



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La dualidad de la identidad hispanounidense en la enseñanza de español para hispanohablantes en los institutos de los Estados Unidos

Autora: Bárbara Redondo Quesada

Tutor: Dr. Antonio Torres Torres

Enseñanza: Máster de Español como lengua
extranjera en ámbitos profesionales.

Promoción: 2016-2018.

- RESUMEN -

La relación entre el español y el inglés en Estados Unidos siempre ha sido muy estrecha desde la formación del país. No obstante, en la última década, el incremento de la población hispana ha traído consigo que la lengua española se haya convertido en el segundo idioma más hablado en la nación norteamericana, pero ¿este hecho significa que ahora goza de una mayor aceptación por parte del *mainstream* estadounidense? Diversos estudios sociológicos demuestran que el español se pierde de forma generacional y uno de los motivos es la creencia de que así se facilitará la asimilación de los nuevos latinos en la sociedad media, provocando que estos deban renunciar a una parte de su identidad híbrida.

El principal objetivo de esta investigación es averiguar cómo la dualidad cultural de los adolescentes hispanounidenses se utiliza en la enseñanza de español como lengua de herencia, tanto en las aulas como en algunos materiales destinados a los niveles de *High School*, con tal de motivarlos a que sigan estudiando el idioma español conectándolo con la realidad que les rodea. Con el propósito de extraer datos concluyentes sobre las necesidades lingüísticas y socioculturales de esta clase de estudiantes que nos guiaran en la creación de una unidad didáctica dirigida a un curso de *AP* de lengua española, se han analizado tres manuales diferentes de español para hispanohablantes y se ha entrevistado a profesores de dos institutos bilingües de Nueva York.

Palabras clave: hablante de herencia, español en Estados Unidos, hibridación cultural, adolescentes, hispanounidenses, *spanGLISH*, educación bilingüe en Estados Unidos, *High School*, panhispanismo.

- ABSTRACT -

The relation between Spanish and English language in the United States has been very close from the foundation of the country. However, during the last decade, the rise of Hispanic population has caused that Spanish language became the second most spoken language in the North American nation. But, does it mean that it is largely accepted by the American mainstream now? Different sociological studies show that Spanish is gradually lost through family generations and one of the reasons is the belief that it will make the assimilation of the new Latinos in the US society easier. This position brings about a denial of a part of their hybrid identity.

The main goal of this research is to find out how the duality of the Latino teenagers' culture is treated in the teaching of Spanish as a Heritage Language, both at class and on different pedagogical material for High School students, and how it can help to encourage them to keep learning and using Spanish and connect it to their reality. In order to get conclusive data about the linguistic and sociological needs of these kind of learners and to be able to design a didactic programme for an AP Spanish Language course, I analysed three different textbooks for Heritage Speakers and I interviewed some teachers from two bilingual schools from New York.

Keywords: Heritage speaker, Spanish Language in the U.S., cultural hybridization, teenagers, Hispanic Americans, *SpanGLISH*, Bilingual education in the U.S., High School, *panhispanism*.

AGRADECIMIENTOS

Primero de todo, me gustaría agradecerle a mi tutor, el Dr. Torres, no solo que haya aceptado la terrible tarea de guiarme a mí, una persona con cierta manía a preguntarse las cosas más banales millones de veces por una manía todavía peor, el perfeccionismo, en la elaboración de esta memoria de máster, también, el inculcarme la inquietud por aprender más y más sobre las distintas variedades del español, respetarlas y quererlas.

Segundo, quiero dar las gracias a una gran compañera y mejor amiga que me ha ayudado en todo lo que ha podido y más durante este proceso, Anabel Frutos. Sin ella, sin su experiencia como profesora en Nueva York y sin sus consejos, este trabajo no habría sido el mismo. Asimismo, debo agradecer a las maestras de dos instituciones de educación secundaria de la misma ciudad por prestarse de forma desinteresada y totalmente cooperativa como informantes para el análisis realizado.

Por otro lado, el más personal, tengo que agradecerles infinitamente y dedicarles esta tesina a las personas que más han sufrido por mi estrés: mi familia, mis inseparables compañeras de máster, Raquel y Marta, que han hecho siempre del pesimismo y el agobio un chiste, y a mis mejores amigos, ellos saben quiénes son, que han sido capaces de aplazar todos los planes hasta después de que yo entregara estas páginas.

Y, por último, quiero darle las gracias a la persona que no podría haber leído ni la mitad de las palabras que he escrito, pero que, sin su deseo de que viera con ella cada tarde las telenovelas latinoamericanas que tanto le encantaban, seguramente el tema de este trabajo sería otro. A ti, abuela.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Justificación de la investigación.....	7
1.2. Hipótesis.....	9
1.3. Objetivos.....	10
1.3.1. Objetivos específicos.....	11
1.4. Estado de la cuestión.....	11
1.5. Estructura del trabajo.....	14
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. El español en/de Estados Unidos.....	15
2.1.1. División de los Estados Unidos en regiones lingüísticas.....	17
2.1.2. El español en los medios de comunicación estadounidenses: un intento de estandarización.....	22
2.2. El <i>spanglish</i> . Definición.....	25
2.2.1. Historia del <i>spanglish</i>	26
2.2.2. Características del <i>spanglish</i>	28
2.2.2.1. Tipos de transferencia lingüística del <i>spanglish</i>	31
2.2.2.1.1. Transferencias morfosintácticas, léxicas y semánticas.....	31
2.2.2.2. La cultura del <i>spanglish</i>	33
2.3. La educación bilingüe en Estados Unidos.....	37
2.3.1. Historia de la educación bilingüe en Estados Unidos.....	38
2.3.2. Análisis de la relación entre los programas de enseñanza de lenguas en Estados Unidos y la integración en la sociedad media norteamericana de los hablantes hispanos.....	40

2.4. Los hablantes de español como lengua heredada y su papel en la vida estadounidense.....	46
2.4.1. Características del español de un hablante de herencia.....	48
2.4.2. La enseñanza de español como lengua de herencia y su dificultad.....	50
2.4.3. La hibridación en la identidad de un hispano de Estados Unidos: cuando mamá, papá y la vecina vienen de países diferentes, pero dicen que hablan español.....	54
3. METODOLOGÍA EMPLEADA.....	57
3.1. Metodología para el análisis de manuales de español para hispanohablantes...	57
3.2. Metodología para el análisis de las entrevistas.....	59
4. ANÁLISIS DE MANUALES Y ENTREVISTAS.....	60
4.1. Manuales de español para hispanohablantes.....	60
4.1.1. <i>Encuentros. Primer curso</i> , 1997.....	60
4.1.2. <i>Sendas literarias 1</i> , 2001.....	64
4.1.3. <i>Palabra abierta</i> , 2007.....	67
4.1.4. Conclusiones del análisis de manuales.....	71
4.2. Entrevistas a profesoras de español para hispanohablantes.....	74
4.2.1. El bilingüismo en Estados Unidos.....	76
4.2.2. El tratamiento de la materia sociocultural en clase de español.....	80
4.2.3. Los alumnos de segunda generación y la mezcla latina-estadounidense.....	82
4.2.4. Conclusiones de las entrevistas.....	86
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	87
5.1. Introducción.....	87
5.2. Tipo de alumno.....	88

5.3. Objetivos.....	89
5.3.1. Objetivos propios de la unidad o generales.....	90
5.3.2. <i>Common Core Standards</i>	91
5.4. Metodología.....	94
5.5. Yo soy hispanounidense.....	95
5.5.1. Primer bloque: Introducción.....	96
5.5.2. Segundo bloque: Los hispanos como fenómeno de masas.....	101
5.5.3. Tercer bloque: Las generaciones.....	104
5.5.4. Cuarto bloque: La inmigración.....	108
5.5.5. Quinto bloque: El <i>spanGLISH</i>	111
5.5.6. Sexto bloque: Las variedades del español.....	113
5.5.7. Proyecto final: Yo soy hispanounidense.....	116
6. CONCLUSIONES FINALES.....	117
7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS CONSULTADAS.....	120
8. ANEXO.....	133
8.1. Entrevistas realizadas.....	133
8.1.1. Primera entrevista.....	133
8.1.2. Segunda entrevista.....	145
8.1.3. Tercera entrevista.....	152
8.2. Actividades propuestas.....	157

ÍNDICE DE RECURSOS VISUALES.

ILUSTRACIONES:

1. Distribución territorial de los Estados Unidos.....	15
2. Ejemplo real de <i>spanGLISH</i>	32
3. Portada de <i>Encuentros (primer curso)</i> , 1997.....	60
4. Portada de <i>Sendas literarias I</i> , 2001.....	64
5. Portada de <i>Palabra abierta</i> , 2007.....	67

TABLAS:

1. Tabla 1. Síntesis de las conclusiones extraídas del análisis de manuales.....	72
2. Tabla 2. División del alumnado de NHS por etnias, 2017.....	76

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la investigación

Muchos han sido los motivos que me han llevado a realizar este trabajo; sin embargo, el principal creo que es que siempre he tenido que estar navegando entre lenguas y variedades distintas. Mis padres son manchegos y, cada vez que voy al pueblo, soy “la catalana”, la que habla diferente a pesar de que mi castellano cambia en cuanto hablo con mis tíos, mis primos o hablaba con mi abuela. Mis eses se aspiraban, las -d- intervocálicas caían, etc. No obstante, cuando ponía un pie en Barcelona, no era la catalana ya que mi acento en español no era catalán ni mi catalán el típico que se espera de alguien nacido en la ciudad condal o alrededores. Entonces, me hice una pregunta: ¿qué o quién soy?

Esta misma cuestión la traté cuando comencé a cursar la asignatura de ‘Español de América’ con el Dr. Torres en mi segundo año de lenguas modernas. Recuerdo que, tras tener que aprenderme los pueblos que formaban el Tahuantinsuyo y la influencia del quechua en el español de esa zona, estudiamos algo que realmente me apasionaba: el español en Estados Unidos o de Estados Unidos. El debate sobre qué preposición es la más adecuada todavía está muy abierto y no parece que se vaya a llegar a una conclusión del agrado de todo el mundo en los próximos años. Escuchando sus lecciones, visionando los múltiples vídeos que utilizaba y leyendo los testimonios y ensayos de latinos que vivían en el país norteamericano, me di cuenta de que yo no era la única que tenía dudas sobre qué cultura, tradición o lengua me representaba más. La gran diferencia: estas personas no tenían problemas de variedades o, mejor dicho, no solo tenían problemas de variedades, sino que habían sido perseguidos por hablar español y habían tenido que renunciar a todo su pasado para poder encajar en ese “*melting pot*” del que tan orgullosos están los americanos (entiéndase como un calco de la voz inglesa “*American*”). Mi

dilema era y es una diminuta mota de polvo comparado con el de aquellos emigrantes que pasaron la frontera o aquellos a los que la frontera los pasó.

Sin querer entrar demasiado en temas más escabrosos, otra de las razones que me llevaron a querer centrarme en la identidad y el estatus de la lengua española en los Estados Unidos fue una de las primeras decisiones que tomó el presidente Donald Trump: retirar la opción de “español” de la página de la Casa Blanca. Sé que no es algo que debería extrañarnos cuando él mismo, en su campaña a las primarias, dijo textualmente “*We speak English here, not Spanish*”¹ y tachó de maleducados a sus contrincantes Jeb Bush, exgobernador de Florida, y Marco Rubio, senador del mismo estado, por decir que, si alguien les habla en español, ellos contestarían en español. No obstante, es un dato curioso sabiendo que la población hispana representa ya un 17% del total de la población del país.

Este es el trabajo de años de preocupación y ganas de seguir aprendiendo sobre el papel de la comunidad hispana en la nueva sociedad de los Estados Unidos y cómo sus vidas son la materialización del choque de culturas y la fusión de estas. Además, mi pasión por el inglés y el español desde pequeña también ha ejercido un papel muy importante en la realización de esta investigación. En mi trabajo de fin de grado, ya traté el tema del *code-switching* que se producía en los mensajes de un foro de españoles que residían en Londres y, ahora, en las próximas páginas, también abogaré por la importancia del bilingüismo y de la interacción de dos idiomas en una sociedad que, a pesar de ser muy heterogénea, defiende el inglés como lengua única vehicular y de mayor estatus en su mayoría. Además, se irá más allá de cuestiones meramente lingüísticas ya que el español, cuando se trata como una lengua heredada, no solo funciona como un instrumento de

CNN (2015): “Trump: We speak English here, not Spanish”. Donald Trump and Governor Jeb Bush discuss speaking Spanish on the campaign trail.

(<https://www.youtube.com/watch?v=eNjcAgNu1Ac&t=46s>)

comunicación, sino que es el arraigo a una parte formadora de la personalidad de sus hablantes.

1.2. Hipótesis

El mercado del español como lengua de herencia o para hispanohablantes ha ido creciendo y desarrollando nuevas técnicas de aprendizaje desde sus inicios en los años 70 para dar respuesta a las nuevas necesidades de la comunidad hispana en Estados Unidos. Se han creado nuevos programas educativos, se ha tratado de regular en la medida de lo posible su enseñanza en las escuelas públicas y universidades, teniendo en cuenta la gran diferencia que hay entre los alumnos de español como lengua extranjera y aquellos que lo han aprendido a través de sus padres o abuelos en casa.

Cierto es que, en estos currículums educativos y en múltiples manuales y unidades didácticas, el peso de la cultura heredada es cada vez mayor. Se pretende que los estudiantes tomen conciencia de la historia de donde proceden parte de sus raíces a través de textos, ejercicios, proyectos, etc. No obstante, estos chicos y chicas ya no pueden ser considerados como ‘latinoamericanos’ o ‘hispanoamericanos’ o, al menos, no van acorde con la concepción típica que se tiene de estos términos. Cuando tienen la oportunidad de ir a los países de sus padres o de sus abuelos, son considerados “gringos” o “pochos” y en su propio país, deben forzar su nacionalismo americano blanco para optar a las mismas oportunidades que sus compañeros caucásicos o con apellidos ingleses, e incluso así, no siempre pueden gozar del mismo estatus. Lo que nos queda, entonces, es un o una joven que se encuentra en una encrucijada cultural, lingüística y, en ocasiones, moral que, con habitualidad, acaba con la decisión de no hablar español para sumergirse en una sociedad estadounidense monolingüe por miedo a no ser aceptado o por comodidad.

El siguiente trabajo, por lo tanto, se ha confeccionado siguiendo la hipótesis de que la confusión que crea en algunos jóvenes hispanos de segunda generación la hibridación de su personalidad es uno de los factores que los conduce a abandonar el aprendizaje de español. Además, ciertos estigmas por parte de los mismos hispanohablantes hacia algunos temas lingüísticos como el *spanGLISH*² han podido influir tanto en la creación de materiales como en la mirada que estos alumnos tienen de su propia variedad.

Tras esta observación, nacen una serie de preguntas que servirán como guías para analizar, tales como ¿de qué forma se puede motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo español a la vez que los alientas a que acojan su mezcolanza? ¿Cómo contribuyen los manuales de español como lengua heredada a la aceptación y estudio de la identidad híbrida de los hispanos de Estados Unidos? ¿Se tienen en cuenta las diferentes variedades del español en clase? ¿Qué papel tiene el cambio de código en el aula? ¿Cómo se aborda la concepción de “*broken language*” por parte del profesor hacia el alumno?

1.3. Objetivos

Este análisis se ha orientado al aprendizaje de la lengua en *High School*, es decir, la etapa educativa que comprende desde los 14 hasta los 18 años. Distintos estudios subrayan que estas edades son las más críticas en la vida de cualquier adolescente y, en el caso de los hispanos, además, es cuando más casos de abandono escolar o pérdida de contacto con la cultura de lengua española se registran. Conociendo este dato, la presente investigación se ha realizado con el objetivo principal de introducir en el aula de español como lengua de herencia la noción de “identidad dual o híbrida” a la misma vez que se tratan los

² En el presente trabajo se ha preferido el uso del término ‘*spanGLISH*’ en lugar de otras nomenclaturas porque es la más conocida no solo en el ámbito académico, sino, también, en textos y medios de divulgación.

asuntos más formales del idioma, con fin de que estos alumnos se den cuenta de la importancia de su rol en la sociedad estadounidense moderna.

1.3.1. Objetivos específicos

- Analizar el tratamiento de las diferentes variedades del español en algunos manuales de español para hispanohablantes/español como lengua heredada.
- Estudiar la visibilidad de la cultura hispanounidense tanto en el aula de español como lengua de herencia en secundaria como en los materiales orientados a su enseñanza.
- Mostrar la relevancia de los fenómenos de contacto de lenguas (*spanglish*) en la enseñanza de EHN.
- Crear una unidad didáctica que cumpla los estándares comunes educativos estadounidenses para la enseñanza de lenguas en *High School*.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad social y cultural mediante una propuesta de actividades en la que se traten temas con los que el alumno pueda relacionarse.
- Hacer consciente al estudiante de *High School* de la importancia y beneficios del bilingüismo y motivarlo para que mantenga el español en su día a día.

1.4. Estado de la cuestión

Los Estados Unidos de América son conocidos como uno de los países que más migración extranjera acogen desde principios del siglo pasado. Conocidos como la ‘tierra de las oportunidades’, han sido el destino por excelencia de asiáticos, europeos, y, por supuesto, de latinos, que se han convertido en el segundo grupo étnico con mayor peso demográfico justo después de los blancos.

En la actualidad, hay 57,5 millones de hispanos censados, 7,5 millones más que en 2010³, dejando muy atrás esos 9,6 millones de 1970. En otras palabras, la comunidad hispana conforma un 18% del total de la población de los Estados Unidos. Aun así, estos datos deben tomarse con cierta cautela, ya que, todavía hoy, hay una parte de estos inmigrantes sin documentar; por lo tanto, las cifras pueden variar.

A pesar de ser la etnia no blanca con más peso demográfico, es un grupo poco heterogéneo por las múltiples nacionalidades que se incluyen. Según los últimos datos proporcionados por el Pew Research Center, las nacionalidades más populares entre los latinos son la mexicana (35.758.000), la puertorriqueña (5.371.000) y la salvadoreña (2.174.000). Como se puede observar, hay una gran diferencia entre el número de mexicanos y el segundo grupo, los puertorriqueños. Las teorías que tratan de responder a esto son muy evidentes si tenemos en cuenta la relación histórica entre México y Estados Unidos y que comparte frontera terrestre con Estados Unidos, por lo tanto, la emigración es relativamente más sencilla. Además, los habitantes de Puerto Rico, desde 1917, poseen la nacionalidad estadounidense, por lo tanto, el proceso burocrático para emigrar es menos delicado que con el resto de países hispanos.

Esta disparidad también se puede observar a nivel territorial. No en todos los estados hay la misma cantidad o parecida de población latina, al contrario, siempre ha habido núcleos bien diferenciados que con el tiempo se han ido dispersando, aunque todavía siguen siendo lugares clave para los estudios hispánicos que se llevan a cabo en el país norteamericano. En 2014, los estados con un mayor índice demográfico de población latina eran California, con casi 15 millones (14.9 millones), Texas (10.4 millones),

³ FLORES, A (2017). "How the U.S. Hispanic population is changing" en *Pew Research Center, Fact Tank*, 18 de septiembre de 2017. [Disponible en: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/18/how-the-u-s-hispanic-population-is-changing/>]

Florida (4.7 millones), Nueva York (3.6 millones) e Illinois (2.1 millones). Dentro de estas ubicaciones, las ciudades que más destacan por su población hispana son Los Ángeles (CA), Nueva York (NY), Miami (FL), Houston (TX), Riverside/San Bernardino (CA) y Chicago (IL).

No obstante, la comunidad hispana ha sufrido un declive desde el 2007, año en el que empezó la Crisis Económica mundial. Esta fecha marcó un antes y un después en la dinámica de crecimiento de la población latina. En el año 2000, el porcentaje de personas inmigrantes latinas era del 40,1%, alrededor de 6 puntos más que en 2016, que alcanzó un 34,4%, lo que significa, por otro lado, que en la actualidad hay más latinos nacidos ya en Estados Unidos que aquellos que nacieron en otros países. A este cambio, se le deben sumar, también, una bajada en la natalidad y la posibilidad de ser inscritos en el censo como “White Alone”, negando así su identidad latina.

Pese a la negatividad de estos datos, los hispanos se mantienen como el grupo con la media de edad más baja del país, 28 años; por lo tanto, al menos en lo que a nacimientos se refiere, es probable que la suma vuelva a aumentar en unos años, aunque para ello estos niños deberían ser censados como ‘hispanos’. Además, gracias a la relevancia demográfica de la comunidad latina, el español es el segundo idioma más hablado en los Estados Unidos e, incluso, funciona como primera lengua en pueblos fronterizos como Cenizo, en el estado de Texas, o en algunos espacios de la ciudad de Miami. Las estadísticas apuntan a que en 2050 Estados Unidos será el país con el mayor número de hispanohablantes por metro cuadrado desbancando a México. Sin embargo, para que esto se cumpla, la población mexicana tendría que dejar de crecer, el panorama político del país norteamericano debería dejar de respaldar plataformas como *English Only* (cosa que, por el momento, parece que no va a suceder) y se debería fomentar la enseñanza y uso

del español en los hogares latinos. Esto último es algo alarmante ya que, en los últimos años, el porcentaje de hogares hispanos en los que se habla español ha bajado hasta un 74% y se estima que solo alcance un 66% para el 2020. Este tema se desarrollará en profundidad más adelante.

1.5. Estructura del trabajo

Esta memoria se distribuirá en cinco partes. El primer apartado tras esta introducción es el marco teórico en el cual se expondrán todos los conocimientos necesarios para la realización del análisis y la propuesta didáctica, uno de los propósitos centrales del presente trabajo. Por lo tanto, en este capítulo se tratará la situación del español en Estados Unidos, se definirá o, mejor dicho, se intentará definir en qué consiste el fenómeno *spanGLISH*, sus orígenes, sus características y los matices culturales que trae consigo. También, se analizarán los diferentes tipos de programas educativos bilingües y su relación con el mantenimiento del español y con el éxito académico de los hispanos. Por último, se abordarán las dificultades a la hora de enseñar español a los hablantes de herencia y la hibridación de su personalidad.

Seguidamente, se describirá la metodología empleada en el análisis de manuales y de las respuestas a las preguntas de las entrevistas realizadas. Se enumerarán los criterios de elección de materiales y las cuestiones que nos han servido de guía para su estudio. Además, en lo referente a las entrevistas, se presentan brevemente los institutos que han participado y los bloques temáticos tratados.

Tras la metodología, pasamos al análisis. En él, se examinarán tres manuales desde un punto de vista sociolingüístico y sociocultural para, después, exponer las conclusiones extraídas de forma contrastiva. Luego, se explicarán por temas las ideas principales

recogidas de los testimonios reales de unas profesoras de español para hispanohablantes en Estados Unidos.

El apartado número 5 equivale a la propuesta didáctica “Yo soy hispanounidense”, diseñada para hablantes de herencia adolescentes. Se expondrán los objetivos generales y los estándares estadounidenses que cumplen, la metodología con la que se realizarán las actividades y las sesiones por temática.

Por último, se formularán las conclusiones generales de la memoria de máster y las posibles líneas de trabajo abiertas para futuros estudios.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El español en/de Estados Unidos

Como se ha anticipado en la introducción de este trabajo, la importancia de la comunidad hispana en Estados Unidos ha llevado a que el español sea el segundo idioma más hablado en el país y no solamente en las ciudades o estados que tradicionalmente han sido enclaves para la inmigración de habla hispana. El crecimiento demográfico de dicho grupo étnico y su dispersión territorial a lo largo de las últimas décadas han hecho que en todos los estados ya se hable español, aunque, claro está, la relevancia de este está ligada a la cifra

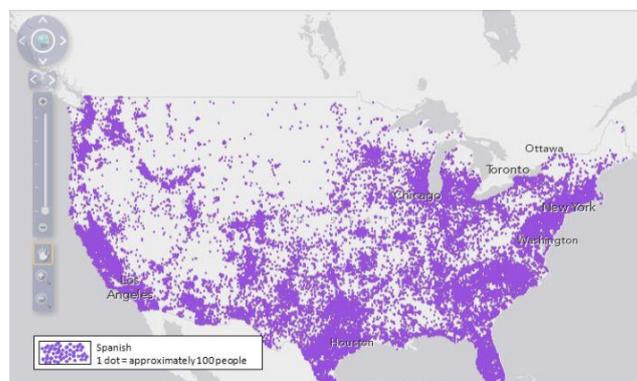


Ilustración 1. Disposición territorial del español en Estados Unidos. FUENTE: *BuzzFeed News*.

de latinos que viven en ellos. Para ver dicho hecho con más claridad, la siguiente imagen muestra la disposición espacial del idioma según el número de hablantes por zona.

Otro de los factores que ha influido en el crecimiento del español en el país norteamericano ha sido la elevación de su estatus a nivel mundial. Según informes del Instituto Cervantes⁴, en 2017 había 572 millones de hablantes de español en todo el mundo y se estima que aumentarán a 754 millones a mediados de siglo. Esto se debe a que Latinoamérica comienza a despuntar como potencia económica, atrayendo a nuevos inversores internacionales. Es por este motivo, también, por el que, en Estados Unidos, cada vez hay más ejecutivos o empresarios que demandan empleados con español como lengua extranjera para poder establecer lazos comerciales con países como México, Argentina, Chile⁵ o España.

La comunidad latina es tan heterogénea como la sociedad estadounidense. Se podría describir como un tapiz que se ha tejido a partir de la unión de diferentes tradiciones y variedades lingüísticas para crear inconscientemente una subcultura de mezcla. La muestra más evidente para poder entender esta fusión son los matrimonios intra-latinos en los que los dos individuos son de países hispanoamericanos diferentes o, incluso, de países de Latinoamérica en los que no se habla español como primera lengua y que también se inscriben en esta comunidad.

Entonces, ¿cuál es el español de Estados Unidos? Es una pregunta a la que difícilmente se le puede dar respuesta, de ahí que se prefiera hablar del español *en* Estados Unidos. No

⁴ INSTITUTO CERVANTES (2017). “El Instituto Cervantes presenta hoy el anuario «El español en el mundo 2017»” en *Instituto Cervantes* (en línea), *Sala de prensa*, 27 de noviembre de 2017. [Disponible en: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentaci%C3%B3n-Anuario-2017.htm]

⁵ ILICENSETV (2017). “Las 5 futuras potencias de Latinoamérica/Hispanoamérica” en *IlicenseTV* (canal de *YouTube*), 11 de julio de 2017. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tZdghlGwgxc>]

obstante, sí que se puede saber cuál es la variedad diatópica que predomina en un lugar u otro dependiendo del país de origen de una comunidad latina en concreto.

2.1.1. División de los Estados Unidos en regiones lingüísticas

En 2005, la Dra. Kim Potowski, de la Universidad de Illinois en Chicago, realizó un estudio en el que se proponía una división de Estados Unidos en cuatro regiones bien diferenciadas según la procedencia o raíces culturales de los habitantes hispanos. Estas son la región del suroeste, la del noreste, Florida y la del medio-oeste y el sur.

La primera región, la del suroeste, es donde la comunidad hispana tiene mayor presencia. El 60% de la población latina de todo Estados Unidos se distribuye en los estados de Nuevo México, Arizona, Texas, California y partes de Colorado, aunque en este último, la población hispana ha aumentado considerablemente en los últimos años expandiéndose por todo el territorio. Siguiendo la teoría de variedades de Moreno Fernández (2010), la que más abunda en la población hispanohablante de estos estados es la mexicana. Esto se debe a dos factores: la inmigración procedente de México y otros países americanos y la intervención norteamericana en México más conocida como la Guerra México-Americana (1846-1848). De hecho, este conflicto bélico fue uno de los acontecimientos históricos que más marcó la relación entre los Estados Unidos y Latinoamérica junto con el Tratado de París (1898), del que se hablará más adelante, y el régimen castrista.

Distintos analistas como Patricia MacGregor-Mendoza (2000) o Rosaura Sánchez (1983) apuntan que los hablantes de español de esta zona han sido los que más desplazamiento social y económico han sufrido a lo largo de la historia. La lengua española quedaba subordinada a un plano meramente familiar por miedo a la represión de las autoridades y del sistema educativo público, que apostaba por una instrucción puramente anglófona. Además, se han documentado casos de niños que sufrieron castigos corporales por hablar

español en el colegio. Hasta hace relativamente poco, el hablar otro idioma que no fuese inglés era considerado un acto de rebelión, especialmente si ese idioma era el español, ya que significaba que no aceptaban que ese territorio fuera ahora estadounidense.

A pesar de la relevancia del español en la región del suroeste, la supervivencia y transmisión de este no se debe a lazos familiares ni herencia, sino a la inmigración (Potowki, 2005). Este hecho es entendible si se tienen en cuenta los datos proporcionados anteriormente que demuestran que el número de hogares hispanohablantes está descendiendo. Las primeras generaciones de las familias hispanas de este territorio pasaron por esta opresión, por lo tanto, prefirieron evitar que sus hijos hablaran español para que no sufrieran ningún tipo de discriminación. Además, se han encontrado múltiples casos de desplazamiento lingüístico (cambio de código o, simplemente, mayor uso de una lengua sobre otra) hacia el inglés en los jóvenes de ciudades como Los Ángeles.

La región del noreste comprende los estados de Nueva York y Nueva Jersey; sin embargo, es indudable que el núcleo metropolitano en el que se concentra el mayor número de población hispana es la ciudad de Nueva York. Según el último censo, la comunidad latina neoyorkina ha subido casi dos puntos desde el 2005 hasta llegar a ser un 28,9% ⁶del total de habitantes. Este grupo se compone principalmente por puertorriqueños (1.275.000), dominicanos (1.020.000) y mexicanos (650.000⁷); por ende, la variedad que domina en el español en esta zona es la caribeña antillana.

⁶ EFE USA (2017). “NUEVA YORK: Comunidad latina se convierte en 28,9% de la población” en *US Ahora [en línea]*, 25 de julio de 2017. [Disponible en: <http://usahora.com/nueva-york-comunidad-latina-se-convierte-en-289-de-la-poblacion/>]

⁷ PEW RESEARCH CENTER (2016). “Hispanic Population and Origin in Select U.S. Metropolitan Areas, 2014” en *Pew Research Center, Hispanic trends*, 6 de septiembre de 2016. [Disponible en: <http://www.pewhispanic.org/interactives/hispanic-population-in-select-u-s-metropolitan-areas/>]

Al contrario que lo sucedido en los territorios fronterizos con México, la creación de la comunidad hispana de la ciudad de Nueva York se debe a las olas migratorias, especialmente, a dos de ellas: la de los años 40 y la de los años 80, que trajo a un gran número de personas procedentes de República Dominicana. Para entender la primera debemos de nuevo recurrir a la relación histórica entre Estados Unidos y España. Hasta 1898, Puerto Rico pertenecía a la corona española; sin embargo, tras la derrota contra los estadounidenses, la isla caribeña fue entregada al país norteamericano a cambio de 20 millones de dólares junto con Filipinas y Guam. Esta transacción es lo que se conoce como el Tratado de París, documento de paz al que se ha hecho referencia antes. No obstante, los puertorriqueños no obtuvieron la nacionalidad estadounidense hasta 1917.

Después de la anexión a Estados Unidos, el estado de Puerto Rico se sumió en una profunda crisis económica que provocó que miles de personas emigraran al continente. Sin embargo, a pesar de que, en teoría, al ser ciudadano estadounidense, su acceso al mundo laboral y a la vivienda sería más sencillo para ellos que para otros inmigrantes, se convirtió en uno de los grupos más pobres y más discriminados, tanto social como laboralmente. Estas condiciones repercutieron en la transmisión del español y su uso (Potowski, 2005).

Como sucedía en la región anterior, también se ha detectado una preferencia del inglés a la hora de socializar incluso entre ellos, especialmente, en la comunidad puertorriqueña. No obstante, en esta todavía quedan rasgos que evidencian el mantenimiento del español en las vidas de la mayoría de estos individuos. Según Ana Celia Zentella (1997), dichas señales quedan en su forma de comunicarse porque las han adquirido en su infancia, es decir, la primera lengua de sus hogares era el español y desde el principio se fomentó la lealtad hacia sus raíces boricuas. Gracias a esta fidelidad y respeto por el idioma de sus

antepasados y al hecho de que la inmigración de la zona noreste sea más reciente, el español de este territorio goza de un mayor nivel de estabilidad que el de los estados del suroeste del país.

Florida es otro de los lugares clave para los estudios hispánicos en Estados Unidos. Es el tercer estado con más población hispana por metro cuadrado. En total, viven 4.7 millones de latinos; no obstante, el punto más importante es, sin duda, la ciudad de Miami, en la que se concentran 1.6 millones de estos hispanos, es decir, un 65% del total de la población de la ciudad.

Las características del español de esta tercera región son las que podríamos encontrar en la variedad caribeña antillana, especialmente, la cubana, ya que la mayor parte de los hispanos son de esa isla. El caso de los inmigrantes cubanos es, posiblemente, el más conocido a nivel mundial por la relevancia mediática que ha tenido en los últimos años. La afluencia de cubanos en Estados Unidos se puede dividir en tres olas migratorias. La primera, la de los años 60, la encabezaron personas adineradas e ilustres que huían del régimen de Fidel Castro, el cual subió al poder en 1959. Dos décadas después, se produjo la segunda ola migratoria conocida como la de los “marielitos”, cubanos que emigraron a los Estados Unidos desde el puerto de Mariel a causa del asalto a la embajada de Perú en Cuba en busca de asilo político y que acabó con el fallecimiento del embajador peruano Pedro Ortiz. Castro exigió al gobierno de Perú que entregara a los asaltantes; no obstante, estos emprendieron el camino hacia Norteamérica. Al principio, el gobierno de Jimmy Carter, presidente del país en aquel entonces, los acogió y les dio la condición de refugiado político de forma inmediata. No obstante, la visión hacia estos recién llegados cambió y se comenzaron a ver como un “*peligro público*”, cosa que afectó a su integración y añadió connotaciones negativas al hecho de hablar español. Finalmente, en

los años noventa, se dio el último gran movimiento migratorio cubano, el de los ‘balseros’. Más de 30.000 personas arriesgaron su vida con tal de llegar a Florida a través de balsas inestables, muchas de ellas, incluso, hechas por ellos mismos. Varios murieron; no obstante, de aquellos que sobrevivieron, hubo una parte que fue encarcelada directamente en Guantánamo a la espera de conseguirles asilo en otro país o a que Cuba les permitiera volver de nuevo (López Morales, 2008).

Es cierto que, en los últimos meses del gobierno de Obama, en el 2017, se inició una apertura socioeconómica y política hacia Cuba para facilitar así el libre comercio y las relaciones entre los cubanos de los Estados Unidos con su país natal. Sin embargo, la naturaleza del exilio cubano ha hecho que la transmisión lingüística del español se vea afectada. Al no poder volver a su tierra, los lazos familiares y culturales se fueron distanciando tanto como el uso de la lengua en su variedad original (Potowski, 2005). Aun así, el español de Miami probablemente sea el que mejor se conserva en todo el territorio estadounidense. Andrew Lynch (2000) apunta que, pese a que, como en toda la comunidad hispana de Estados Unidos, existe un favorecimiento hacia el inglés, incluso los jóvenes de la tercera generación de las familias cubanas suelen poseer una buena capacidad comunicativa y de comprensión del idioma gracias al prestigio que todavía mantiene en la ciudad de Miami.

La última región es la del medio-oeste y el sur, cuyo crecimiento en los últimos años ha sido de los más notorios aunque solo se concentre un 10% de los latinos de todo el país. Chicago, en el estado de Illinois, es la sexta ciudad de los Estados Unidos con más hispanos por metro cuadrado (2.070.000 de habitantes latinos en total⁸). Algo a destacar

⁸ PEW RESEARCH CENTER (2016). “Hispanic Population and Origin in Select U.S. Metropolitan Areas, 2014” en *Pew Research Center, Hispanic trends*, 6 de septiembre de 2016. [Disponible en: <http://www.pewhispanic.org/interactives/hispanic-population-in-select-u-s-metropolitan-areas/>]

que solo sucede en este núcleo urbano es que no se puede distinguir una variedad del español que se superponga a otras. Esto se debe a que hay tres grupos de diferentes nacionalidades que se relacionan y mezclan entre ellos casándose, trabajando juntos, etc. (Pérez, 2001; Potowski, 2017b). Estos son los mexicanos (1.652.000), los puertorriqueños (205.000) y los guatemaltecos (41.000), es decir, que en un mismo núcleo urbano podemos encontrar español mexicano, caribeño antillano y mayense-centroamericano.

Hasta ahora, la lengua española no ha sido un tema demasiado importante en estados como Minnesota, Iowa, Indiana, etc. Era visto como algo cultural intergeneracional que se iba perdiendo conforme el individuo estaba más integrado en la vida estadounidense ya que, además, podría suponer un retraso para el desarrollo socioeconómico de los descendientes de las familias hispanas de la zona. No obstante, con la llegada de nueva inmigración, la dispersión de la comunidad latina por todo el país y su crecimiento demográfico, el español puede ganar relevancia y cierto prestigio e imponerse con más fuerza en la región del medio-oeste y el sur.

2.1.2. El español en los medios de comunicación estadounidenses: un intento de estandarización

En las últimas décadas, los medios de comunicación se han convertido en algo indispensable en la vida de cualquier sociedad. A través de ellos, las personas tienen acceso a cualquier tipo de información y pueden también utilizarlos para darse a conocer al mundo. No es de extrañar, entonces, que jueguen un papel fundamental para el mantenimiento y la expansión del español en Estados Unidos.

Actualmente, los latinounidenses tienen a su disposición un gran abanico de medios dirigidos especialmente a ellos. Según Verónica Villafaña, presidenta de la Asociación Nacional de Periodistas Hispanos (NSHJ), en 2006 existían más de 600 publicaciones en

español circulando en el país norteamericano y la mayoría son semanarios⁹. A esto, deben sumarse los diferentes canales de televisión como Telemundo, la primera cadena hispana fundada en territorio estadounidense, o Univisión, líder de divulgación y entretenimiento en español, que compiten incluso con la NBC o la FOX. No obstante, y a pesar de la proliferación de hispanos, en los últimos años, las formas de consumo de prensa y televisión en español han cambiado por dos motivos principales: el acceso a las nuevas tecnologías y la preferencia de los latinos por las plataformas de noticias y entretenimiento en inglés (Hernández-Nieto y Gutiérrez, 2017).

Los diarios, revistas, la radio o la televisión latina son necesarios e importantes por dos motivos: el social y el lingüístico. En el terreno social, la proliferación de medios audiovisuales y escritos para el público hispano ayuda a su inserción en la sociedad estadounidense y a disminuir el sentimiento de desplazamiento en esta. Además, es una buena forma de consolidarse como comunidad ya que funciona como nexo de unión entre los distintos grupos latinos y entre la nueva cultura hispanounidense y las culturas madre. Por otro lado, el que más nos interesa en esta investigación, es un gran vehículo para hacer llegar la lengua española no solo a la comunidad hispanohablante, sino también a la anglófona.

Siguiendo esta última idea, los medios de comunicación tienen una doble función lingüísticamente hablando porque son los que ayudan a mantener el español y los que lo enseñan. Es importante tener en cuenta que muchos hispanos que llegan al país, lamentablemente, no han podido obtener un alto nivel de instrucción o, en algunos casos, ningún tipo de instrucción en su país de origen, por lo tanto, el *input* que mejor podrán

⁹ FUNDÉU (2006). "El español en los medios de comunicación de EE. UU." (transcripción) en *I Seminario Internacional de Lengua y Periodismo en San Millán de la Cogolla, 5, 6 y 7 de mayo del 2006*. [Disponible en: <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2016/05/El-espan%CC%83ol-en-los-medios-de-comunicacio%CC%81n-de-EE.-UU.-1.pdf>]

aceptar es aquel que les llega desde la televisión, la prensa y, últimamente, internet. Respecto al mantenimiento del idioma, el tema se complica debido a la multiplicidad de variedades diatópicas y diastráticas que existen entre los hispanos de Estados Unidos. Para entender el reto que los periodistas latinos tienen ante ellos haremos una comparación con España.

El español del país se puede dividir en diferentes bloques según aspectos fónicos, morfosintácticos y léxicos. No obstante, esto no resulta un problema a la hora de representarlos en los medios de comunicación gracias a los diferentes libros de estilo que existen y que siguen las diferentes normas, principalmente, la castellana y la andaluza (se aprecia mejor en la radio o televisión). Si extrapoláramos esta simplicidad a un panorama tan heterogéneo como el estadounidense, podrían suceder dos cosas: o se perderían la mayor parte de variedades habladas allí o tendríamos un idioma todavía más dispar y medios acotados según las nacionalidades de los consumidores. Además, a este conflicto de variedades se le debe añadir la irrupción del *spanglish* en la vida de cualquier hispano sin importar su grado de bilingüismo.

Ante este panorama, ¿qué solución dan los medios de comunicación? La teoría propuesta por Álex Grijelmo, expresidente de la Agencia EFE y fundador de Fundéu, o la anteriormente citada Verónica Villafañe, es encontrar un español universal que respete en medida de lo posible la pluralidad de la lengua y en la que, además, el cambio de código sea algo natural, aunque en su justa medida ya que, si existe un término en español, no debe utilizarse su equivalente en inglés pese a ser el más utilizado por los latinos (2006¹⁰). Sin embargo, en la práctica esto no siempre se cumple y se prefiere utilizar el

¹⁰ FUNDÉU (2006). “El español en los medios de comunicación de EE. UU.” (transcripción) en *I Seminario Internacional de Lengua y Periodismo en San Millán de la Cogolla*, 5, 6 y 7 de mayo del 2006. [Disponible en: <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2016/05/El-espan%CC%83ol-en-los-medios-de-comunicacio%CC%81n-de-EE.-UU.-1.pdf>]

dialecto que representa a la mayor parte de la población hispana: la variedad mexicana. Es cierto que en el ámbito escrito y en los noticieros se intenta mantener una neutralidad lingüística haciendo uso de lo que se conoce como “español internacional” o, vágase la redundancia, neutro, pero, como se verá más adelante en el cuarto apartado de este marco teórico, las telenovelas y los programas de entretenimientos son los que realmente marcan una tendencia en el español hablado en Estados Unidos.

2.2. El *spanglish*. Definición

El *spanglish* o, mejor dicho, su definición es otro de los frentes abiertos que tienen los hispanistas dedicados a analizar el comportamiento lingüístico de los hablantes de español en Estados Unidos. Existen visiones muy dispares sobre este fenómeno, desde que es una amenaza tanto para el español como para el inglés (González Echeverría, 1997), como que es una jerga entre los hispanos de Estados Unidos o una mezcla fruto del bilingüismo de sus hablantes (Guerra Avalos, 2001; Fernández Pereda, 2010; Juarros-Daussa, 2012). El mismo Ilan Stavans, doctor de la Universidad de Amherst (Massachusetts) y una de las figuras más relevantes en la materia del *spanglish*, reconoce que es muy difícil encontrar una descripción exacta al término debido a que no es un simple cambio de código propio entre bilingües de español e inglés, sino que lleva consigo muchos matices socioculturales que forman parte de la identidad de una comunidad (2003). Es más, incluso anota una gran variedad de nombres utilizados para referirse a este vehículo comunicativo que reflejan las múltiples discrepancias que existen sobre su naturaleza: *Spanglish*, *Espanglish*, *espanglis*, *espanglés*, *Slanglish*, *casteyanqui*, *ingleñol*, *Bilingo*, *Tex-Mex*, *pocho*, *caló pachuco*, *papiamento gringo*, *español bastardo*, *español mixtureado*, *Jerga Loca* (Stavans, 2003), etc.

Para exponerlo de algún modo, el *spanglish* es un fenómeno de transferencia lingüística (Moreno Fernández, 1998) entre el español y el inglés que ha ido más allá de su función como *lingua franca* entre dos civilizaciones para convertirse en un elemento identificativo de una nueva cultura. En otras palabras, es la representación fónica, morfosintáctica y léxica de la vida de la comunidad hispana de Estados Unidos.

En los siguientes subapartados se tratarán los orígenes de este cambio de código, la evolución que ha sufrido a lo largo del tiempo y sus características más destacables. Además, también se analizará la importancia de esta variedad para el desarrollo de la nueva cultura latina en el país norteamericano.

2.2.1. Historia del *spanglish*

Con tal de introducir la relación entre el español y el inglés en tierras americanas, utilizaremos una cita de una joven latinounidense que responde a una polémica petición de Sarah Palin, candidata republicana, a los hispanos para que hablen “americano”: “*There’s nothing more American than speaking Spanish*”.¹¹ Y es cierto, tan solo debemos mirar el nombre de algunas ciudades y estados de los EE.UU. tales como *San Diego, Nevada, Los Ángeles, San Francisco, Aragón, etc.*

La historia de la lengua española y Estados Unidos estuvo estrechamente ligada hace 400 años cuando exploradores y religiosos procedentes de diferentes partes de España fundaron asentamientos y colonias como San Juan, La Florida o California. Es más, un dato muy curioso que apoya la frase de que no hay nada más americano que hablar español

¹¹ HUFFPOST, THE (2016). “There's Nothing More American Than Speaking Spanish. Here's Why.” en *The HuffPost* (canal de *YouTube*), 20 de septiembre de 2016. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pxu4PiYlsas>]

es que la primera gramática española en territorio norteamericano aparece en 1658 en lo que actualmente se conoce como *Georgia*.

Entre el 1846 y el 1848, se lleva a cabo la llamada Guerra México-estadounidense, en la que México, tras su derrota, pierde parte de su territorio del norte. Las regiones de Texas, Colorado, Arizona, Nuevo México, Wyoming, California, Nevada y Utah pasan a ser propiedad de los Estados Unidos y sus residentes obtienen automáticamente la nacionalidad estadounidense con la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo en 1848. Un año más tarde, en 1849, después de la reestructuración del territorio estadounidense por la anexión de los nuevos estados, el español consigue su primer reconocimiento oficial con la aprobación de la primera Constitución de California. En esta, se resuelve lo siguiente:

“Todas las leyes, decretos, regulaciones y provisiones que emanan de cualquiera de los tres poderes supremos de este estado [...] serán publicados en inglés y en español.”¹²

Desde entonces, el flujo migratorio hispano, especialmente mexicano, ha sido continuo. No obstante, el cambio demográfico para la población latina de Estados Unidos más significativo por lo que se refiere a la conformación del *spanGLISH* se produjo a partir de los años 30 con las olas migratorias masivas de personas en busca de lo que llaman el *Sueño Americano* o de exiliados políticos, como se ha explicado previamente en el caso de la población cubana. La traductora Victoria Tarantino, especializada en contacto de diferentes lenguas con el español, afirma que “el *spanGLISH* es el reflejo de las duras condiciones sociales de estos emigrantes y de su lucha por superar ese choque social y cultural vivido” (2011).

¹² Traducción propia de: Del Valle, Sandra (2003): *Language rights and the law in the United States. Finding our voices*, Bristol: Multilingual Matters, p. 13.

Pese al importante rol que la inmigración latina de la segunda mitad del siglo XX jugó en la formación del mosaico étnico nacional y el que sigue ejerciendo en el mantenimiento y difusión de la cultura hispana en los Estados Unidos, el término “*spanglish*” no nació propiamente en la zona continental del país. La primera definición fue proporcionada por el poeta y escritor puertorriqueño Salvador Tió a finales de los años 40. En un artículo publicado en el *Diario de Puerto Rico*, el 28 de octubre de 1948, titulado “Teoría del Espanglish”, hace una comparativa entre lo que le pasó al latín en la conquista de Hispania y lo que le estaba sucediendo al inglés con la “conquista” de los territorios de tradición y habla hispana. Según Tió, se estaba librando una batalla entre el inglés y el español y el que estaba saliendo más perjudicado era el primero. Por lo tanto, para evitar que las autoridades americanas relegaran el español al ámbito familiar en un intento de salvar su idioma, propone el primer intento de normativización del *spanglish*, aunque, obviamente, en tono irónico:

“Ante el convencimiento de que el bilingüismo está matando dos lenguas, hay que decidirse a confundirlas de tal forma que lo que se piense, se piense en las dos lenguas, se diga en las dos lenguas y se pronuncie en las dos lenguas, automáticamente. Parece mucha lengua. Pues lo es. Lo que hay que hacer es una lengua mechada. [...] Esta nueva lengua se llamará “Espanglish”. La etimología es clara. Viene de español y de English. Y ya desde el título se puede ver no sólo la intención sino la técnica. Y en cambio la mala intención no se le nota. Es un idioma ambivalente. Es una verdadera fusión. El bilingüismo es confusión.” (Tió, 1948)

2.2.2. Características del *spanglish*

Intentar explicar las características de un término que no tiene una definición aceptada por una mayoría considerable es una tarea ciertamente complicada. No podemos olvidar

que estamos hablando de un cambio de código constante que hace que hablar *spanGLISH*, sea tanto una forma de comunicarse como un ejemplo de gimnasia lingüística. Las transferencias lingüísticas no tienen una naturaleza fija, sino que se producen para cubrir las necesidades de un hablante concreto, por ende, no es sencillo establecer un patrón gramatical que sirva para normativizar este fenómeno. Sin embargo, el no tener una norma constrictora ya es algo característico que algunos ven como algo positivo porque les permite jugar con los idiomas libremente para poder conseguir el significado más completo de lo que quieren decir. Más adelante se abordará esta percepción.

Otra de las cualidades del *spanGLISH* es su heterogeneidad. Tras conocer las diferentes variedades de español que se pueden encontrar en la comunidad hispanounidense y teniendo en mente que los Estados Unidos es un país de gran extensión, dicho de otra forma, que el inglés que se habla en Nueva York no es el mismo que se habla en California, es entendible que el *spanGLISH*, a su vez, tenga sus propias variedades diatópicas originadas a partir del tipo de español y del tipo inglés que hable un individuo. Además, es un fenómeno que nace de la oralidad y, más tarde, se plasma en la escritura, así que carece de elementos correspondientes al estándar de las dos lenguas formadoras.

Se pueden establecer tres regiones dialectales distintas según el origen del inmigrante y donde habite este (Tarantino, 2011) y, en cierto modo, coinciden con las diferenciadas por Potowski (2005) para explicar la disposición territorial del español en Estados Unidos: la del sur-oeste, la de Miami y la de Nueva York. En la primera, se habla el llamado *spanGLISH chicano*, una fusión entre el español de México y la variedad sureña del inglés americano. Esta zona comprende Texas, Nuevo México, California y Arizona, estados donde los mexicanos tienen un gran peso demográfico. La segunda la forman los cubanos que residen en Miami. El nombre que recibe la variedad que se habla aquí es

mayamero, término creado a partir de la pronunciación anglosajona de la ciudad de Miami. Por último, la situada en la ciudad de Nueva York, lugar donde la población de origen puertorriqueño supera a cualquier otro grupo migratorio. El nombre de *Nuyorican*, variante propia de esta región, también se ha formado a partir de la unión de las voces inglesas *New York* y *Puerto Rican*.

A estas diferenciaciones dialectales, se les deben añadir las generacionales. Ana Celia Zentella (2010) afirma que el *spanglish* es algo de jóvenes. A los miembros de la comunidad latina de una edad más avanzada les horroriza este fenómeno por diferentes motivos: el primero, porque sus hablantes no van a prosperar en la sociedad americana *mainstream* con la fusión de ambas lenguas y porque están perdiendo el español de sus antepasados y, por ende, el contacto con la familia. Potowski (2017b) explica cómicamente que, cuando los hispanos de los Estados Unidos vuelven a sus países de origen tras una larga temporada, los llaman *pochos*, ya que no hablan el español “correcto”, se han convertido en unos *gringos*. No obstante, a los jóvenes no les da miedo la mezcla del inglés y el español; es más, lo ven como un mecanismo de representación cognitiva y sociocultural, como veremos más adelante.

Por lo que se refiere al grado de fijación o de anticipación que un lingüista puede hacer respecto al comportamiento de un hablante de *spanglish*, cabe comentar que es un fenómeno con muy pocas reglas predecibles y muchas variaciones, como se ha comentado previamente. Angélica Guerra Avalos, profesora de la Universidad de Guadalajara, México, lo describe como “un paseo sin esfuerzo entre los dos idiomas” (2001). Explica que la elección de las frases, oraciones o palabras se realiza de forma inconsciente, dando paso a la necesidad intuitiva del hablante. Este usará las expresiones que mejor expresen la idea que tiene en mente; incluso, puede llegar a crear nuevas palabras. A continuación,

se describirán las transferencias más comunes que se han detectado en los usuarios del *spanglish*, tanto a nivel léxico como gramatical.

2.2.2.1 Tipos de transferencia lingüística del *spanglish*

Una palabra que muchos siguen utilizando para referirse al fenómeno de transferencia lingüística es «interferencia» (Weinreich, 1953). Sin embargo, en este trabajo, usaremos en la medida de lo posible el término «transferencia» para denominar la influencia que una lengua ejerce sobre otra, es decir, cómo algunos rasgos de la lengua B se usan en la lengua A. La razón de esta matización es que «interferencia», tal y como dice M. Clyne (1967: 21), tiene una serie de connotaciones negativas que hacen que los hablantes vean este tipo de fenómenos como algo perjudicial para la lengua (Moreno Fernández, 1998).

Generalmente, las transferencias afectan al orden de las palabras y, por consiguiente, a sus funciones sintáctico-semánticas y a la desaparición de categorías obligatorias. Lo que se obtiene gracias al contacto entre diversas lenguas es una simplificación de la lengua a todos los niveles (Silva-Corvalán, 1995; Moreno Fernández, 1998).

2.2.2.1.1. Transferencias morfosintácticas, léxicas y semánticas

A pesar de ser niveles lingüísticos diferentes, los fenómenos que se observan son de una naturaleza muy parecida. En estos grupos, encontramos calcos de expresiones en inglés que se traducen literalmente al español, como es el caso de ‘te llamo pa’ atrás’, procedente de *I’ll call you back*; ‘¡Que tengas un buen tiempo!’, de *have a good time!*; ‘Días de semana’, por la palabra *weekdays* para referirse a los días laborables; ‘me hiciste el día’, de *You made my day*, etc.

En otros casos, la transferencia conlleva un préstamo semántico o una ampliación semántica que es un cambio en el significado de una palabra en español (Silva-Corvalán,

2001; Juarros-Daussa, 2012). Esto es lo que sucede, por ejemplo, en «un tiempo me dijo que quería estudiar, pero no sé si aplicó al final», donde ‘tiempo’ sustituye a ‘vez’ u ‘ocasión’ y ‘aplicar’ equivaldría a ‘solicitar’. Otra muestra es la palabra ‘grosería’, que, en realidad, no se utiliza para denominar algo de mal gusto, sino como “tienda de comestibles” ya que en Estados Unidos se les llama *groceries*.



Ilustración 2. Ejemplo real de *spanglish*. Fuente: *Contra punto News*

Por último, Ana Celia Zentella (1997) manifiesta que el *spanglish* no tiene una preferencia a la hora de modificar la lengua A o la lengua B. En la mayoría de casos presentados anteriormente, se ha visto cómo el inglés ha interferido en el español, pero también se produce de forma invertida. Además, destaca que la “deformación” de ciertos significantes en una lengua, en realidad, enriquece otra que puede no tener ningún término concreto para referirse a una idea o sí que lo tiene, pero el hablante cree que no se asocia totalmente con el concepto mental que tiene de ella. No hay que olvidar que la lengua es la representación de una sociedad y una cultura, por lo tanto, cuando un idioma nuevo se introduce en una comunidad en la que la mayoría de sus integrantes no lo hablan, el individuo debe buscar nuevos mecanismos para representar la realidad que le rodea. Por ejemplo, ni en español ni en inglés hay una forma sintética para decir que eres un trabajador a media jornada o a tiempo parcial, así que, por economía del lenguaje (Betti, 2010) los hispanos de Estados Unidos prefieren la palabra ‘*partain*’, que procede de la

voz inglesa “*part-time job*”. Incluso, inventan formas novedosas que sirven para poder referirse a palabras tabú muy mal vistas en la sociedad norteamericana, como *saramambiche*, creación proveniente de *son of a bitch* (Betti, 2010: 38).

2.2.3. La cultura del *spanglish*

Hasta ahora, hemos tratado las peculiaridades del *spanglish* desde una visión formal, centrándonos en una descripción lingüística; no obstante, es imposible entender este fenómeno sin hablar de la carga emocional y cultural que lleva consigo. Múltiples entendidos en la materia (Stavans, 2004, 2015¹³; Zentella, 1997, 2009; Rodríguez Ortiz, 2008, Betti, 2009, 2010) opinan que más que una variedad, pseudolengua o cualquiera de las múltiples etiquetas que se utilizan para catalogarlo, es la plasmación de lo que se conoce como cultura *in-between* (Morales, 2002; Betti, 2010), es decir, aquella perteneciente a los hispanos que viven entre dos realidades: la latina, que representa su pasado, y la estadounidense, su presente (Santiago, 1994). Los *hispanounidenses*, término acuñado por Gerardo Piña-Rosales, director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), para describir a estas personas que tienen raíces iberoamericanas, pero forman parte activa de la sociedad de los Estados Unidos, deben disponer de una agilidad mental para poder saltar de mundo en mundo dependiendo de la situación que estén viviendo en un momento concreto sintiéndose, a veces, como unos apátridas.

Ante esta situación, algunos deciden abandonar la parte de su ser que ven como un lastre para su futuro en el país norteamericano, la hispana. Este tema se abordará más adelante en el apartado sobre la herencia y su repercusión en la formación de la personalidad de un individuo. Sin embargo, hay otros que aceptan su condición híbrida y buscan diferentes

¹³ En PAREDES, R.I. (2015). “Ilan Stavans: El spanglish como ejemplo de una nueva civilización mestiza” en Pliego Suelto. Revista de literatura y alrededores [en línea], 29 de mayo de 2015. [Disponible en: <http://www.pliegosuelto.com/?p=16441>]

métodos para hacer de su hibridación una tercera cultura que obliga tanto a la civilización estadounidense como a la hispana a redefinirse y reestructurarse (Stavans, 2015). Una de estas estrategias es el *spanglish*.

Tradicionalmente, esta ‘jerga loca’ (Stavans, 2004) se ha visto como una aberración lingüística propia de aquellas personas que no saben ni el suficiente inglés ni el suficiente español para comunicarse (González Echevarría, 2003). Se asociaba a las clases bajas que no habían tenido la oportunidad de instruirse adecuadamente en ninguna de las dos lenguas y que, si seguían utilizando esa mezcla, solo conseguirían desprestigiar tanto el español como el inglés y jamás podrían escalar socialmente hacia una posición mejor.

“El *spanglish* trata al español como si la lengua de Cervantes, Lorca, García Márquez, Borges y Paz no tuviera una esencia y una dignidad propias. No es posible hablar de física o metafísica en *spanglish*, mientras que el español posee un vocabulario más que adecuado en estas disciplinas.

[...] es ingenuo pensar que podemos crear un nuevo idioma que sea funcional y culturalmente rico. La literatura en *spanglish* sólo puede aspirar a una ingeniosidad de tintes rebeldes que se agota pronto. Aquellos que lo emplean están condenados a escribir, no una literatura de minorías, sino una literatura menor.” (González Echevarría, 2003).

Este tipo de opiniones que desvalorizan el uso del *spanglish* no son algo aislado y sin la repercusión suficiente como para calar en las mentes de los hispanounidenses. Es más, ni siquiera han servido para incentivar el mantenimiento de la lengua española en los hogares hispanos de Norteamérica, los cuales, según el *PEW Research Center*, cada vez se están decantando por el uso del inglés. Las connotaciones negativas respecto a la utilización de este vehículo comunicativo y la presión de ciertos sectores estadounidenses

provocaron que quien saliera perdiendo en esta batalla fuera el español. De ahí que hoy en día, cuando supuestamente las represalias contra lo latino han cesado en Estados Unidos, haya familias latinas que deciden apoyar plataformas como *English Only*. Criticar la forma en la que una persona se expresa para corregirla hacia lo que tú crees que está bien solo hará que esa persona deje de comunicarse como realmente se siente y piensa (Potowski, 2017a). No se puede forzar a un hispanounidense a que hable un español “puro” o un inglés “limpio” cuando estas dos lenguas no representan su propia realidad. Obviamente, para prosperar socioeconómicamente, el ser bilingüe con las mínimas interferencias posibles es un gran trampolín, sobre todo, si tenemos en cuenta la posición global tanto del español como del inglés (Molinero, 2008 en Betti, 2010); aun así, no hay necesidad de demonizar la transferencia lingüística ya que el bilingüe perfecto es una utopía.

A pesar de sus detractores, el *spanGLISH* es un fenómeno en constante crecimiento. Es la prueba del poder del ingenio humano cuando este necesita darse a conocer en sociedad. Además, también funciona como lazo de pertenencia a una misma comunidad. Silvia Betti (2010) recoge las declaraciones de Cristina Burgos, escritora de un blog en *spanGLISH*. En ellas, manifiesta que el *spanGLISH* es un código que permite comunicarte no solo de forma bilingüe, sino, también, *bi-cultural*. Hay que tener en cuenta que, cada vez que dos modos de vida y dos civilizaciones deben convivir en un mismo espacio, es natural que una aprenda de la otra y lo mismo sucede con la lengua (Zentella, 2010).

Previamente, se ha mencionado la creencia de que era un fenómeno que solo se daba en las clases bajas; no obstante, el *spanGLISH* no tiene estratos sociales. Este mecanismo comunicativo está ganando cada vez más visibilidad entre las clases que han tenido la oportunidad de un nivel de instrucción considerable. A eso, se suman las múltiples

manifestaciones escritas que ya han dejado de ser meros juegos de palabras para campañas publicitarias orientadas a latinos. Uno de los casos más claros de la elevación del *spanglish* a la cultura de masas es la revista *Latina* (Betti, 2012). Esta publicación es una de las más consumidas en Estados Unidos por mujeres hispanas tanto de primera generación como de segunda o, incluso, tercera. Adapta el lenguaje de sus artículos dependiendo de la realidad de sus lectoras, que es, sin duda, hispanounidense. Además, ha servido para ayudar a estas mujeres a encontrar su lugar en la sociedad norteamericana gracias a la presentación de exitosas figuras latinas como Sofía Vergara, Gina Rodríguez o Eva Longoria, las cuales, también, han hecho uso del *spanglish* en actos públicos y han contribuido a su visualización y defensa.

En los últimos años, el fenómeno del *spanglish* ha tenido más aliados que enemigos en lo referente a la cultura popular. Ilan Stavans (en Paredes, 2015), por ejemplo, habla de cómo la televisión ha elevado el estatus de la *jerga loca* gracias a cadenas como Telemundo o Univisión. Aun así, también hace referencia a un género muy consumido en toda Hispanoamérica y, también, en Estados Unidos: las telenovelas. Pone como muestra “Una maid en Manhattan” (Telemundo, 2011), la historia de una latina que es sirvienta en Nueva York. En los diálogos de dicha serie hay múltiples pruebas de transferencia entre el inglés y el español; es más, el mismo título está en *spanglish*. Además, estas producciones llegan a distintos puntos del mundo, lo que significa una expansión global de esta “modalidad expresiva” (Betti, 2010).

Otro de los canales que han ayudado a una mejor consideración del *Spanglish* es la literatura. Son varios los autores que han querido utilizar esta variedad para sus obras, ya que les permite poder expresarse sin ninguna restricción cultural y jugar con el lenguaje gracias a la creatividad que la caracteriza. Una de las obras fundamentales escrita

enteramente en *Spanglish* es *Pollito Chicken* (1997) de Ana Lydia Vega, una puertorriqueña afincada en los Estados Unidos. A pesar de que el título remita a una canción infantil que se usa para aprender inglés, el cuento es una crítica a la pérdida de identidad que sufren los inmigrantes que llegan a los Estados Unidos. Otros escritores son Alurista, poeta, activista chicano y creador del poema “*When Raza?*”, Junot Díaz, Sandra Cisneros o Cristina García. Esta última, incluso, vetó una traducción de una de sus obras al español porque sentía que le quitaba el elemento cultural y sentimental (Stavans, 2015).

Por último, la música también juega con un papel importante en la expansión del *spanglish* y su aceptación social. En 2017, una de las canciones más escuchadas en Estados Unidos y en el resto del planeta fue de un artista latino, Luis Fonsi, y consiguió que se hicieran versiones en las que se mezclaba el español y el inglés para englobar todavía más al público hispano y no hispano estadounidense. A este se añaden otros cantantes como Gloria Stefan, que desde hace décadas lleva representando a la población cubana residente en el país norteamericano y su mezclanza, Jennifer López, de raíces puertorriqueñas o, incluso, la compositora afroamericana Beyoncé, cuyo contacto con la comunidad hispana de Texas ha hecho que esta haya cantado más de una vez en ambos idiomas.

2.3. La educación bilingüe en Estados Unidos

Como se ha venido diciendo hasta ahora, Estados Unidos es uno de los países que más lenguas de familias distintas concentra dentro de sus fronteras. Esto se debe a la naturaleza heterogénea de su formación (conquistas de pueblos nativos, anexión de nuevos territorios, etc.) y a las múltiples olas migratorias que ha recibido. No es de extrañar, entonces, que, a pesar de que el inglés sea el idioma predominante y el que se ha elegido

para la vida en sociedad, no conste como lengua oficial a nivel nacional, aunque sí en alrededor de 30 de los 50 estados¹⁴.

Gracias a este mosaico lingüístico, en los EE.UU. se han podido poner en marcha diferentes instituciones de educación bilingüe de todo tipo, desde guarderías hasta programas universitarios. No obstante, esta clase de instrucción no ha obtenido siempre el mismo apoyo por parte del gobierno ni la misma acogida en la comunidad. En los siguientes apartados se hará una pequeña retrospectiva en la historia de la educación bilingüe en Norteamérica y los diferentes tipos de enseñanza de lenguas que se pueden encontrar, presentando sus ventajas e inconvenientes para la inserción del estudiante en el *mainstream* estadounidense.

2.3.1. Historia de la educación bilingüe en Estados Unidos

Para poder entender cómo se introdujeron los programas bilingües en los Estados Unidos debemos mirar hacia otro país también norteamericano: Canadá. La situación lingüística en Canadá siempre ha sido mucho más aperturista que en Estados Unidos porque el bilingüismo es una forma de vida que lleva décadas establecido en el programa educativo gracias a la relación entre el inglés y el francés, dos lenguas que comparten cooficialidad en más de la mitad del territorio.

La conciencia de la necesidad de una instrucción bilingüe nace en Montreal a mediados de los años sesenta (Potoswki, 2007). Los padres de los barrios anglófonos de la ciudad querían que sus hijos aprendieran francés con tal de mejorar la relación entre el inglés y el francés de Quebec y, además, que tuvieran más oportunidades laborales en el futuro (Genesee, 1987). Los hijos de estas familias tenían unos conocimientos muy básicos de

¹⁴ CRAWFORD, J (2012). *Language Legislation in the U.S.A.* [en línea] [Disponible en: <http://www.languagepolicy.net/archives/langleg.htm>]

la lengua francesa y, por tanto, se debían diseñar nuevos programas especiales para su perfil, es decir, para hablantes de inglés que habían recibido su primera formación en inglés y cuyas familias eran también anglohablantes. De ahí surgieron lo que Potowski (2007) llama *One-way immersion programs*.

La característica principal de este tipo de instrucción es que el único hablante nativo con el que los alumnos tienen relación y, por tanto, lo acogen como modelo lingüístico es el profesor. La exposición a la L2 (segunda lengua) se hace de manera gradual, permitiendo que los estudiantes puedan utilizar la L1 en los primeros estadios del programa ya que, aunque puedan entender la L2, en este caso, el francés, todavía no tienen la capacidad suficiente para producir un discurso en esta. Por otra parte, los niños y jóvenes no aprenden la L2 de forma explícita. Dicho de otro modo, el aprendizaje de la L2 se hace a través de materias como matemáticas, ciencias o sociales. Es lo que se conoce como *content-based learning* (Genesee, 1983; Potowski, 2007). No obstante, la L1 queda relegada a un contexto fuera de la escuela o más familiar debido a que solo reciben formación en esta cuando los cursos son más avanzados y los alumnos prefieren hablar entre ellos la L2.

Los *One-way immersion programs* llegaron a Estados Unidos en la década de los 70. En 1971 se estableció el primer programa unilateral en español para hablantes de inglés en Culver City, California (Campbell, 1984; Potowski, 2007), con el objetivo principal de que los alumnos anglófonos pasaran a ser bilingües de español e inglés (Genesee, 1987). El método de enseñanza era prácticamente igual al canadiense. En *kindergarten*, lo que en España equivaldría a los niveles P-3, P-4, P-5 y, en algunas ocasiones, primero de primaria, el idioma principal es el español. No es hasta segundo de primaria que los profesores introducen el inglés en sus lecciones.

El segundo método se introdujo entre los años sesenta y setenta en las ciudades de Miami, Washington DC, San Diego y Chicago. Se conocen como *Two-way* o *Dual immersion programs* porque, al contrario de lo que sucedía en el primero, estos están diseñados para que hablantes tanto anglófonos como de otra lengua compartan aula y, por lo tanto, se conviertan en modelos lingüísticos de referencia unos de los otros (Christian, 1996; Potowski, 2007). La primera escuela en aplicar este tipo de instrucción dual fue la *Coral Way Elementary School in Dade County* en Florida en 1963. Esta fue fundada por inmigrantes cubanos que pensaban que el régimen de Castro acabaría pronto y que podrían volver a la isla y, por lo tanto, sus hijos debían ser educados en Estados Unidos siguiendo un currículum que les permitiera reincorporarse en cualquier colegio cubano (Potowski, 2007).

Más adelante, durante la década de los ochenta y de los noventa, hubo una proliferación muy notable de este tipo de colegios alrededor de todo el país. En mayo del 2005, el Centro Americano de Lingüística Aplicada documentó cerca de 315 programas de inmersión bidireccional y el 95% correspondían a la enseñanza de español e inglés (Potowski, 2007). Sin embargo, pese a estas cifras, no todos los programas duales garantizan el mismo nivel de dominio en las dos lenguas que estudien. El porqué de esta desigualdad se debe a la diferencia de porcentajes que se le dedica a cada idioma en las diferentes instituciones educativas. Este tema se tratará en las próximas líneas.

2.3.2. Análisis de la relación entre los programas de enseñanza de lenguas en Estados Unidos y la integración en la sociedad media norteamericana de los hablantes hispanos

Desde la llegada masiva de inmigrantes a los Estados Unidos, se ha ido extendiendo un temor infundado por la permanencia del inglés como lengua mayoritaria. Esta creencia

ha llevado a la creación de plataformas y órganos que luchan en contra del mantenimiento y expansión de los diferentes idiomas propios de los grupos minoritarios del país, tales como *English Only* o algunos modelos educativos como el de *School Board of New Britain* (Connecticut), que aboga por una formación gramatical enteramente en inglés para evitar la marginalización y el abandono escolar de los sectores más débiles del conjunto social estadounidense.

Tanto la población como los lingüistas y los pedagogos viven en un debate abierto sobre si la educación bilingüe es perjudicial para el progreso del individuo en la sociedad o, por el contrario, supondría un empuje. Hay algunos que creen que lo mejor para los recién llegados es que renuncien a ser instruidos en su lengua materna para que sus notas puedan alcanzar la media estadounidense. Esta filosofía, por ejemplo, es la del director de la escuela anteriormente mencionada. No obstante, otros como Kim Potowski (2013), Aida Walqui (2011) o Aram Ayalon¹⁵, pedagogo en una escuela pública, también, en New Britain, aseguran que desnaturalizar a un alumno de aquello que ha aprendido en sus primeros años de vida es contraproducente para su educación futura ya que, sin esa base, no puede construir los fundamentos para un nuevo conocimiento.

A medida que han ido surgiendo y se han ido diversificando las visiones sobre esta polémica, se han creado nuevos currículums para poder satisfacer las necesidades de los alumnos según la opinión de sus padres ante la política lingüística que deseen para sus hijos. Siguiendo los diferentes porcentajes de lenguas extranjeras en las escuelas, podemos distinguir tres programas según Potowski (2017a): el monolingüe, el transicional y el de inmersión dual.

¹⁵ En PBS NEWS HOUR (2013). “Should Spanish-Speaking Students Be Taught in English Only?” en *PBS News Hour* (canal de *YouTube*), 19 de julio de 2013. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=a6cc27Zvbgg>]

El programa monolingüe es aquel diseñado con el objetivo de que el alumno cuya lengua materna no sea el inglés lo aprenda lo más rápido posible para poder entrar en el *mainstream* estadounidense en la mayor brevedad. Es cierto que estos estudiantes disponen de un apoyo para hacer más sencilla su adaptación en su L1, pero no puede considerarse como educación bilingüe ya que es un porcentaje mínimo. Este tipo de instrucción fue el preferido para los hijos de muchas familias hispanas recién llegadas, especialmente, en la zona del suroeste, porque confiaban en que sería la mejor forma de que sus descendientes progresaran socioeconómicamente sin estigmas.

Dos de los mitos que sostienen los defensores del modelo monolingüe para los hablantes de inglés como lengua extranjera son: 1) que el multilingüismo daña la sociedad; 2) Que el multilingüismo daña al individuo. El congresista republicano por Colorado Tom Tancredo (2008) expuso en un debate sobre el aprendizaje de inglés en la comunidad latina que el propósito principal de la propuesta de oficializar la vigencia de la lengua inglesa en Estados Unidos era para acabar con las desigualdades entre las comunidades: “*One nation, one language, and this language has to be English*” (Tancredo, 2008) ¹⁶. Esta idea es también la que se representa con la metáfora del “*melting pot*”, la cual trata de comparar el multiculturalismo de la sociedad estadounidense con un guisado en el que todas las culturas se deshacen y se asimilan, perdiendo así su identidad primera.

Un último ejemplo de las medidas contra la educación bilingüe desde la política fue la de George W. Bush en 2002 con la anulación de la *Bilingual Education Act*. Se creyó que aplicando el programa “*No child left behind*” y eliminando cualquier referencia al

¹⁶ En CNN (2008). “Debate on Spanish speakers refusing to learn English! 1of7” en *Immigration control* (canal de Youtube), 11 de febrero de 2008. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CVxufWTJzhA>].

bilingüismo como fin pedagógico en todo el territorio norteamericano se evitaría la marginalización de los grupos minoritarios (Potowski, 2005: 22). No fue así.

No obstante, aunque es cierto que los alumnos que eligen este programa consiguen que sus competencias lingüísticas en inglés sean como las de un nativo, es donde se registra un mayor número de abandono escolar por parte de la población hispana. El menosprecio que se hace a la L1 de estos estudiantes y a su cultura provoca una auto-negación de la personalidad del individuo, quien piensa que, si no cumple los estándares “blancos” del país, será visto como alguien inferior (Ayalon en *PBS News Hour*, 2013). Además, al no tener un idioma bien formado con el que comparar aquel que están aprendiendo, la inmersión lingüística se hace mucho más costosa y el estudiante tarda mucho más en establecer patrones sintácticos para la L2.

En el segundo programa educativo sí que hay una mayor presencia de la L1, pero tampoco puede verse como una instrucción bilingüe a no ser que sea entre comillas. Es por este motivo por el que Kim Potowski (2013, 2017) prefiere referirse a él como “transicional” ya que su máximo objetivo no es que los alumnos desarrollen su conocimiento tanto en español como en inglés, sino convertirse en un puente hacia la educación monolingüe. Los porcentajes entre los dos idiomas se reparten de forma diferente: 75% inglés y 25% español. El español en realidad es visto como una “muleta” que los estudiantes recién llegados van a utilizar hasta que puedan asistir a la clase regular, donde todas las materias se imparten en inglés.

El motivo de más peso por el que los padres eligen esta clase de instrucción es porque, como en el primer caso, desean que sus hijos se adapten de la mejor manera posible al *mainstream* del país y que consigan cumplir los estándares educativos nacionales. Sin embargo, los porcentajes de abandono escolar también son muy altos en comparación con

el tercer programa. A pesar de que no tengan que renunciar de forma tan brusca a sus raíces, acaban frustrados por la ruptura intergeneracional y el sentimiento de desplazamiento social que interiorizan a lo largo de su vida académica y, por lo tanto, más de la mitad de ellos no consiguen graduarse y, si lo hacen, no llegan a la universidad (Potoswki, 2013).

El último programa, la inmersión dual, es el único que garantiza que el alumno se gradúe con el dominio suficiente del inglés y el español para ser considerado bilingüe. Para el tema que nos concierne en este trabajo, la enseñanza del español como lengua de herencia, es el que, sin duda, ofrece las mejores condiciones para que estos estudiantes puedan desarrollar sus competencias lingüísticas y socioculturales con mayor éxito. Y es que los porcentajes de abandono por parte de los estudiantes hispanos son prácticamente inexistentes gracias a que sienten que forman parte del conjunto del país y no como alguien que debe adaptarse lo antes posible. Una muestra de la proliferación de este tipo de instituciones es la ciudad de Nueva York. En el último curso, 2017-2018, el departamento de educación neoyorkino publicó la estimación de los programas duales y transicionales de los que disponen actualmente. En esta lista hay más de 300 colegios e institutos que ofrecen planes bilingües, tanto de educación especial como de educación general, donde el español se enseña a la par con el inglés.¹⁷

En las escuelas de programa bidireccional hay dos etapas: la que comprende los niveles desde K-3 (equivalente a P-3) hasta 4.º y la que va desde 5.º hasta 12.º. Es cierto que los grados pueden variar dependiendo de la institución, pero esta sería la división principal expuesta por Potowski (2013). En la primera etapa, el español ocupa la mayor parte del

¹⁷ NYC department of education (2017): 2017 – 2018 Bilingual Education Programs (Dual Language and Transitional Bilingual Education). Disponible en <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/9B8CC63A-85BD-4884-AB52-5A35CF72DC48/0/201718BilingualProgramListAugust2017.pdf>

tiempo, el 90% de la instrucción se imparte en esta lengua. No obstante, a medida que los estudiantes van pasando de curso, los porcentajes de español e inglés se equilibran hasta llegar a un 50% - 50% o un 60% - 40%. Con estas cifras, lo que se consigue es que estos niños y adolescentes aprendan tanto inglés como español y la formalidad de ambas lenguas. No hay carencias sintácticas o gramaticales de ningún tipo ya que, a diferencia de lo que sucedía en los programas anteriores, el aprendiz puede establecer patrones lingüísticos a través de la comparación de dos sistemas diferentes y, además, porque ya parte de la base que le ha proporcionado la lengua materna.

Aida Walqui (2011), especialista en educación en situaciones de cruce cultural y autora de manuales de español para hispanohablantes, apunta que, si una persona desea desarrollar una L2 con éxito, el conocimiento que tenga sobre su L1 influirá en el proceso de adquisición de esta. La lengua materna o L1 es la que el infante conoce en el seno familiar. Es esencial para su progreso individual porque a través de ella comienza a socializar, a conceptualizar la realidad, aprende las normas, las relaciones, el cariño, etc. Cuando se intenta imponer una segunda lengua y se pretende que esa adopte las funciones de una L1, es decir, que la desplace, el hablante debe reconfigurar tanto sus esquemas lingüísticos como su forma de entender aquello que lo rodea, ya que se somete a un proceso de desnaturalización. Este es el principal problema con el que se encuentran los alumnos inmigrantes o cuya L1 no es el inglés en su escolarización. El único modo de enseñar un nuevo idioma con éxito es partir de lo que el alumno ya sabe (Ayalon, 2013). Los padres deben tener claro que cuando privan a sus hijos de hablarles español en casa, no les están haciendo ningún favor; al contrario, ya que cuanto mejor educados estén en su lengua de herencia, mejor aprenderán inglés (Potowski, 2017).

Los programas duales se han configurado siguiendo lo que anteriormente se ha llamado *content-based learning*. El español y el inglés se aprenden a partir de asignaturas como matemáticas, ciencias, humanidades, etc. Muchos detractores de la apología del bilingüismo que se hace con el apoyo a estas instituciones manifiestan que, con este tipo de educación, los estudiantes no pueden cumplir con los estándares estadounidenses porque todo lo que saben está en español. Esto es falso. Cuando un niño o joven aprende algo en el idioma X, no lo fija a esa lengua, sino que lo concibe como un concepto transferible a cualquier otro código. Esto es lo que se conoce como ‘transferencia de conocimientos’ (*knowledge transfer*): “*If you learn que dos más dos son cuatro, you don’t have to relearn that two plus two equals four because what matters is the concept, not the language you use. This is what we call knowledge transfer. Math is something universal, who cares if you learn it in Spanish?*” (Potowski, 2017a).

Por lo tanto, ni las habilidades académicas ni el dominio del inglés de estos chicos se verían afectados ni sufrirían una descompensación respecto a otros que hayan recibido una educación monolingüe. Es más, lo único en lo que se diferencian de sus compañeros que no han asistido a un colegio dual es que ellos sí que tienen fluidez a la hora de comunicarse en español (Potowski, 2013).

2.4. Los hablantes de español como lengua heredada y su papel en la vida estadounidense

Como se ha podido observar en el apartado anterior, existen diferentes programas educativos para aquellos niños y jóvenes que proceden de una familia cuya lengua materna no es el inglés o, simplemente, para cualquier estudiante norteamericano medio. Sin embargo, cuando el bilingüismo del que hablamos no es una simple adición de una lengua a otra en la que se nos ha escolarizado y en la que nos comunicamos en casa o con

los amigos, la enseñanza del nuevo idioma no es tan fácil, ya que no es nuevo, sino que es el materno. Este es el problema con el que muchos educadores y profesores de español se encuentran a la hora de trabajar con hablantes de herencia.

El término “hablante de herencia” acoge diferentes acepciones dependiendo de la perspectiva desde la que se estudie. Algunos lo ven como algo más cultural, otros como un concepto que pertenece al campo de la antropología e incluso de la neurolingüística. No obstante, en el presente trabajo, se utilizará la definición proporcionada por Guadalupe Valdés, la cual argumenta que “un hablante de herencia es una persona que se ha criado en un hogar donde se habla una lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende el idioma y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa y en inglés” (2001: 38). A esta descripción, Carreira (2004) añade que depende mucho del contexto local, es decir, que su nivel de bilingüismo para que un individuo sea considerado un “hablante de herencia” estará influido por una serie de agentes externos a él, por lo tanto, no siempre serán los mismos para todos.

Siempre se ha asociado el concepto de ‘herencia’ a las segundas o terceras generaciones de un grupo migratorio. Es cierto que estos grupos son los que más se adecúan a la definición de Valdés o Carreira; aun así, las investigadoras del Observatorio del Instituto Cervantes de la Universidad de Harvard Erin Boon y Maria Polinsky también incluyen dentro de este grupo a aquellos hispanos que han emigrado al país cuando apenas han podido recibir ninguna o muy poca enseñanza reglada en su país de origen y que deben adaptarse al *mainstream* estadounidense de forma abrupta y rápida (2015: 6); por consiguiente, también se tendrán en cuenta las personas que cumplan esta última característica.

2.4.1. Características del español de un hablante de herencia

Trazar el perfil lingüístico de un hablante de herencia no es algo sencillo ya que los bilingües y, especialmente estos, “no son hablantes imperfectos, sino individuos complejos y fundamentalmente diferentes a los monolingües” (Valdés, 1997: 29). Se trata de personas que no solo deben navegar entre dos lenguas diferentes, sino que también constituyen el nexo entre dos culturas que pueden ser completamente distintas, en este caso, la hispana y la estadounidense. Según Kim Potowski (2005: 21), listar una serie de cualidades que definan cómo es el español de un hablante de herencia es una tarea prácticamente imposible ya que depende de diferentes factores como 1) la variedad de español que se habla en su comunidad o familia; 2) el nivel de escolarización recibido tanto en inglés como en español; 3) el grado de contacto entre los dos idiomas; 4) la necesidad de utilizar ambas lenguas en la vida cotidiana.

Lo que se concluye con esto, entonces, es que cada hablante tendrá su propia variedad de español heredado. Sin embargo, en las siguientes líneas se recogerán una serie de patrones de conducta lingüística que se repiten en la gran mayoría de casos y que nos permiten hacernos una idea de las peculiaridades de esta variante del español que cada vez va ganando más terreno en Estados Unidos; muchos de esos patrones, además, coinciden con los explicados en el apartado sobre el *spanGLISH*.

Silva-Corvalán, en *Language contact and change: Spanish in Los Angeles* (1994), observa tanto a hispanohablantes de primera generación como de segunda y tercera para ver cómo interactúan el inglés y el español en sus vidas. Tras este estudio, concluye que uno de los fenómenos más presentes en la forma de comunicarse de estas personas, tanto en hispanohablantes nativos como en hablantes de herencia, es el *code-switching* o el cambio de código, esto es, “la alternancia en la yuxtaposición de oraciones o fragmentos

de oraciones de lenguas en el discurso de un mismo hablante” (Moreno Fernández, 1998: 263). Puntualiza, además, que dicho fenómeno no obedece a una falta de conocimientos de ninguna de las lenguas en contacto, sino todo lo contrario, se requiere un nivel bastante alto de habilidad en ambos idiomas ya que no se violan las reglas sintácticas de ninguno (Silva-Corvalán, 1996; Potowski, 2005). Esto concuerda también con lo expuesto por Myers-Scotton (1993) y su teoría sobre el *code-switching*. En ella, la lingüista aclara que los casos donde el hablante cambia de lengua por desconocimiento son los minoritarios y que tiende a hacerlo para ampliar funciones discursivas y pragmáticas, es decir, para poder expresar con la máxima totalidad aquello que quiere decir.

Conjuntamente con el cambio de código, también se detectaron múltiples préstamos léxicos como ‘guachar’, procedente de ‘*to watch*’, extensiones o calcos semánticos o traducciones literales de expresiones en inglés (véase 2.2.2.1). El uso de estos recursos también tiene que ver con la heterogeneidad de la comunidad hispana. Al convivir tantas variedades de español diferentes con sus regionalismos, a veces los latinos eligen la forma inglesa o la adoptan a su español ya que es un término que entenderán todos por mucho que uno sea de México y otro de República Dominicana. Esto sucede, por ejemplo, con la palabra “*cake*” o “*queic*”, la cual sustituye a ‘pastel’, ‘torta’, ‘tarta’ o ‘bizcocho’ (Potowski, 2005: 26).

Además de estos fenómenos donde la prueba de la convivencia del inglés y el español es mucho más explícita, Silva-Corvalán (1996) también destaca varios fenómenos morfosintácticos propios del español como lengua de herencia, tales como: 1) la simplificación del sistema verbal, especialmente en los tiempos de pretérito y subjuntivo; 2) un fuerte posicionamiento pre-verbal del sujeto por influencia del patrón sintáctico SVO propio del inglés; 3) uso de las estructuras perifrásticas en lugar de las sintéticas; 4)

elipsis de los pronombres clíticos, 5) la no diferenciación entre ‘ser’ y ‘estar’ y la preferencia por este último.

Potowski (2005) amplía esta lista centrándose todavía más en aquellas peculiaridades que se pueden encontrar en los hablantes de herencia y no tanto en aquellos cuya primera lengua es el español y su transferencia lingüística se debe al tiempo que llevan en el país norteamericano. Añade rasgos como el uso de gerundio en lugar del infinitivo por su aparición en construcciones inglesas como “nadando es muy saludable” (*Swimming is very healthy*), la confusión entre el indefinido y el imperfecto, error muy típico incluso en los que aprenden español como lengua extranjera cuya lengua materna es el inglés; empleo de ‘ha’ por ‘he’ como en “yo no ha visto la película” (2005: 27) o la omisión de la preposición ‘a’ para introducir un complemento de persona y, sobre todo, en construcciones con el verbo *gustar*.

2.4.2. La enseñanza de español como lengua de herencia y sus dificultades

La industria del español como lengua de herencia o español para hablantes nativos (EHN) ha ido creciendo desde los años 70 y 80, desarrollándose nuevas técnicas para cubrir las necesidades de estos alumnos. Sin embargo, todavía hoy cuesta encontrar un currículum que regule con precisión en qué debe consistir o cómo debe plantearse su enseñanza. Es cierto que varias universidades han desarrollado ciertos programas para ello, pero con esto solo se da por hecho que estos jóvenes llegarán a la universidad y, una vez allí, podrán trabajar y pulir sus competencias. Es una solución tardía, especialmente, conociendo que el índice de abandono escolar por parte de la población hispana todavía es más alto, incluso, que el de la comunidad afroamericana y que, cuanto más tiempo estén sin una formación para su español, más errores fosilizados tendrán o, simplemente, perderán el idioma.

En la primavera del 2013, el departamento de educación de la ciudad de Nueva York diseñó un currículum especial para la enseñanza de EHN orientado, sobre todo, para colegios e institutos bilingües por el alto porcentaje de jóvenes hispanos de primera, segunda y tercera generación que todavía mantenía el español como lengua heredada. Vieron que el *Spanish Native Language Arts Curriculum Guide (SNLACG)* sería una buena oportunidad para 1) reafirmar su identidad latina a través de lecciones donde se combinan cultura, civilización y las diferentes destrezas lingüísticas; 2) que llegaran a los estándares educativos del país; 3) que no abandonaran el instituto antes de graduarse. Además, se contempla que muchos de ellos no llegan con la alfabetización suficiente para presentarse a los *Advanced Placements (AP)* en lengua nativa de Estados Unidos, unos cursos a los que asisten los alumnos que desean estudiar una carrera tras graduarse para obtener un mayor número de créditos que se tendrán en cuenta a la hora de entrar en cualquier universidad estadounidense; por ello, el programa ofrece un abanico de posibilidades acorde con el nivel del alumno.

Se creó siguiendo los *Common Core Learning Standards*, el currículum nacional por el que se tiene que regir la educación secundaria del país. En él se estipula aquello que los alumnos deberían saber en cada curso, tanto de matemáticas y ciencias como de lengua, arte y humanidades. No obstante, estos estándares no profundizaban en cómo debía tratarse el español para hablantes nativos, por lo tanto, hasta el 2013, los profesores y colegios que impartían estos cursos en la ciudad de Nueva York tenían que combinar los CCLS con su propio currículum de lenguas de herencia. Es más, aun teniendo el SNLAGC, algunos centros prefieren ceñirse a los estándares con variaciones para estos alumnos porque no quieren arriesgarse a poner en práctica este sistema cuando no se ha hecho a nivel de todo Estados Unidos. Esto es lo que observa A. Frutos, una exprofesora de español del *Pan American International High School at Monroe* (Bronx, Nueva York).

Además, añade que el *Spanish Native Language Arts Curriculum Guide* es muy útil como herramienta para crear unidades didácticas; sin embargo, la evaluación del nivel de un hablante de español como lengua de herencia es mucho más complicada de lo que se expone en dicho currículum ya que se deben tener en cuenta factores como la variedad de español que ha aprendido o el ambiente familiar.

Kim Potowski (2005), en cambio, analiza el uso de los *National Standards in Foreign Language Education Project* creados en 1999. Estos se han querido emplear también para la enseñanza de EHN; aun así, tampoco se adaptan a las necesidades de estos alumnos bilingües, primero de todo, porque para ellos no es una lengua extranjera, sino su lengua materna; y segundo, porque, al igual que puntualizaba Frutos, no contempla las necesidades afectivas ni académicas ni lingüísticas de estos jóvenes.

A estas dificultades para establecer un patrón guía para los cursos de español como lengua de herencia o EHN, se debe sumar la heterogeneidad que hay entre estos estudiantes. A pesar de que compartan un idioma, el español, no todos tienen la misma variedad ni poseen el mismo grado de alfabetización; es más, algunos tienen más desarrolladas unas destrezas que otras, por lo tanto, es muy complejo separar por niveles a estos alumnos ya que, posiblemente, unos tengan más soltura a la hora de comunicarse oralmente y otros, simplemente, entiendan la lengua, pero no sean capaces de producirla tan fácilmente. Esto es debido a la gran importancia que desempeña el papel de la familia en la transmisión del español:

“Por definición, la exposición de un hablante de herencia a su LH [lengua heredada] se produce principalmente en el hogar y en la familia. Dentro de este contexto familiar, se observa a menudo una variación sustancial entre las experiencias lingüísticas de los diferentes hablantes de herencia. Tanto la

extensión como la forma de exposición del niño a su LH pueden ejercer un gran impacto sobre la habilidad con la que en última instancia dominará el idioma” (Boon y Polinsky, 2015: 9).

Un hablante de herencia puede tener un gran conocimiento de la lengua, aunque sea solo en un registro más coloquial y repleto de regionalismos, como también ser un receptor como se ha dicho antes. Este caso es el de muchos hispanos de tercera generación, el cual incluso se ha ilustrado en la exitosa serie estadounidense *‘Jane the Virgin’*, cuya protagonista entiende a la perfección a su abuela que solo habla español, pero no dispone del suficiente conocimiento para poder contestarle en el mismo idioma. Estos alumnos también tendrían que tener su espacio en las clases de EHN ya que, haciendo esto, podemos ayudar a que la lengua española no sufra la regla de las tres generaciones (Boon y Polinsky, 2015: 4).

Por último, se debe cuidar mucho la posición del profesor en el aula en lo referente a sus opiniones o preferencias sociolingüísticas. Todo docente, tanto de ELE como del EHN, va a enseñar desde su propia variedad de la lengua porque es la que más conoce y el intentar fingir pertenecer a otra por pensar que es más elevada a la suya crea inseguridad. No se puede enseñar algo que desconoces (Balmaseda Maestu, 2009). No obstante, la variedad del maestro no puede funcionar como un sesgo (Boon y Polinsky, 2015: 17); dicho de otra forma, el español de la persona de autoridad que, en este caso, es el docente no tiene por qué presentarse como el ejemplo de español al que se debe llegar. Su papel en clase debe ser enseñar a los alumnos a que acojan y acepten su propia variedad y, desde lo que conocen, aprender diferentes registros, estructuras morfosintácticas y gramática para poder comunicarse en distintas situaciones (Potowski, 2005: 40-41; Torres, 2011: 139). Por este motivo es muy importante que en los cursos de EHN se les dé cabida a las diferentes variedades diastráticas de la lengua española junto a las diatópicas.

Sin embargo, esta idea del profesor panhispánico en clase de español para hablantes de herencia es, algunas veces, utópica. Algunos manuales y algunas unidades didácticas incluyen ejercicios de vocabulario sobre, por ejemplo, el español de México o el español cubano, pero las variedades de una lengua, por lo general, no obtienen la suficiente relevancia en el aula como para tratarlas más allá de las actividades de léxico. Esto provoca que el alumno, al no ver su español representado, sienta que habla una variedad que es inferior o, directamente, que está mal. Y no solo se van a encontrar diferencias dialectales, sino que también el *spanglish* va a jugar inevitablemente un rol fundamental en la interacción de estos jóvenes. Es por este motivo por el que ni el profesor ni los materiales elegidos para las lecciones pueden condenar este fenómeno (Torres, 2011: 139). No están hablando una “lengua rota” (*broken language*), sino que forma parte de su propio español hispanounidense.

2.4.3. La hibridación en la identidad de un hispano de Estados Unidos: cuando mamá, papá y la vecina vienen de países diferentes, pero dicen que hablan español

Hasta ahora se ha tratado el concepto de la hibridación de la comunidad hispana desde una perspectiva de bloques, es decir, cuando la cultura latina y la estadounidense se unen. Aun así, la mezcla de nacionalidades y costumbres dentro de la población latina ha hecho que varios grupos entre sí se interrelacionen hasta el punto de formar hogares donde se hable más de una variedad de español. La pregunta, entonces, es la siguiente: si la madre es de Colombia y el padre de El Salvador, ¿qué español heredarán sus hijos?

En 2017, Kim Potowski publicó un estudio que trataba, justamente, de cómo influye el haber más de un dialecto de la lengua española en casa en el español que aprendan los hijos de los matrimonios entre mexicanos y puertorriqueños en la ciudad de Chicago. Ambas variedades son muy distintas entre sí. Para comenzar, el español mexicano es una

de las variedades más conservadoras de América; en cambio, el de Puerto Rico, al igual que el de toda la zona del Caribe, se considera uno de los más evolutivos por rasgos como la caída de la -d- intervocálica o la aspiración de /s/ (Moreno Fernández, 2010). La duda que nos plantea Potowski es si se puede ser “bidialectal”, esto es, si es posible tener como propias dos variedades diatópicas de un mismo idioma a la vez.

Para averiguarlo, se entrevistó con 71 *MexiRicans* (descendiente de puertorriqueños y mexicanos) que habían sido criados en Chicago y expuestos a los dos dialectos desde su nacimiento. Es importante que se hayan criado en un lugar concreto ya que Chicago, como se ha dicho anteriormente, es una de las ciudades de los Estados Unidos donde la población puertorriqueña y la mexicana conviven en porcentajes muy iguales, por lo tanto, teóricamente, no tiene por qué haber una variedad más extendida que otra. Se eligieron dos fenómenos fonéticos: la producción de /s/ y la velarización de /r/ propia de la variedad de Puerto Rico. Antes de conocer los resultados, predijo que aquellos cuyas madres sean puertorriqueñas aspirarían la /s/ y pronunciarían la /r/ con cierta velarización; sin embargo, no fue así.

El análisis demostró que hay una clara predilección por la pronunciación de /s/ común en la variedad mexicana y que no se velarizaba la /r/ independientemente del lugar de procedencia de la madre. No obstante, también reveló que aquellos jóvenes que aspiraban la /s/ y/o velarizaban la /r/ tenían madres puertorriqueñas. Pero, ¿por qué es tan importante el papel de la madre en la adquisición y transmisión de una lengua? Puede parecer sexista, pero la figura materna tiene mucho peso en la educación temprana de un hijo y, especialmente, en la comunidad hispana. Tradicionalmente, las madres son las que más tiempo pasan con ellos cuando son bebés y son las que más *input* proporcionan tanto a nivel comunicativo como afectivo. Sin darse cuenta, tanto las madres como las abuelas

en algunos casos se convierten en modelos de conducta y, a su vez, en modelos lingüísticos. Esto es lo que se conoce como el “factor madre” (*the Mother Factor*) (Potowski, 2017b).

Sin embargo, que no se cumpla el factor madre en los casos donde los rasgos puertorriqueños han sido reemplazados por los mexicanos cuando sus madres son boricuas tiene, también, una explicación lógica: la globalización. En los medios de comunicación hay una clara preferencia por la variedad dialectal mexicana. Tal y como se explicó en el apartado sobre el español en los medios de comunicación estadounidenses, los programas de televisión, los noticieros, etc., ejercen una gran influencia en el español tanto de hablantes nativos como de español como lengua heredada.

“Las madres boricuas conocen mucho más vocabulario mexicano que las madres mexicanas vocabulario puertorriqueño. Esto se debe a las telenovelas. Las mujeres hispanas consumen mucho este género y suele estar siempre en español mexicano. A pesar de que pueda parecer que el factor madre se anule, no es así, ya que también hay una correlación en la adquisición del vocabulario: si tu madre es puertorriqueña, tú sabes vocabulario tanto mexicano como puertorriqueño” (Potowski, 2017c) (Traducción propia).

A pesar de los resultados, existe un fenómeno que se repite tanto en mexicanos de segunda generación como en puertorriqueños de segunda generación o en *MexiRicans*, aunque en estos últimos se pronuncia más: la pérdida del español. La explicación parece ser que es a causa de la inseguridad que estos hablantes sienten a la hora de expresarse en su lengua materna. Tanto aquellos que emigraron desde algún país hispano como los latinos de tercera generación no sienten ningún rechazo por las diferentes variedades del idioma. Esto es debido a que los primeros están seguros de que ellos hablan español y tienen

conciencia de los diferentes dialectos. Los segundos, en cambio, los desconocen. Hay muy pocos que puedan producir un discurso propiamente en español, por lo tanto, cualquier tipo les parece bien (Potowski, 2017b y c).

En lo referente a las tradiciones, el factor madre también es muy importante; sin embargo, depende de lo unida que esté una familia en concreto con sus raíces. Por ejemplo, si el padre es de Puerto Rico, pero tiene más contacto con la Isla que su esposa con México, la cultura boricua estará muy presente en el desarrollo de ese hijo o hija, aunque también la mexicana. En cambio, si el padre no tiene demasiado contacto con sus parientes y la mujer sí, la cultura de ella asimilará a la del hombre.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA

Puesto que el propósito de esta memoria, como se ha comentado en la introducción, es demostrar que uno de los motivos que pueden desencadenar el abandono del estudio y adquisición de la lengua española en los hablantes de herencia reside en la falta de comprensión de la condición híbrida de los hispanounidenses tanto por el *mainstream* blanco estadounidense como por distintos órganos iberoamericanos (editoriales o casos individuales), se realizará un doble análisis: una comparación entre diferentes manuales de español para hispanohablantes y la recopilación de datos reales a través de entrevistas a profesoras de español como lengua heredada.

3.1. Metodología para el análisis de manuales de español para hispanohablantes

Los manuales escogidos son *Encuentros, primer curso* (1997), *Sendas literarias I* (2001) y *Palabra abierta* (2007). Los criterios por los cuales se han elegidos estos libros de texto son los siguientes: los dos últimos aparecen en la lista de materiales para la instrucción

de español para hispanohablantes (*Materials for Spanish Speakers Instruction*) proporcionada por el Centro Americano de Lingüística Aplicada (CAL) en 2011, es decir, dicha institución los recomienda para su uso en el aula de EHN. El primero, en cambio, aunque no aparezca en dicha lista, es uno de los que iniciaron la enseñanza de español como lengua heredada y costumbres hispanoamericanas a través de la literatura. Además, el hecho de que los tres se hayan publicado en fechas tan dispares nos permitirá ver cómo ha ido evolucionando la creación y diseño de materiales para esta comunidad de hablantes.

Para la realización de este análisis, hemos preferido centrarnos más en aspectos sociolingüísticos y socioculturales que en la adecuación de las actividades para trabajar elementos gramaticales o sintácticos o elementos estéticos, ya que esta investigación trata de averiguar el lugar de la heterogeneidad de la comunidad hispana de los Estados Unidos en el aula y de ver cómo se plasma en las herramientas que las editoriales proporcionan a estudiantes y docentes. Con esto en mente, se han destacado una serie de cuestiones fundamentales que servirán de guía para nuestro examen contrastivo:

- La aparición y tratamiento de las distintas variedades del español.
- El contacto de la lengua española y la inglesa en Estados Unidos (el *spanGLISH*).
- La autorreflexión sobre la cultura hispana en general.
- La autorreflexión sobre la cultura hispanoamericana.

Tras la evaluación de cada uno de los manuales y después de tener en cuenta estos puntos, se valorará cuál de los tres manuales puede ser el más adecuado para reforzar la motivación y la autoconfianza del alumno en su uso del español y su personalidad dual.

3.2. Metodología para el análisis de las entrevistas

Para cerciorarnos de que la hipótesis planteada se ajusta a la realidad, aparte de la comparativa entre los diferentes libros de texto, se ha realizado una serie de entrevistas a diferentes profesoras de español para hispanohablantes que trabajan en dos institutos diferentes de la ciudad de Nueva York: el *PAIHS at Monroe* (El Bronx) y el *NHS* en Elmhurst (Queens).

En las dos instituciones, tanto el español como el inglés son los idiomas vehiculares; dicho de otra forma, pertenecen a la lista de programas bilingües proporcionada por el Departamento de Educación de Nueva York mencionada anteriormente. No obstante, se debe aclarar que la escuela del Bronx se fundó, especialmente, para aquellos alumnos que proceden de países hispanohablantes, pero que, por motivos diversos, han tenido que emigrar a los Estados Unidos. La mayoría de ellos no recibieron ningún tipo de instrucción antes de llegar al país, por lo tanto, el español que hablan también lo han aprendido en casa como aquellos hispanounidenses de segunda generación. Como se ha explicado antes, este tipo de estudiante también recibe el nombre de *hablante de herencia* según la definición de Boon y Polinsky (2015: 6).

Las entrevistas¹⁸ se realizaron vía correo electrónico: así lo prefirieron ellas para evitar desfases horarios y poder dedicarles más tiempo. Estas se estructuraron en cuatro bloques temáticos: la introducción, donde ellas se presentan, sitúan la escuela y explican sucintamente cómo es el programa educativo y el tipo de alumno que acogen; uno sobre el bilingüismo en Estados Unidos, otro sobre el tratamiento de la materia sociocultural en

¹⁸ Las preguntas de la entrevista y las respuestas completas de las informantes se adjuntan en el anexo.

clase de español y un cuarto sobre los alumnos de segunda generación y la mezcla latina-estadounidense.

4. ANÁLISIS DE MANUALES Y ENTREVISTAS

4.1. Manuales

4.1.1. *Encuentros. Primer curso, 1997*

Encuentros (primer curso) es un manual de español para hispanohablantes publicado en 1997 por la editorial Holt, Rinehart and Winston, grupo estadounidense dedicado a la creación y distribución de libros de texto para educación secundaria. Para este curso de EHN en concreto, se contó con la Dra. Isabel Schon, directora del Centro para el estudio de libros en español para niños y adolescentes (*Center for the Study of Books in Spanish for Children and Adolescents*) de la California State University, para la selección de material literario, y con el Dr. Rolando Hinojosa-Smith, de la University of Texas at Austin, para la revisión de todo el contenido instruccional. También, se pidió a múltiples profesores de español como lengua de herencia de todo Estados Unidos que contribuyeran con actividades o con pequeñas reseñas para poder ceñirse a las necesidades de la comunidad hispana con más precisión.

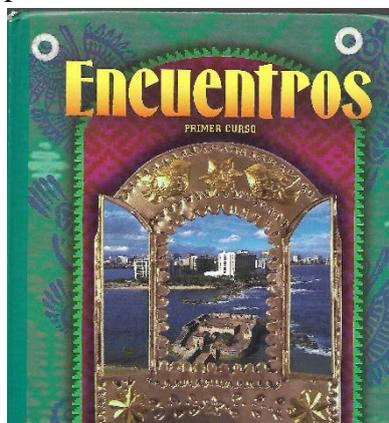


Ilustración 3. Portada de *Encuentros* (primer curso), 1997.

El propósito principal de la serie *Encuentros* es enseñar la gramática, la sintaxis y la cultura hispanoamericana a través de la literatura. El sistema educativo estadounidense, en lo referente al aprendizaje de lenguas, le da mucha importancia a la lectura y a la escritura. A la hora de realizar cualquier tipo de material para hablantes de herencia, se debe tener en cuenta el modo de enseñanza de los distintos idiomas, incluso del inglés, para que la recepción de conocimiento y la transferencia de conceptos sea más sencilla para el estudiante. Es cierto que en este manual hay secciones donde la gramática y la ortografía figuran de forma más explícita; no obstante, se prefiere priorizar el escribir bien y conocer los diferentes tipos de textos o fomentar el pensamiento crítico mediante el análisis literario a saber a la perfección el lado más normativo de la lengua. Su visión de la adquisición de la lengua española se basa en la práctica escrita y en su corrección. La explicación posible podría ser que una de las peculiaridades de los hablantes de herencia es que poseen una fluidez oral muy buena, por lo tanto, no se ve la necesidad de reforzar dicha competencia.

Este manual abre con diferentes mapas donde se sitúan los lugares de nacimiento de los distintos autores de los textos que aparecen y el sitio donde suceden: todo el continente americano, España, Turquía, India, Irán y Japón. Al incluir diferentes realidades, no solo de una lengua, sino también culturales y que, posiblemente, estén más alejadas de aquello que conocen como tradición propia, se nos indica que, a pesar de que la comunidad que más peso recibe es la latinoamericana, también se pretende expandir los horizontes de estos jóvenes. Se tiene en mente que, además de enseñar una lengua, también se les está educando y se les alienta a reflexionar sobre el mundo. Esta es una de las diferencias que hay entre el material para hispanohablantes para universitarios y aquel que está especialmente orientado para adolescentes y preadolescentes.

Como se ha mencionado previamente, *Encuentros* se centra en la literatura y los autores. Hay ocho “colecciones” (este es el nombre que reciben las unidades) en total y cada una de ellas está compuesta por tres textos de tipología diferente: dos cortos y uno más largo en el que se hace más hincapié y que, normalmente, son ensayos o cuentos o una autobiografía. Este último género es uno de los que más aparece a lo largo del curso, probablemente, con la intención de conectar la experiencia del alumno con la del escritor o escritora. No obstante, a pesar de localizar las obras y sus creadores justo al principio del libro y tras mostrar que cada uno de ellos es de un lugar diferente, no se les da ninguna relevancia a las variedades dialectales representadas. Antes de empezar la lectura, al alumno se le proporciona información sobre la vida del autor y sobre los temas que trata; sin embargo, el tipo de español utilizado solo se analiza según si es lenguaje estándar o coloquial, pero no si pertenece a la variedad argentina o mexicana, por ejemplo.

Siguiendo con otros aspectos sociolingüísticos, tampoco se trabaja el cambio de código ni ningún fenómeno de contacto entre el español y el inglés. En la vida de los posibles alumnos que utilizarán este manual, el *spanGLISH* juega un papel fundamental, por lo tanto, debería también ocupar, al menos, un mínimo punto en cada tema. Sin embargo, lo único que se ha encontrado es un pequeño recuadro amarillo en la página 10 en el que se habla de algunas expresiones en español que no pueden traducirse directamente al inglés y viceversa.

Por lo que respecta a la relación cultural entre Estados Unidos y el mundo hispano, tampoco recibe un estudio profundo. Es cierto que hay una unidad, la Colección 5, titulada “¿Quién soy?”, en la que los autores que se utilizan para la creación de esta unidad didáctica son escritores marcados por los procesos migratorios y por pertenecer a minorías étnicas: Luis Alberto Ambroggio, Francisco Hernández Vargas, Ernesto Galarza

y Aurora Levins Morales forman parte de la comunidad hispana de los Estados Unidos y Langston Hughes es afroamericano. Aun así, el texto en el que más se pueden ver reflejados es el de *de Barrio Boy* (página 189), la autobiografía del escritor y activista méxico-estadunidense. Ernesto Galarza. En él, el hombre narra su estancia en un colegio estadounidense y cómo eran sus profesores y compañeros. Además, hay varias muestras de préstamos lingüísticos y calcos procedentes del inglés que reflejan la importancia de esta lengua en su día a día y la convivencia con el español. A *de Barrio Boy*, se le añade un segundo ejemplo de obra literaria utilizada en el manual y que representa la realidad hispanounidense: el relato autobiográfico de Esmeralda Santiago, *Cuando era puertorriqueña* (1994). También hay múltiples ejemplos de *spanglish* y de los choques culturales entre la cultura boricua con el *mainstream* estadounidense.

Tanto el fragmento de Galarza como el de Santiago podrían haber sido una buena oportunidad para los estudiantes para trabajar el papel de los latinos en Estados Unidos e indagar en sus propias raíces y en la situación de su familia al llegar al país. Sin embargo, la explotación que se hace de estos materiales es, simplemente, para practicar la comprensión lectora. Se obvian los fenómenos de contacto de lenguas, y las preguntas de reflexión para establecer una relación entre el alumno y lo que se cuenta en el texto se reducen a dos.

Por último, las tradiciones que se presentan en *Encuentros* tampoco reflejan la situación de los nuevos hispanos. Se introducen temas que se alejan de los asuntos que los envuelven y les preocupan para poner en primer plano materias referentes a la cultura iberoamericana. Para estos chicos y chicas, es primordial conocer sus orígenes y la vida de sus antepasados para entender su presente; no obstante, el hincapié que se hace sobre

el *nhuatl* o la vida de Frida Kahlo debería ser equiparable al correspondiente a las referencias hispanounidenses actuales.

4.1.2. *Sendas literarias 1*, 2001

Sendas literarias 1 es el primer tomo de un curso de español para hispanohablantes destinado a estudiantes de *High School* publicado en 2001 por la editorial norteamericana Heinle and Heinle publishers. Tanto este volumen como el segundo fueron diseñados por Aída Walqui-Van Lier, lingüista especializada en educación bilingüe y adquisición de lenguas de la Universidad de Standford, Ruth A. Barraza, de la Unión de institutos del distrito de Salinas (California) y Mary Ann Dellinger, del *Virginia Military Institute*, con el objetivo de enseñar gramática funcional a través de la literatura. Como se explica en su prólogo, se pretende que los jóvenes aprendan su propia lengua materna apoyándose en una gran variedad de textos literarios pertenecientes a la tradición iberoamericana que les servirán de modelo y les ayudarán a desarrollar su pensamiento crítico mientras trabajan las cuatro competencias: comprensión oral y escrita y producción oral y escrita.

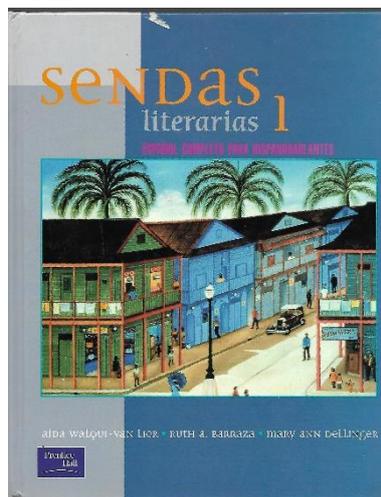


Ilustración 4. Portada de *Sendas literarias 1*, 2001.

La estructura de este manual se asemeja mucho a la de *Encuentros*. Las unidades didácticas de las que se compone giran en torno a leyendas y relatos cortos de los cuales

los alumnos deberán extraer las ideas principales y, de este modo, aprender a resumir y poder tomarlos como referencia a la hora de escribir sus propios textos. También, incluye un mapa donde se sitúan todas las obras utilizadas. No obstante, a diferencia del primer manual analizado, solo aparecen América y España, lo que nos indica, desde un principio, que el material que se usará en las distintas lecciones también contempla la nueva tradición literaria hispanounidense.

El método utilizado para estructurar las diferentes secciones también es muy similar al explicado previamente. Presenta 5 unidades que se dividen en 5 lecciones diferentes donde se tratan diferentes aspectos formales y funcionales de la lengua. Aun así, el apartado gramatical y de elaboración de los diferentes tipos de texto ocupa más espacio que en *Encuentros*. Se profundiza más en establecer los patrones sintácticos y en la morfología tras haber recibido el suficiente *input* para esa lección a través de los textos principales. Además, al final de cada unidad, encontramos un pequeño resumen donde se exponen las conclusiones obtenidas y, también, un apartado de conexión de conceptos.

Como sucede con el libro de texto anterior, a pesar de emplear obras pertenecientes a todo el territorio iberoamericano, las variedades que aparecen en ellas no se explotan lo suficiente. Se focaliza en la adquisición de la gramática a través de ejemplos extraídos de los fragmentos literarios y en el análisis textual; sin embargo, los elementos sociolingüísticos quedan relegados a un plano casi inexistente. Además, la única reflexión cultural a la que invitan es a aquella perteneciente a los países que, tradicionalmente, hablan español como lengua primera.

El planteamiento con el que se ha concebido este manual corresponde a una teoría de aprendizaje que también se recoge en las declaraciones de Walqui (2012) donde expone que la enseñanza de un idioma debía orientarse para la acción, es decir, el aprendizaje de

la gramática y sus funciones debía estar acompañado del contexto en el que la conversación se lleva a cabo. Las diferencias diastráticas y los distintos registros obtienen la suficiente visibilidad como para que el alumno pueda distinguirlos y saber utilizarlos tras haber finalizado el curso; sin embargo, el uso de una lengua depende de la sociedad en la que se ha desarrollado. La pragmática está vinculada directamente a una realidad cultural en concreto, lo que hace que un mismo idioma no se emplee de la misma forma en un territorio u otro. Al separar la lengua de sus variedades diatópicas y, por lo tanto, de sus múltiples cargas culturales, se está conduciendo al alumno a que no pueda evitar verse inmerso en una serie de malentendidos con otros hispanohablantes.

En lo referente a contacto de lenguas, tampoco se le da la relevancia suficiente desde el punto de vista de esta investigación. Estos cursos están orientados a jóvenes que viven en un ambiente estadounidense donde el idioma vehicular es el inglés; por ende, dicha lengua ocupa gran parte de su tiempo e, inevitable y naturalmente, entra en contacto con sus nociones de español. Que no se contemple el cambio de código en ningún momento puede llevar a pensar que es visto como algo malo para la lengua española y, así, desmotivar al alumno. Cuando se está enseñando una lengua que se supone que ya sabes y que se desprestigia desde algunos sectores de la sociedad en la que vives, el aprendiz es más sensible al concepto del “error”. Además, los estudiantes no encuentran ninguna muestra de aquello que más puede representar su condición de hispanounidense, el *spanglish*. El único texto en el que se manifiesta este fenómeno es en *Cuando era puertorriqueña*, de Esmeralda Santiago (1994). Esta obra ocupa la unidad 6 al completo; por consiguiente, sería esperable que se tratara el tema de la comunidad latina en Estados Unidos en las actividades de comprensión lectora de antes y después de leer y, también, que fuese el argumento para el ejercicio de escritura final que hay al acabar la unidad. Sin embargo, no es así. Se vuelve a dar más importancia a la información que se obtiene directamente

del texto en sí y a los elementos gramaticales y funcionales que se pueden extraer de él que la situación cultural y social que narra o a los múltiples casos de contacto de lenguas que muestra.

4.1.3. *Palabra abierta* (2007)

Palabra abierta es otro de los manuales que figuran en la lista proporcionada por el CAL de materiales para la enseñanza de español como lengua de herencia en los Estados Unidos. Se publicó en 2007, es decir, diez años después que el primer libro analizado, por la editorial norteamericana Houghton Mifflin Company. En este periodo de tiempo, la industria del aprendizaje de EHN desarrolló nuevos métodos con el ánimo de ser más efectivos y poder satisfacer las necesidades de esa población latina que había crecido hasta convertirse en la primera minoría étnica del país. Los encargados de la creación de este curso de español para hispanohablantes fueron María Cecilia Colombi (Universidad de California en Davis), Jill Pellettieri (Universidad de Santa Clara) y María Isabel Rodríguez (Universidad de Michigan en Ann Arbor) con el objetivo de enseñar la lengua española a hispanounidenses de 9.º hasta 12.º desde su punto de vista, es decir, desde su realidad dual. Para ello, se eligió, como en los casos anteriores, una metodología basada en el empleo de la literatura y diferentes tipos de textos para el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas.

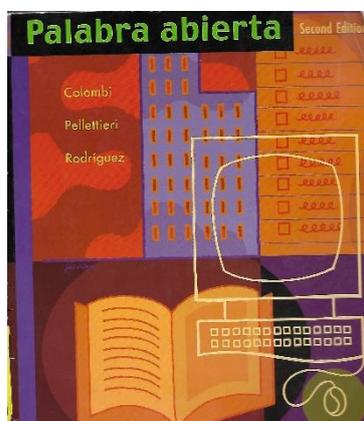


Ilustración 5. Portada del manual *Palabra abierta* (2007).

Este material abre con la presentación de dos mapas: el primero, de México, Centroamérica y el Caribe; y el segundo, de Estados Unidos. Los mapas de Sudamérica y de España aparecen al final. Que aparezca esta zona central y caribeña del territorio hispanoamericano al principio relegando el resto de Iberoamérica a un segundo plano puede llevar a pensar que solo se tratarán textos pertenecientes a estas naciones y que, por lo tanto, no habrá una fiel representación de la heterogeneidad propia del idioma español. No obstante, el motivo por el que se ha elegido priorizar esta imagen es muy lógico y, además, guarda relación con el segundo mapa. En este se sombrea de manera distinta los estados del país norteamericano conforme a la cantidad de población latina que habita en ellos según el Censo del año 2000. Como se ha comentado en la introducción, las principales nacionalidades que configuran la comunidad latina-estadounidense son la mexicana, la puertorriqueña, la cubana y la salvadoreña, es decir, nacionalidades pertenecientes a la zona ilustrada en el primer mapa.

Otro rasgo común entre los tres manuales analizados es la estructura. *Palabra abierta* se organiza en seis capítulos que, a su vez, se dividen en dos partes: la de lectura, compuesta por tres textos de distinto formato, pero que tratan de un mismo tema, y la de escritura, donde el alumno tratará los tipos de texto para, después, elaborar uno propio. También, hay subapartados en los que se tratan de forma explícita diferentes fenómenos de gramática funcional en los que se utilizan ejemplos extraídos directamente del texto para que los alumnos vean el uso real de, por ejemplo, los conectores o los pronombres (página 73). A simple vista, no parece haber ningún tipo de diferencia que lo haga destacar de *Encuentros* o *Sendas Literarias I*; no obstante, sí que la hay y esta reside en el tratamiento de los temas elegidos y en la relevancia de la competencia sociocultural y sociolingüística.

En contraste con los dos modelos analizados previamente, tras cada lectura, se trata explícitamente la variedad diatópica a la que pertenece el fragmento leído. Las variedades del español que aparecen son la cubano-estadounidense, la argentina, la nicaragüense, la castellana, la chilena, la chicana y la puertorriqueña. En cada capítulo, se describen de forma breve y clara los rasgos más característicos de cada variedad dialectal y, además, se menciona la importancia de cada una en el país norteamericano. Una muestra de ello es el texto sobre el español nicaragüense en el que se dan datos reales sobre el número de personas procedentes de Nicaragua en Estados Unidos (página 83). Por último, con el fin de que el estudiante reflexione sobre la heterogeneidad del idioma, se realizan preguntas de investigación.

Cierto es que esta clasificación no pertenece a ninguna teoría lingüística más oficial como, por ejemplo, la propuesta por Francisco Moreno Fernández (2010). Sin embargo, debemos recordar que se está acercando el español más académico a la atmósfera hispana estadounidense, de ahí que, en lugar de hablar sobre el español mexicano, se trate el chicano o el “cubanoamericano”. También, se debe puntualizar que faltan distintos dialectos que tienen un peso importante en la comunidad latina de Norteamérica como el colombiano. Sin embargo, el hecho de que el alumno esté expuesto en clase a materiales que representen las diferentes variedades de un mismo idioma lo ayudará a comunicarse mejor dentro de su colectividad y, además, a la autoaceptación de su dominio.

El bilingüismo y el *spanglish* también tienen su lugar en *Palabra Abierta* con el apartado de “El español en Estados Unidos: lenguas en contacto”. En cada capítulo, se trata de ofrecer una breve explicación sobre un fenómeno de transferencia lingüística en concreto ejemplificado previamente en alguno de los textos utilizados. A través de estas pequeñas descripciones y actividades de práctica, los estudiantes reflexionan sobre la influencia del

inglés en su uso del español y aprenden a reconocer cognados, préstamos, tipos de adaptación de anglicismos, calcos semánticos, cambio de código, incluso, las diferencias entre la ortografía propia del español y la del inglés americano. Además, al final del tema, se proponen dos ejercicios de escritura pública y personal en los que se tratan asuntos que atañen a la situación de los hispanos en los Estados Unidos tales como las leyes migratorias o las políticas lingüísticas.

Por último, este manual introduce una cuestión muy importante y en la que se centra nuestra investigación: la hibridación de la cultura hispanounidense. El capítulo 6, titulado “La identidad de los latinos: Dos culturas, dos lenguas y dos visiones del mundo”, trata de dar voz a aquellos latinos que tuvieron que vivir en un mundo dual tras abandonar sus países de origen para emigrar a los Estados Unidos. Las obras utilizadas para el diseño de esta unidad didáctica pertenecen a autores puertorriqueños, como Esmeralda Santiago y Alberto Sandoval Sánchez, y cubano-estadounidenses, “nacionalidad” de Dolores Prida; por ende, el mestizaje y los problemas de adaptación a la sociedad estadounidense están muy presentes tanto en las lecturas como en las preguntas de comprensión lectora y los ejemplos para la explicación de los apartados de gramática funcional.

Un hecho que cabe destacar de este último capítulo es el papel tan relevante del *spanGLISH* y del inglés. En los tres textos, hay múltiples muestras de transferencia lingüística entre la lengua inglesa y el español. Sin embargo, el que le da más visibilidad y normalidad a este fenómeno es la obra de teatro de Dolores Prida, *Coser y Cantar. A One-Act Bilingual Fantasy for Two Women*. En ella, se muestra la confrontación entre las dos identidades, la hispana y la anglosajona, de una misma mujer.

Es posible que algunos profesores prefieran no utilizar esta lectura en la clase de español porque una gran parte de ella está escrita enteramente en inglés. Aun así, es un claro

reflejo de lo que realmente sufren interiormente los bilingües en Estados Unidos; por lo tanto, para el propósito de esta memoria de máster, sería una gran oportunidad para que los estudiantes puedan verse reflejados y no solo a ellos, sino a su familia y su comunidad, y acepten la hibridez hispanounidense como una nueva identidad que reconfigura tanto la sociedad hispana como la sociedad norteamericana.

4.1.4. Conclusiones del análisis de manuales

Como se ha venido diciendo en esta memoria de máster, la representación de realidades tangentes o cercanas a la condición híbrida de los hablantes de español como lengua de herencia puede ayudar al mantenimiento de la lengua. La identificación por parte de los alumnos con los temas que se tratan en clase juega un papel muy importante en su motivación a seguir aprendiendo y, sobre todo, cuando se trata con adolescentes. Mi experiencia como profesora es que los estudiantes comienzan a distraerse y, por lo tanto, a bajar su rendimiento académico cuando pierden el interés en lo que se les está explicando. Esta teoría es la que se debería tener más en cuenta a la hora de elegir o diseñar materiales destinados a la enseñanza de español para hispanohablantes. Ya que estos alumnos tienen una base lingüística de la que partir, se podrían introducir otras técnicas o actividades para reforzar su confianza y el orgullo de pertenecer a un colectivo como es la comunidad latina de los Estados Unidos a la vez que se ponen en práctica las cuatro competencias lingüísticas. De esta forma, no solo mejorará su español, sino que también lo hará su confianza para seguir hablándolo en público y legarlo a nuevas generaciones.

La siguiente tabla muestra de manera resumida los resultados del análisis de manuales realizado para poder extraer las conclusiones de forma clara y relacionarlas con las preguntas guía expuestas en la metodología:

	<i>Encuentros. Primer curso</i> (1997)	<i>Sendas literarias I</i> (2001)	<i>Palabra abierta</i> (2007)
Visibilidad y tratamiento del <i>spanglish</i>	Poca visibilidad y tratamiento mínimo. Únicas muestras: <i>Cuando era puertorriqueña, de Barrio boy</i> y el cuadro “¡inténtalo tú” sobre los modismos.	Poca visibilidad y ningún tratamiento. Única muestra: Unidad “Cuando era puertorriqueña”.	Mucha visibilidad y tratamiento explícito e implícito a través de actividades, descripciones y lecturas.
Visibilidad y tratamiento de las variedades del español	Múltiples ejemplos reales de las diferentes variedades a través de textos, pero sin tratamiento en las actividades.	Múltiples ejemplos reales de las diferentes variedades sin ningún tipo de tratamiento de estas en las actividades.	Múltiples ejemplos reales de las variedades diatópicas. Descripción explícita de sus características y preguntas de investigación.
Autorreflexión sobre la cultura hispana en general	Presente en todo momento en las lecturas y las actividades. Además, cada dos unidades, hay un apartado cultural.	Presente en todo momento en las lecturas y las actividades.	Presente en todo momento en las lecturas y las actividades.
Autorreflexión sobre la cultura hispanounidense	Colección 5: “¿Quién soy yo?” y el texto <i>Cuando era puertorriqueña</i> , aunque las preguntas para conectar con lo que explica el texto son superficiales y muy limitadas.	Unidad 5: “Cuando era puertorriqueña”; sin embargo, las actividades de reflexión son mínimas y no siempre conectan con la experiencia personal del alumno.	Múltiples ejemplos: Actividades de comprensión lectora, debates en grupo, textos reales, proyectos de escritura sobre temas relativos a la comunidad hispana de los Estados Unidos...

Tabla 1. Conclusiones extraídas del análisis de manuales.

Tras comparar los tres manuales, concluimos que el que más se adecúa al propósito de esta investigación es *Palabra abierta*. Este curso de EHN engloba todos aquellos aspectos sociales y pragmáticos que hacen que la comunidad hispanounidense no sea una simple mezcla difícil de catalogar, sino que le da independencia y relevancia dentro del mundo iberoamericano y estadounidense a la vez que proporciona a los alumnos la enseñanza formal y funcional de la lengua. Además, es el único que pone encima de la mesa dos de los fenómenos más problemáticos en lo referente al comportamiento del idioma español en el país norteamericano: las características del español en Estados Unidos y el *spanGLISH*.

Otro punto característico y positivo de dicho manual que, además, comparte con los otros dos es que en ningún momento se intenta verter ningún juicio de valor sobre si el uso que los hablantes de herencia hacen de la lengua es el más adecuado o no. *Palabra abierta* lo único que pretende es que los estudiantes reflexionen sobre sus propias destrezas al mismo tiempo que aprenden una variedad más estándar y académica que, aparte de ayudarles a superar el AP en lenguas nativas de los estándares educativos del país, les permitirá comunicarse en diferentes ambientes y situaciones sin caer en inseguridades y tomar conciencia sobre las diferentes variedades del español. Esta actitud pro-bilingüismo y la visión global del español que se promulga hacen que, además de ser ideal para alumnos de *High School*, también pueda utilizarse en el primer y segundo año de *College*, donde la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos es, prácticamente, obligatoria.

El hecho de que la competencia sociolingüística no esté tan desarrollada en *Encuentros* y *Sendas Literarias I* no los hace ser menos válidos para la enseñanza de español para hispanohablantes; es más, pueden ser los más útiles para los recién llegados al país cuyos niveles de instrucción en su lengua materna no son demasiado elevados. El foco en la

gramática de ambos manuales les sería de gran ayuda para establecer una base sólida y, así, seguir prosperando. Además, al no tratarse la influencia del inglés sobre el español, su aprendizaje y la distinción de las formas que son propiamente de esta lengua les resultarán sencillos.

No obstante, como bien es sabido, cualquier libro de texto debe servir como herramienta de apoyo para el docente y el alumno. El profesor debe tener un papel activo y, por lo tanto, acomodar las lecciones y los materiales a la necesidad de sus estudiantes. Las obras que conforman tanto *Encuentros* como *Sendas Literarias I* son lo suficientemente ricas como para trabajarlas desde diferentes perspectivas. El maestro, en su libertad a la hora de programar una clase, puede jugar con los diferentes textos y actividades que estos dos cursos proporcionan e, incluso, añadir ejercicios para trabajar el *code-switching* o la heterogeneidad del español.

4.2. Entrevistas a profesoras de español para hispanohablantes

Con tal de conocer todavía más cómo es la enseñanza de español para hispanohablantes en las aulas de los institutos de los Estados Unidos, se han realizado una serie de entrevistas a tres profesoras de dos escuelas de Nueva York especializadas en alumnado hispano situadas, además, en los barrios que albergan el mayor índice de población latina, El Bronx y Queens. Ambas instituciones poseen un programa bilingüe en el que el español tiene una gran relevancia. No obstante, los currículums son distintos ya que una pertenece a la red de escuelas públicas internacionales (*International Network For Public Schools*), es decir, que se encargan de instruir a aquellos jóvenes recién llegados de países latinoamericanos. La otra sigue un programa que alberga múltiples lenguas y no solo acoge a chicos y chicas que acaban de mudarse a Estados Unidos.

La primera informante, A.D., es una profesora que estuvo trabajando durante 20 años en el instituto situado en Queens como vicedirectora del Departamento de Idiomas, aunque, actualmente, trabaja como asesora educativa en diferentes escuelas de secundaria para para el Departamento de Educación de Nueva York, instruyendo a profesores en materias de Español, a todos los niveles, e Inglés como Nueva Lengua (*English as-a- New Language*). Cuenta con una dilatada experiencia con jóvenes aprendices de español para hispanohablantes/lengua heredada; por lo tanto, su testimonio nos acercará un poco más a la realidad que se vive en las aulas de EHN.

La segunda informante, N.B., es profesora en el instituto de El Bronx. Trata con adolescentes hispanos que acaban de llegar al país o que llevan menos de cuatro años en él. No obstante, en el pasado también trabajó con hispanos nacidos en Estados Unidos. Su experiencia nos servirá para comparar las diferencias entre los primeros hablantes de español como lengua heredada cuya nacionalidad no es estadounidense (Puerto Rico pertenece a los Estados Unidos, pero también entra en este grupo) y aquellos que sí nacieron dentro del país. Aunque la definición de “hablante de herencia” englobe tanto al primer tipo como al segundo, cada uno tiene sus propias características, lo cual significa que también tienen distintas dificultades que afrontar. Estas y la manera en la que se superen influirán en la continuidad de su dominio del español.

Por último, la tercera informante, M.S., al igual que la segunda, trabaja actualmente en el instituto de El Bronx; sin embargo, su labor siempre se ha centrado en enseñar español a aquellos chicos y chicas recién llegados que proceden de Latinoamérica. Se encarga de los jóvenes de 12.º (17 años), por lo cual, sus palabras también nos proporcionarán una perspectiva para analizar el comportamiento y la motivación de estos estudiantes ya que

la unidad didáctica propuesta en el presente trabajo está ideada para que, en principio, pueda emplearse con personas de esta edad.

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos según los bloques temáticos comentados en la metodología: el tipo de alumno que acogen, el bilingüismo en Estados Unidos, el tratamiento de la materia sociocultural en clase de español y los alumnos de segunda generación y la mezcla latina-estadounidense.

4.2.1. El bilingüismo en Estados Unidos

Para contextualizar las respuestas obtenidas a las preguntas realizadas en este apartado se debe puntualizar que las tres docentes trabajan en una de las ciudades más importantes en lo referente al peso demográfico de la población latina: Nueva York. Este hecho influye tanto en su visión de la educación bilingüe como en la de sus alumnos, ya que conseguir *input* hispano allí es relativamente fácil y, especialmente, en los barrios de El Bronx y Queens, donde viven la mayoría de estos chicos y chicas. Con tan solo observar los porcentajes por etnias del alumnado del instituto de Elmhurst (Queens) que se muestran debajo, se puede predecir que la posición de los jóvenes cuya lengua materna es el español es pro-bilingüe. Conforman el mayor grupo racial en una institución cuyo objetivo es velar por el mantenimiento de la cultura y lengua primera a la vez que se les instruye en inglés.

Etnias	Porcentajes
Hispanos	58,68%
Asiáticos	25,15%
Afro-americanos	7,64%
Blancos	5,58%

Nativos-norteamericanos o Nativos de Alaska	1,24%
Isleños del Pacífico o de Hawái	0,88%

División del alumnado de NHS por etnias, 2017. Información aportada por la informante A.D.

Los estudiantes son conscientes de la importancia y los beneficios, tanto sociales como económicos, que pueden obtener por ser bilingües en la Gran Manzana. Actualmente, hay una gran demanda de personal que domine el español y el inglés por igual debido a la heterogeneidad de la población neoyorquina por la inmigración procedente de todas partes, especialmente de Hispanoamérica y a la expansión global del español. Empresas, gabinetes de abogados o cualquier tipo de negocio a gran o pequeña escala buscan hispanohablantes con tal de cubrir las necesidades de los nuevos clientes latinos, cuyos niveles adquisitivos van creciendo cada vez más con el tiempo.

En ambas escuelas el español juega un papel fundamental, aunque se distribuye de manera diferente. La primera escuela, la de Queens, imparte distintos programas bilingües, uno de español y otro de chino. La primera informante, A.D., cuenta que, incluso, llegaron a tener un programa de coreano, pero desapareció por el poco alumnado que recibía. Este hecho lo relaciona con el nivel adquisitivo de las familias. Los padres de los niños coreanos disponían de una posición económica más elevada y, por lo tanto, preferían que sus hijos se introdujeran en la educación estadounidense completamente en inglés.

En este colegio hay tres perfiles de hispanohablantes: los nacidos en Estados Unidos, los nacidos en América Latina y los que tuvieron que interrumpir su educación en español y quieren retomarla. En este último grupo, podemos encontrar tanto estadounidenses como latinoamericanos. Para saber a qué clase de español deben asistir, primero deben realizar dos pruebas, una escrita y otra oral, para conocer su nivel. Los recién llegados, además, solo tienen tres periodos (clases) al día: dos períodos de “*English as a New Language*” y

uno de español. Esto se hace para que el alumno aprenda inglés lo antes posible. Tampoco significa que se le dé poca importancia al español al principio, al contrario, lo que hacen en ese periodo de español es mejorar las cuestiones más formales para que puedan incorporarse a las demás materias del programa bilingüe que se imparten en español como matemáticas o ciencias.

En el instituto de El Bronx, en cambio, el porcentaje de uso de la lengua española mengua conforme se va avanzando. Tanto la segunda informante como la tercera, N.B. y M.S., explican que el 90 % de sus estudiantes son adolescentes hispanoamericanos cuya instrucción en español fue interrumpida incluso estando en su país de origen o, simplemente, de un nivel muy bajo:

“El español tiene un rol fundamental en la escuela tanto como el inglés. Desde el noveno y décimo grado (*Junior Institute*) hasta el duodécimo, los estudiantes tienen en sus programas una clase de literatura en español. Los maestros de español e inglés trabajan juntos para diseñar un currículum interdisciplinario alineados en base a temas, preguntas y habilidades de lenguaje y contenido, y estándares del *Common Core*. Todas las materias se imparten en inglés, con excepción de español, y matemáticas en el *Junior Institute*. El español es más hablado entre los estudiantes, aunque a medida que avanzan en grado, hay más interacción entre ellos en el idioma inglés.”
(M.S.).

Los dos propósitos principales de la escuela son que aprendan inglés lo antes posible para que puedan introducirse en la sociedad norteamericana y que aprendan un español estándar que les sirva para comunicarse y engrosar su conocimiento del léxico, la gramática, la sintaxis, etc. Aunque hablen una variedad vulgar del español a la perfección,

no son capaces de tratar temas más específicos o académicos; por consiguiente, en estos cursos se les proporcionarán las herramientas necesarias para ello.

Tras comentar los distintos tipos de programa, se les explicó a las tres el caso de una escuela en New Britain, mencionado anteriormente, para que reflexionaran sobre ello. A ninguna de las tres les sorprende que en esa área se le dé prioridad a que los hispanos aprendan la gramática del inglés antes de seguir educándose en su lengua materna, el español. Las tres coinciden en que una instrucción bilingüe siempre ayudará en mayor medida al alumno en su futuro que una monolingüe, especialmente si viven en grandes urbes o puntos donde el número de latinos es notable. N.B. señala que todo programa tiene una continuidad si se quiere, es decir, que, si a un niño se le enseña español en casa y, después, esa enseñanza se ve apoyada por la fijación de unos conocimientos más formales en el colegio, raramente dejará de hablar español en su madurez a no ser que él así lo decida, aunque su base lingüística seguiría siendo muy sólida y estable.

Por otra parte, A.D. afirma que, desafortunadamente, un problema que se repite en la creación de algunos programas bilingües es que los crean profesores que no tienen ni la más remota idea. Comenta que, cada vez que sale de la ciudad de Nueva York para evaluar los currículums de los colegios, se encuentra muchos ejemplos como el de New Britain. Piensan que, priorizando la práctica del inglés, los estudiantes hispanos de primera y segunda generación evitarán la marginalización y el abandono escolar, pero no es así. Además, otro factor al que se debe el fallo de estos programas para bilingües es la adjudicación de la clase de español al profesor hispano simplemente por serlo. A.D. cuenta un caso en concreto en el que estos maestros se sentían frustrados en su trabajo porque estaban encargándose de una materia por su condición étnica y no por su titulación, la cual no era lengua española.

4.2.2. El tratamiento de materia sociocultural en clase de español

La razón por la que se decidió realizar una serie de preguntas sobre cómo se introducían las cuestiones relacionadas con la cultura hispanoamericana e hispanounidense en el aula es muy simple. En un contexto sociocultural tan heterogéneo como la comunidad hispana de los Estados Unidos, ¿cómo se pueden trabajar en clase el máximo de matices de las diferentes tradiciones del mundo hispánico y las diferentes variedades diatópicas sin que ninguno de los alumnos se sienta excluido? De esta reflexión surgieron varias preguntas cuyas respuestas se expondrán en las siguientes líneas.

Las tres entrevistadas coinciden en un mismo punto: lo importante es seguir a la Academia. En el aula de español para hispanohablantes no se le da relevancia al dialecto en sí, sino a que aprendan a utilizar lo que ya saben, hablen español mexicano o español colombiano, de forma correcta y adecuada al contexto en el que se encuentren. Las mayores carencias lingüísticas de este tipo de estudiantes residen en el conocimiento de la gramática y la estructuración del discurso; por lo tanto, la corrección prima la elección de una variedad diatópica concreta.

Por otro lado, que las variedades dialectales de los alumnos no se conviertan en objeto de estudio no quiere decir que se pasen por alto. A.D. y M.S. explican que, en el aula de español, las variedades diatópicas son celebradas tanto por profesores como por los mismos estudiantes. Por ejemplo, en el aula de literatura y cultura utilizan textos de todas, tanto españolas como latinoamericanas, y de épocas diferentes. M.S. nos comenta que, en una unidad didáctica, trabajaron *Las medias rojas* de Emilia Pardo Bazán y una de las actividades fue estudiar los regionalismos que aparecían en el texto.

“Lo más bello es el acento y la entonación verbal de los estudiantes dominicanos, colombianos, ecuatorianos, peruanos, mexicanos etc.

Inculcamos en las clases de español la tolerancia y respeto del habla de cada cual dependiendo de su nacionalidad”. (A.D.).

N.B., además, añade que los alumnos no son los únicos que demuestran la multiculturalidad de la lengua española, sino que el personal del centro de El Bronx también es muy heterogéneo. Como muestra, nos cuenta que hay un profesor colombiano, una dominicana e, incluso, una hondureña que habla garífuna. No se había contemplado la posibilidad de la aparición de lenguas indígenas entre estos jóvenes, pero, como se verá más adelante, también se mencionará la importancia que tienen en lo referente a la motivación y la autoaceptación.

En lo referente a la corrección del error y el concepto de *broken language*, las tres docentes, de nuevo, coinciden en que siempre se debe hacer ver al alumno su fallo desde un punto de vista positivo. Incidir en él de forma agresiva mina su seguridad y hace que se retenga a la hora de comunicarse; por consiguiente, no se debería señalar como una muestra de “lengua rota” o no válida, sino como una forma no aceptada en la variedad estándar.

Dejando a un lado los dialectos, otro de los asuntos tratados en este bloque es la carga cultural en clase de español para hispanohablantes. En ambos institutos, la cultura y la lengua van de la mano; no obstante, los temas y su elección son diferentes. En la escuela de Queens, A.D. nos explica que el primer mes de escuela se celebra ‘El mes de la herencia hispana’. Desde el 15 de septiembre hasta el 15 de octubre, cada profesor debe preparar una unidad didáctica dedicada a un aspecto de la cultura hispana y/o de la relación entre esta y la estadounidense. Añade, además, que es imposible no hablar de las contribuciones de los “mexicoamericanos” como César Chávez o Dolores Huerta. También, comenta que se intenta adaptar los materiales empleados en clase en función de

la nacionalidad de los estudiantes para que estos puedan conectar más fácilmente con la cuestión que se trabaja, aunque, a su vez, se plantean en contraste con otras tradiciones para un análisis más global.

“Las lecciones más emocionantes para los estudiantes son esas que compararan las diferencias y similitudes en cuanto a cómo se celebran las celebraciones o días festivos en diferentes países hispanos. Siempre se inician con la introducción de lo que heredamos de la madre patria.” (A.D.).

Sin embargo, los maestros de los cursos de español del instituto de El Bronx no poseen tanta libertad a la hora de escoger temas. El motivo es porque todas las asignaturas son interdisciplinarias, es decir, los departamentos de inglés, español y humanidades deben confluir en una misma materia para, después, diseñar y organizar las lecciones. Por ejemplo, si se decide que un mes se abordará el concepto de ‘La naturaleza y el hombre’, esas tres clases deben regirse por él para enfocar sus sesiones.

Por otro lado, M.S., tal y como ha hecho A.D., incide en la importancia de conseguir que el alumno se sienta incluido en el temario. Señala que una de las formas más sencillas para motivar a los estudiantes es a través de *“la conexión cultural y social”* que establecen con los distintos materiales que se les proporciona. Esta metodología, además, incentiva el desarrollo de cuestiones personales que sirven como guía para la unidad y como refuerzo del pensamiento crítico del aprendiz.

4.2.3. Los alumnos de segunda generación y la mezcla latina-estadounidense

Posiblemente, este último bloque sea el que más luz arroje para conocer los problemas a los que nos debemos enfrentar a la hora de trabajar con adolescentes hispanos de primera y segunda generación, especialmente en lo referente a motivación, confianza en uno mismo y aceptación de una identidad. Hasta ahora se ha incluido en un mismo grupo tanto

a los latinos nacidos en Estados Unidos como a los que llegaron sin apenas instrucción en español; aun así, en este apartado, se hará distinción para entender sus peculiaridades y ver qué debe reforzarse en unos y qué en otros.

Como se ha descrito antes, el instituto situado en el barrio neoyorquino de El Bronx acoge a alumnos recién llegados o que llevan menos de cuatro años en Norteamérica; por ende, el testimonio de las dos informantes que trabajan en él no nos aportará información sobre los hispanos de segunda generación. No obstante, las respuestas obtenidas nos serán muy útiles para conocer las dificultades o, incluso, la mentalidad acerca de la lengua española de aquellos jóvenes que quieren ser incluidos en el *mainstream* estadounidense sin ser estigmatizados.

En el centro educativo de Queens, en cambio, encontramos que los hispanos de segunda generación son mayoría. En la tabla previamente mostrada, se puede observar la multitud de etnias que acoge esta institución; sin embargo, no se especifica cuáles son de primera generación y cuáles de segunda. Pues bien, según la primera informante, solo el 23,19% de los estudiantes están en el programa de *English as a new language*, en otras palabras, menos de un cuarto del total del alumnado acaban de llegar al país; así pues, el resto ya son ciudadanos estadounidenses de padres inmigrantes. Dentro de este 76,81%, el 58,68% corresponde a aquellos estudiantes cuyas familias son de origen hispano.

Ambos grupos están formados de jóvenes que están comenzando a madurar, a introducirse en la vida pública de su comunidad y a tomar conciencia de su lugar en la sociedad como individuo y como representante de un colectivo. Esta etapa es fundamental en la formación de identidad; por ello, el *input* emocional y motivacional que reciba va a marcar la naturaleza de sus opiniones o su forma de ver, en este caso, su herencia hispana. Las entrevistadas coinciden en que el entorno es quien influye en el mantenimiento de la

lengua materna, ya sea el español u otra, es más, M.S. pone el ejemplo del quechua y el garífuna, primeros idiomas de algunos de los alumnos que asisten a su escuela. Alrededor de un 10% de los estudiantes del instituto de El Bronx hablan lenguas indígenas; no obstante, prefieren comunicarse en español o en inglés porque son las lenguas mayoritarias. La institución nos les obliga a que lo hagan, es más, hay maestros que también las utilizan, pero nace de ellos por ese deseo de integración en el grupo.

Las dificultades que presentan los hispanohablantes procedentes de Hispanoamérica son educacionales. La gran mayoría tuvieron que interrumpir su instrucción a la hora de venir a Estados Unidos o el nivel de la que recibían en su país natal no era equiparable al norteamericano. Cabe la posibilidad, también, de que estos chicos no hubieran tenido la oportunidad de ir a la escuela antes de emigrar por la pobreza de sus familias. M.S. explica que el su mayor reto estos chicos cuando acceden a 9.º y 10.º (*Junior Institute*) es la comprensión textual. Muchos dominan el español oral propio de un registro informal y bajo a la perfección, pero no son capaces de leer; por lo tanto, deben trabajar para poder ponerlos al nivel de los estándares del país antes de su graduación en 12.º.

Al contrario de lo que pasaremos a comentar a continuación, ninguno de estos estudiantes ven el español como un estorbo para prosperar en Estados Unidos, ya que es *su* lengua, aquello que los identifica conjuntamente con su cultura, un nexo de unión con la tierra donde nacieron; por dicha razón, la cuidan. Esta defensa de sus raíces no entorpece la adquisición del inglés, como algunas personas en contra del mantenimiento del español en Estados Unidos afirman. En realidad, les sirve de puente para poderlo aprender, ya que los profesores utilizan la lengua materna de estos chicos y chicas para establecer un conocimiento previo de cualquier materia que, después, seguirán estudiando en inglés conforme vayan superando los cursos.

Los hispanos de segunda generación también presentan problemas de comprensión lectora y producción escrita; no obstante, sus verdaderas dificultades radican en la motivación. Tanto A.D. como N.B. nos explican que a muchos jóvenes les intimida hablar en español con compañeros que pertenecen al primer tipo de hablante de herencia expuesto por si se burlan de su acento o los humillan. Son más conscientes de sus carencias lingüísticas y muestran mucha inseguridad a la hora de expresarse en su lengua materna porque piensan que jamás podrá ser tan buena como la de un nativo latinoamericano.

Este problema de autoestima viene de su entorno, especialmente de su hogar y de las condiciones económicas en las que ha sido criado. Cuanto más dinero tienen los padres, menos quieren que sus hijos aprendan español por miedo a que no sean aceptados por el *mainstream* estadounidense al que tanto les ha costado acceder. A.D. ejemplifica esta tendencia con una experiencia que tuvo en una escuela en la que los hijos de familias dominicanas humildes eran aquellos que más querían hablar español. Sus padres no pudieron ir al colegio y, desde casa, los animaban a que aprovecharan la oportunidad que ellos no tuvieron. Ahora, estos estudiantes son abogados, doctores, etc., que siguen manteniendo su idioma natal. Sin embargo, N.B. nos muestra la otra cara de la moneda con una frase que le dijo uno de sus alumnos cuando trabajaba como profesora de español para hispanos de segunda generación: *“mi papá dice que el español solamente sirve para pedir”*.

Otro factor que influye en la negación de la identidad hispana de estos adolescentes es su apariencia física. Aquellos que presentan más rasgos indígenas o apellidos procedentes del maya o el quechua son los primeros que reniegan de sus raíces, tanto cultural como lingüísticamente hablando; dicho de otra forma, los que parecen más latinos que los

latinos deben ser más estadounidenses que los anglosajones para ser asimilados en la sociedad estadounidense lo antes posible. Sus padres se dan por vencidos en su adquisición del español hasta que, finalmente, acaban rompiendo la relación familiar por la imposibilidad de comunicarse con ellos.

Con tal de evitar que los estudiantes hispanounidenses abandonen el español, A.D. propone que la institución sea la responsable de incentivar su uso, aunque no todos los profesores de español quieren encargarse de grupos así por la gran responsabilidad que conlleva. Sin embargo, al ver la importancia del rol del docente en la motivación y la dinámica de la clase, puede ser algo muy positivo que el maestro comparta la misma experiencia que sus aprendices. Si es un hispano de segunda generación o se ha criado en Estados Unidos, se convertirá en un modelo para los alumnos.

Por último, otra de las estrategias utilizadas para aumentar la autoconfianza de estos adolescentes es dar visibilidad a las contribuciones por parte de la cultura hispana a la sociedad norteamericana. Como se ha dicho anteriormente, es muy importante que el estudiante encuentre en los temas que se exponen en el aula un punto en el que se pueda ver identificado para que el aprendizaje resulte más exitoso.

4.2.4. Conclusiones de las entrevistas

A través de los diferentes testimonios presentados, hemos conseguido tener una idea más amplia de lo que es enseñar español a hispanohablantes en institutos estadounidenses con programas bilingües. Muchas de las averiguaciones obtenidas confirman lo dicho previamente en el marco teórico, aunque también se han obtenido datos sorprendentes que nos han servido de guía para la confección de la unidad didáctica que se propone a continuación.

En lo referente a cómo puede el bilingüismo afectar a la inclusión social de los jóvenes latinos, se concluye que, como afirman Potowski (2013) y Walqui (2011), el mantenimiento de la lengua materna no es un atraso, sino una ventaja de cara a su futuro y una necesidad para el éxito de su adquisición del inglés. Una vez se establezcan los conocimientos básicos de cualquier materia en español, se podrán transferir y especializar en cualquier otro idioma.

Como se ha comprobado, la materia sociocultural está muy presente en estos cursos. Se presentan diferentes temas de diferentes partes de Iberoamérica con tal de conseguir una visión global del español. Además, se introduce la noción de *hibridación* en los cursos más avanzados para que el alumno de segunda generación o de primera que ya lleva tiempo en Estados Unidos pueda establecer un vínculo emocional que le anime a seguir aprendiendo su lengua materna.

Finalmente, a la hora de trabajar con estos jóvenes, se debe tener en cuenta que surgirán dos tipos de problemas: los lingüísticos y de nivel educacional, sobre todo en el caso de los recién llegados, y los motivacionales y de autoaceptación por parte de los nacidos en el país. Para solventarlos, es fundamental la implicación de la institución y el profesor, pero, también, que desde casa se fomente el cariño por la lengua española y su cultura.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA: “YO SOY HISPANOUNIDENSE”

5.1. Introducción

Tras el análisis de manuales y las conclusiones obtenidas de las entrevistas realizadas a distintas profesoras que se dedican a la enseñanza de español para hispanohablantes en Estados Unidos, se ha querido realizar una propuesta didáctica en la que se pondrán en

práctica los conocimientos adquiridos durante la realización de esta memoria. Tendrá como título “Yo soy hispanounidense”, por lo cual todas las actividades y los materiales utilizados girarán en torno al tratamiento y visibilidad de la hibridación de la identidad del hablante de herencia, tanto los nacidos en Estados Unidos como los recién llegados que aprendieron la lengua española en casa y ahora deben convivir, también, con el inglés, con el objetivo principal de incentivar la motivación a que acepten la personalidad dual de su comunidad sin renunciar al mantenimiento de su lengua materna: el español.

La unidad didáctica constará de diferentes temas relevantes para la comunidad hispana estadounidense con un doble fin: incrementar su interés por la lengua española y las posibilidades de esta y reflexionar sobre su propia identidad y su papel en la sociedad hispana y norteamericana. Como se ha recogido en las entrevistas y se ha demostrado en algunos estudios empleados para confeccionar el marco teórico de esta memoria, la mejor forma para lograr que un alumno se involucre en clase y en su aprendizaje es a través de la presentación de materias con las que realmente puede encontrar algo en común o están ligadas a ellos emocionalmente. Por ese motivo, se han escogido una lista de cuestiones tales como la inmigración, las generaciones familiares, el *spanglish* y el contacto del español con el inglés, las variedades diatópicas del español o la visibilidad de los hispanos en la cultura de masas del país.

5.2. Tipo de alumnado

Las características de los estudiantes a los que va dirigida la unidad didáctica diseñada son muy concretas. En primer lugar, se ha ideado pensando en que pueda realizarse en una clase de *high school*, es decir, la etapa equivalente a la educación secundaria y pre-universitaria en el sistema de educación norteamericano; por lo tanto, se orientará a chicos y chicas de 14 a 17 o 18 años cuya lengua materna es el español. Debemos tener en cuenta

que estamos trabajando con adolescentes que, o acaban de llegar al país, o se sienten inseguros con su nivel de español porque no es el idioma que normalmente utilizan para relacionarse ni entre sus amigos ni con la mayoría de sectores de la realidad en la que viven. Además, por experiencia sé que es una edad en la que suelen aparecer conflictos de personalidad, rebeldías, cuestionamientos sobre si lo que están aprendiendo les servirá de algo, frustraciones al sentir que no encajan en ciertos grupos, etc. Los profesores de *high school* no son solo personas que les instruyen en algunas materias, sino que, además, participan activamente en su proceso de maduración y educación para la vida en sociedad.

No obstante, por las conclusiones obtenidas de los análisis previos, las cuestiones de cultura latina-estadounidense suelen aparecer en los cursos avanzados para obtener créditos de cara a la solicitud de plaza en las universidades de los Estados Unidos, los *Advanced placements* (AP) ya antes comentados. Por ello, el alumnado que podría cumplir con mayor éxito los objetivos de las actividades que se presentarán a continuación es el perteneciente a dicho nivel académico, aunque la flexibilidad de estas permite que profesores de cursos más bajos puedan emplearlas en sus lecciones.

5.3. Objetivos

Este apartado se dividirá en dos partes: la primera, donde se expondrán nuestros objetivos, y la segunda, en la que figurarán los estándares que los alumnos deben alcanzar según los CCS del país de 2011 para los cursos AP de lengua. El hecho de diseñar la unidad siguiendo los estándares comunes hace que las actividades puedan amoldarse a distintos niveles de *high school*, ya que solo hay que buscar la equivalencia según el curso. Obviamente, solo aparecen aquellos que se trabajarán durante el desarrollo de las sesiones.

5.3.1. Objetivos propios de la unidad o generales

- Reconocer diferentes formatos de texto y ser capaz de producirlos.
- Tratar temas relevantes para la comunidad hispana estadounidense desde un punto de vista analítico y crítico.
- Ser capaz de argumentar opiniones desde el respeto y el conocimiento de pruebas que respalden una tesis.
- Analizar el papel de la comunidad latina en la formación de la nueva sociedad norteamericana a través de la lectura de textos y la visualización de materiales audiovisuales.
- Conocer y distinguir las diferentes variedades del español, sus rasgos más característicos y saber situarlas tanto globalmente como en Estados Unidos.
- Conocer y analizar los distintos fenómenos de contacto de lenguas que se producen en el *spanglish*.
- Analizar la visibilidad de figuras hispanas en la cultura de masas estadounidense y su evolución desde mediados del pasado siglo.
- Ser capaz de realizar un trabajo de investigación utilizando distintas fuentes y testimonios reales para después presentarlo de manera escrita y/u oral.
- Cooperación en grupo para llevar a cabo un proyecto en el que la pluralidad sea respetada.

5.3.2 *Common Core Standards*

Comprensión lectora (<i>Reading</i>)	
Código	Estándar

R.CCR. 2.	Determinar las ideas centrales o los temas del texto y analizar su desarrollo; resumir los detalles e ideas clave.
R.CCR.4.	Interpretar palabras y frases como se utilizan en el texto incluyendo el vocabulario técnico, connotaciones y sentidos figurados y analizar la especificidad de las elecciones léxicas o el tono.
R.CCR.7.	Integrar y evaluar el contenido presentado en distintos formatos, escritos y digitales, incluyendo elementos visuales y palabras.
R.CCR.9.	Analizar cómo dos o más textos tratan sobre los mismos temas para adquirir un conocimiento o comparar las perspectivas de los autores.
R.CCR.10.	Leer y comprender textos literarios complejos e informales de forma independiente y competente.
RL.11-12.6.	Determinar el punto de vista del autor o su propósito en un texto en el que la retórica es particularmente efectiva analizando cómo el estilo y el contenido contribuye al poder, la persuasión o la belleza del texto.

Producción escrita (<i>Writing</i>)	
Código	Estándar
W.CCR.1.	Escribir argumentos para apoyar una tesis en un análisis de temas o textos usando un razonamiento válido y relevante y las evidencias suficientes.
W.CCR.2.	Escribir textos expositivos para examinar y expresar ideas complejas e información de forma clara y precisa a través de la selección, organización y análisis de contenidos (tema).

W.CCR.3.	Escribir narraciones para desarrollar experiencias reales o imaginadas o sucesos usando una técnica efectiva, unos detalles bien escogidos y una secuencia bien estructurada.
W.CCR.4.	Producir de forma clara y coherente escritos en los que el desarrollo, la organización y el estilo sean apropiados para un propósito y un público.
W.CCR.7.	Realizar pequeños proyectos de investigación, aunque sustanciosos, basados en preguntas guía demostrando que se han comprendido los temas que se tratan.
W.CCR.8.	Recoger información relevante de fuentes digitales e impresas, evaluar la credibilidad y la precisión de cada una e integrar la información evitando el plagio.
W.CCR.9.	Extraer evidencias de textos literarios o informales para apoyar un análisis, una reflexión y una investigación.
W.CCR.10.	Escribir rutinariamente, tanto si son periodos de tiempo largos (reflexiones, revisiones, investigaciones) como si son cortos (una sesión), para una variedad de tareas, propósitos y lectores.

Producción oral (<i>Speaking</i>)	
Código	Estándar
SL.CCR.1.	Prepararse para participar de forma efectiva en una variedad de conversaciones y colaboraciones con distintos compañeros para contribuir en la idea de los otros y expresando las propias con claridad y persuasión.

SL.CCR.2.	Integrar y evaluar información presentada en diferentes medios y formatos incluyendo elementos visuales, información cuantitativa y de forma oral.
SL.CCR.4.	Presentar información, conclusiones y evidencias de apoyo, de forma que los oyentes puedan seguir la línea de razonamiento y de organización, además de decidir si el desarrollo y el estilo son los apropiados para la tarea, el propósito y el público.
SL.CCR.5.	Hacer un uso estratégico de los medios digitales y visuales para expresar la información y mejorar el entendimiento de la presentación.

Uso de la lengua (<i>Language</i>)	
Códigos	Estándar
L.CCR.1.	Demostrar el manejo de las convenciones estándar de la gramática y su uso en la producción escrita y oral.
L.CCR.2.	Demostrar el manejo de las convenciones ortográficas del registro estándar.
L.CCR.4.	Determinar y aclarar el significado de una palabra desconocida o polisémica y frases por contexto, pistas, mediante un análisis semántico por partes y consultando en manuales generales y específicos.
L.CCR.5.	Demostrar el entendimiento del sentido figurado de la lengua, la relación de palabras y matices de los significados de las palabras.

5.4. Metodología

Para la programación de esta propuesta, se han tomado como referencia unidades didácticas reales de los dos institutos de Nueva York anteriormente nombrados, el PAIHS en El Bronx y el NHS en Queens, con el fin de acercarnos lo máximo posible a las unidades didácticas que se pueden encontrar en el aula de español para hispanohablantes de cualquier institución de educación secundaria estadounidense que imparta cursos de esta naturaleza. Sin embargo, ni la duración de las clases ni la periodicidad de estas son las mismas, por lo que me he tomado la libertad de elegir estos dos aspectos. Dicho esto, se decide que la realización total de la misma tome alrededor de 6 semanas, que se dividirán en tres horas semanales, es decir, que habrá tres sesiones de una hora cada una.

El método elegido para diseñar las actividades que se desarrollarán a continuación es el comunicativo. Los alumnos de los AP en lengua española ya tienen una base consistente de gramática y por ello puede presentarse de manera menos explícita para trabajar, por ejemplo, los diferentes tipos de texto o, en este caso especialmente, fenómenos de materia sociolingüística y pragmática como las variedades del español o cómo detectar algunos usos indirectos del lenguaje como la ironía que se encuentra en algunos de los materiales utilizados.

Como se ha explicado previamente, en la educación estadounidense se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico desde, prácticamente, *middle school* (de los 11 a los 13 años). Esta propuesta se ha diseñado pensando, también, en este cometido, por lo cual se promoverá el debate moderado en clase tras la presentación de los textos, vídeos y audios empleados en las sesiones. Una lengua debe ponerse en práctica para que su evolución sea exitosa, así que la participación será muy importante. Además, que su opinión sea

escuchada sin ningún tipo de juicio negativo ayudará a reforzar la motivación de estos jóvenes.

Obedeciendo a la heterogeneidad de nacionalidades y variedades que forman el alumnado de estas clases, se impulsará el trabajo en grupo y la cooperación para que ellos mismos se conviertan en sus propios modelos lingüísticos. Esta práctica favorecerá la aceptación y el estudio de los distintos dialectos del español y, también, les obligará a tener que hablar español entre ellos ya que, fuera de clase, a pesar de que sean de países hispanohablantes o de que su lengua materna sea el español, prefieren hablar en inglés o, en su defecto, en *spanglish*.

La investigación tomará un gran peso en esta unidad con pequeños proyectos individuales como la realización de una entrevista y con otros de mayor envergadura como presentaciones orales por parejas o el mismo trabajo final. En este, los alumnos, de dos en dos o de tres en tres, deberán poner en práctica los conocimientos adquiridos en esta unidad con una exposición oral apoyada con materiales visuales y una redacción.

5.5. Yo soy hispanounidense

Como bien se ha dicho antes, esta propuesta pretende cubrir las cuatro competencias lingüísticas, a la vez que se tratan materias de índole hispanoamericana con tal de incentivar la motivación por seguir hablando español y la autoaceptación de su identidad híbrida. Se han diseñado actividades que fomentan el intercambio de opiniones y la reflexión cultural y lingüística, por consiguiente, son muy flexibles e, incluso, pueden introducirse en otras unidades didácticas con el fin de trabajar fenómenos sociolingüísticos o culturales. Por este motivo, a continuación, se describirán los ejercicios y la forma de trabajarlos por temas, es decir, su división dependerá, más que por sesiones, de las cuestiones centrales tratadas en los materiales empleados. Estos, al

igual que las actividades tal y como se presentarían a los alumnos, se pueden encontrar en el anexo.

5.5.1 Primer bloque: introducción

El propósito principal de este primer bloque temático es que los alumnos comiencen a abrir los ojos para analizar aquello que los rodea. Toda la información que necesitan para comenzar esta unidad está en ellos y en su entorno; simplemente, deben reflexionar sobre sus propios conocimientos acerca de lo que significa ser hispanounidense y la importancia que tienen tanto en la sociedad de Estados Unidos como en el mundo hispano.

En esta primera parte, se *elicitará* la información relacionada con el uso que cada uno de ellos hace del español, el consumo de medios de comunicación o programas hispanos, opiniones sobre la importancia de esta lengua en el mundo y las ventajas que se obtienen por poder comunicarse en dicho idioma, etc.

DURACIÓN: días 1 y 2.

MATERIALES:

- Artículo periodístico: “NUEVA YORK: Comunidad latina se convierte en 28,9% de la población”, de *US Ahora*. [<http://usahora.com/nueva-york-comunidad-latina-se-convierte-en-289-de-la-poblacion/>]
- Traducción propia: “No hay nada más americano que hablar español” de *Huffington Post*.
- Vídeo: “Polémica por periodista que pronuncia correctamente nombres en español. El noticiero”, de *Noticias Telemundo*. [<https://www.youtube.com/watch?v=LZXKcycf9pI>]

- Vídeo: “Nuestra latina triunfadora” en “La población hispana en Estados Unidos rompe un nuevo récord”, de *CNN español*.
[<https://edition.cnn.com/videos/spanish/2017/07/21/cnnee-cafe-intvw-claudia-gonzalez-latinos-triunfadores-unicef.cnn>]

MODO DE TRABAJO:

- En parejas.
- Individual.
- Debate en clase.

OBJETIVOS DEL BLOQUE:

- Fomentar la introspección y el autoanálisis de conocimientos sobre una materia.
- Extraer información y datos para construir argumentos sólidos.
- Reflexionar sobre la visión del español desde el punto de vista de un no parlante y desde el punto de vista de un hispanohablante.
- Mostrar la globalidad del español.
- Ver distintos formatos informativos.
- Exponer al alumno a diferentes variedades del español en un registro estándar.

ACTIVIDAD 1: “¿Quién quiere ser hispanounidense?”

Se proporcionará a los alumnos unas preguntas generales sobre la comunidad hispana de los Estados Unidos y el español a modo de trivial para conseguir que se involucren y muestren interés. Lo harán por parejas para que cooperen entre sí y dinamizar además el ritmo de la sesión. Pasados unos minutos, el profesor decidirá cuántos, aunque entre 10 o 15 serían más que suficientes, tendrán que dejar los bolígrafos a un lado y se mostrarán

las respuestas correctas. El equipo que más respuestas haya acertado ganará medio punto en la nota de su presentación final.

Hay que tener en cuenta una serie de normas. La gran mayoría de estos jóvenes están en contacto constante con redes sociales e internet, por eso no pueden utilizar ningún dispositivo para consultar los datos que se piden en la prueba. Si el maestro intercepta a algún miembro de cualquiera de los equipos quebrantando esta norma, la pareja quedará eliminada automáticamente.

ACTIVIDAD 2: “Latinos en Nueva York”

Esta será la primera actividad de comprensión lectora de la unidad. Se trabajará con un reportaje real del portal digital estadounidense en español *US Ahora* titulado “NUEVA YORK: Comunidad latina se convierte en 28,9% de la población”. Es un artículo publicado en el 2017, así que los datos sobre la población hispana presentados son actuales. No obstante, este ejercicio puede adaptarse en caso de que quede obsoleto. Debemos tener en cuenta que el problema de trabajar con cifras es que estas cambian según la realidad que representan, por lo que puede escogerse otro texto actualizado.

Otra de las adaptaciones que se pueden realizar es elegir el texto según el lugar donde se imparta el curso. Por ejemplo, si el instituto está en Miami, se puede utilizar un reportaje sobre la dinámica del colectivo hispano en dicha ciudad. He preferido centrarme en Nueva York en este caso porque los institutos de referencia, tanto en el análisis de las entrevistas como en el diseño de esta propuesta didáctica, están en El Bronx y en Queens.

Se harán un par de preguntas al grupo en general, como por ejemplo “¿Cuántos hispanos creéis que hay en la ciudad de Nueva York?” o “¿en qué barrios de Nueva York creéis que se concentra más población latina?”. Son preguntas muy obvias y rápidas, pero que

servirán para introducir la lectura y situar a los estudiantes. Después, deberán contestar una serie de cuestiones de manera individual extrayendo las respuestas del texto. Se les pedirá, además, que se fijen en las fuentes citadas para tenerlas en cuenta en su trabajo final.

ACTIVIDAD 3: “El éxito hispano”

Para la realización de la siguiente actividad, se reproducirá el vídeo titulado “Nuestra latina favorita”, proporcionado por la *CNN* en español, cadena de noticias de gran éxito en Estados Unidos. En él, se le realiza una entrevista a la periodista mexicana y asesora de UNICEF Claudia González. La mujer explica cómo los latinos han impulsado y siguen impulsando la economía estadounidense.

El objetivo del ejercicio es que los estudiantes analicen la comunidad hispana como motor socioeconómico del país y los posibles motivos que la han colocado en esa posición. Para conseguir esto, se visionará el vídeo mientras el profesor va apuntando en la pizarra distintas citas de la periodista como, por ejemplo, *“los latinos no somos una carga en EE.UU., somos su impulso”*, para comentarlas con toda la clase seguidamente.

Tras el intercambio de opiniones, se les pedirá que escriban en unos papeles una pequeña reflexión, no más larga que un tuit, para responder a la siguiente pregunta: ¿Qué sería Estados Unidos sin el colectivo hispano? Después, la compartirán con el resto de sus compañeros.

ACTIVIDAD 4: “Here, we speak American, pero vivo en San Francisco”

Para cerrar este bloque introductorio se retomará el debate de si el español está bien visto en Estados Unidos. Esta actividad se dividirá en dos partes: la primera, en la que se verá una entrevista en el Noticiero de *Telemundo*, y la segunda, una transcripción-traducción

de un vídeo en inglés publicado por el *Huffington post*. En ambos materiales, se trata el tema de por qué todavía hoy hay sectores en Estados Unidos que no ven con buenos ojos la lengua española.

Se comenzará el ejercicio con el visionado de “Polémica por periodista que pronuncia correctamente nombres en español. El Noticiero”. En él, se verá cómo se defiende la primera presentadora hispana de las noticias de la NBC en Arizona, Vanessa Ruiz, de las críticas contra ella por pronunciar en español el nombre de la ciudad de “Mesa”. Seguidamente, los alumnos deberán responder a unas preguntas de manera individual sobre lo dicho en este reportaje y, además, sobre su experiencia personal con tal de conectar con la problemática.

Después, se les repartirá la traducción del vídeo “No hay nada más americano que hablar español”, donde una chica reflexiona sobre el “*his-pánico*” que todavía sufren ciertos sectores conservadores del país como Sarah Palin o Donald Trump y comenta que el español se hablaba en lo que ahora se conoce como Estados Unidos antes incluso de la llegada de los ingleses. Hay una cita muy interesante que pone de manifiesto que aquellos anglófonos que sostienen que “*in America you must speak American*” hablan español sin ni siquiera saberlo por la gran cantidad de palabras que se han adaptado a la lengua inglesa como nombres de ciudades o fiestas. Esto ha servido de inspiración para la siguiente parte de la actividad.

Se dividirá la clase en dos grupos y se tendrá que elegir entre dos temas: lugares en Estados Unidos con nombre español o comidas que puedes encontrar en los Estados Unidos con nombre español. El mecanismo de este juego es muy sencillo, especialmente para un profesor español, ya que se trata del “Un, dos, tres”. El maestro comenzará dando un ejemplo y ellos deberán repetirlo y añadir todos los que puedan en un tiempo de dos

minutos. Gana el equipo que dé más respuestas diferentes. Esta práctica, además de para motivarlos y amenizar la sesión, les concienciará de que la relación del español y el inglés no es nada nuevo y de que la transferencia entre ambos idiomas es inevitable.

5.5.2. Segundo bloque: Los hispanos como fenómeno de masas

Posiblemente, este sea uno de los bloques más celebrados por parte de los estudiantes por el material que se ha utilizado para el diseño de las actividades que lo conforman: la película sobre la vida de la cantante México-estadounidense Selena Quintanilla. La figura de Selena, incluso 23 años después de su asesinato, todavía se ve como un referente de éxito y conducta para los hispanounidenses, especialmente para las mujeres. Sus bailes, su vestuario, sus labios rojos, sus canciones tanto en español como en inglés y su carisma hicieron que la sociedad norteamericana al completo, sin importar la etnia, cayera rendida a sus pies. Como bien se dice en la película, rompió todas las barreras que nadie antes pudo romper; por eso, tanto para la comunidad latina de Estados Unidos como para las mujeres que quieren prosperar en campos que, tradicionalmente, han sido para hombres, la usan de inspiración.

Mediante la visualización de esta película y los ejercicios propuestos se pretenderá motivar al alumno para que acepte su hibridación y su condición de hispano. Actualmente, hay muchos referentes hispanos en el mundo de la televisión, el cine, la música, etc., y el empleo de estas personalidades relevantes en clase de español para hispanohablantes, como bien propone Torres (2011: 193), puede ayudar a aumentar su autoestima.

DURACIÓN: días 3, 4, 5 y 6.

MATERIALES:

- Película: Selena (1997). Duración: 2:07:30
[<http://www.dailymotion.com/video/x5h2hpb>]

MODO DE TRABAJO:

- Individual.
- Debate en clase.

OBJETIVOS DEL BLOQUE:

- Mostrar cómo la figura de Selena se convirtió en una alegoría del sueño de prosperidad de la comunidad hispana.
- Analizar la cuestión de la familia hispana y el papel del padre en ella.
- Observar la variedad mexicana en un plano léxico y fonético.
- Estudiar la relación entre mexicanos y estadounidenses.
- Analizar la visibilidad de figuras hispánicas en la cultura de masas de los Estados Unidos.
- Estudiar el tópico de la mujer latina desde un punto de vista crítico.
- Mostrar la hibridación en la identidad de los hispanos de segunda generación y su uso del español.

ACTIVIDAD ANTES DEL VISIONADO

En esta ocasión, no nos centraremos en el número de actividades, sino en tratar la película con preguntas que ayuden a la introducción y preparación de los diferentes temas que aborda para, después, poder realizar un análisis más orientado a los objetivos marcados previamente. Se formularán una serie de cuestiones con respecto a las estrellas latinas y a cómo son vistas, primero, por su comunidad y, después, por el público norteamericano en general.

Anticipándonos a un tópico que surgirá con sus respuestas, se pedirá también que den su opinión acerca de la figura de la mujer latina según la percepción que se tiene de ella por parte de la población no hispana. Si tenemos en cuenta que las figuras latinas más influyentes del momento son mujeres como Sofía Vergara, Penélope Cruz o Jennifer López y que Selena, además de por sus canciones, es recordada por sus estilismos, es un tema que cabría destacar o, al menos, mencionar.

ACTIVIDADES DURANTE EL VISIONADO

Antes de comenzar el filme, el profesor repartirá una serie de tablas que deberán rellenar conforme la información que se les pide vaya saliendo. Cada tabla tendrá un título que corresponderá a una materia distinta tipo “La familia hispana” o “Palabras mexicanas”, etc. El propósito de este ejercicio es que los alumnos sepan extraer aquello que les parece relevante sobre un tema en concreto para, después, gestionarlo y utilizarlo para futuros proyectos.

ACTIVIDADES TRAS EL VISIONADO

Por último, pasarán a contestar un cuestionario con preguntas relacionadas con el argumento de la película, pero, además, con la información que han tenido que extraer durante los dos días y medio que han estado viéndola e ilustrando sus argumentos con escenas o frases del vídeo. También, deberán transportar esos conocimientos a un plano más general y aplicarlos a la comunidad hispana de los Estados Unidos. El personaje de Selena, en realidad, se empleará como una metáfora de ascenso social y económico de lo latino en el país.

Como se ha mencionado anteriormente, todas estas actividades y el material para realizarlas se adjuntan en el anexo tal y como se expondrían para los alumnos. Aun así,

si el profesor encargado de llevar esta propuesta no está de acuerdo con alguna de las preguntas o prefiere incidir en otros temas, puede cambiarlas a su conveniencia.

5.5.3. Tercer bloque: Las generaciones

En las siguientes actividades, se presentará el tema de las generaciones familiares en la comunidad latina: cómo las tradiciones se van manteniendo o variando con el transcurso de los años y, a su vez, el uso del español.

DURACIÓN: días 7 y 8.

MATERIALES:

- Vídeos: *Jane the virgin* (serie estadounidense).
- Transcripción/traducción: Entrevista a Gina Rodríguez, actriz de padres puertorriqueños.
- Traducción: “Papá, ¿por qué mataste el español?”, de Bradley Campbell.
- Vídeo: “La abuela conoce a la novia latina de su nieto” (*YouTube*).
[<https://www.youtube.com/watch?v=FliNPkyAwjA>]

MODO DE TRABAJO:

- Individual.
- Pequeños grupos.
- Debate en clase.

OBJETIVOS DEL BLOQUE:

- Mostrar la pérdida de la lengua española a medida que el individuo va asimilándose en la cultura estadounidense.
- Identificar, tanto en clave de humor como analíticamente, los clichés que se relacionan con la comunidad hispana.

- Reflexionar sobre aquello que le hace a uno ser hispano o no.
- Presentar el género de la entrevista para la recopilación de datos.
- Exponer al alumno al cambio de código entre el español y el inglés y a la variedad del español cubano.

ACTIVIDAD 1: “Oye, si eres latino, ¿por qué no hablas español?”

Una de las cuestiones con las que deben lidiar los hispanos de los Estados Unidos, especialmente los de segunda generación es el no parecer latino. No solo entre los anglosajones, sino en todo el mundo, hay una concepción de cómo debe ser un latino para ser considerado como tal. Esta consiste en una descripción de rasgos físicos y psíquicos, además de múltiples tópicos acerca de sus costumbres o su modo de vida.

Cuando alguien piensa en un hispano, siempre le viene a la mente lo siguiente: unos ojos oscuros, pelo castaño, piel tostada, apasionados, jueguistas, religiosos, tradicionales y, en el caso de las mujeres, se deben añadir unas curvas sinuosas y una actitud temperamental y gritona. Posiblemente, muchos de estos estereotipos han sido alimentados por los mismos latinos; no obstante, se debe distinguir entre realidad y ficción.

Para eso, los alumnos leerán una entrevista a la actriz y directora hispanounidense Gina Rodríguez, protagonista de *Jane the Virgin*, en la que ella misma describe su experiencia como hispana en Estados Unidos y qué es lo que le hace realmente ser latina. Después de esta lectura, los alumnos deberán contestar a unas preguntas de comprensión en grupo y, luego, deberán redactar en pocas líneas aquello que les hace sentirse latinos. Luego, el profesor recogerá sus respuestas y las colgará en clase para que puedan tenerlas presente

a modo de recordatorio. Esta práctica les ayudará a que su autoconfianza identitaria vaya afianzándose.

ACTIVIDAD 2: Las Villanueva

Con tal de trabajar el tema de las generaciones en la comunidad hispana, se utilizará un vídeo preparado especialmente para la siguiente actividad. Se ha extraído del tercer capítulo de la segunda temporada de la serie *Jane the Virgin*. En este episodio, las tres mujeres Villanueva, la abuela, la madre y Jane, están preparando el bautizo del hijo de la protagonista y repasan cómo ha ido manteniéndose esta tradición.

Como se ha dicho, el vídeo utilizado se ha preparado especialmente para esta actividad y, además, se ha elegido la versión en castellano de la serie. En ella, la actriz que hace de abuela no está doblada ya que habla en español venezolano incluso en versión original, la madre habla con acento latino y Jane con un perfecto castellano. Si el profesor prefiere utilizar el capítulo en inglés, para que los alumnos se den cuenta de los cambios que sufre el dominio de la lengua entre generación y generación, puede hacerlo ya que es un ejercicio interesante.

Tras la proyección, responderán a unas preguntas de comprensión y, también, personales para que conecten por completo con el tema que se les presenta. Nos interesaremos por las distintas tradiciones que siguen manteniendo los estudiantes para conocer las distintas fiestas o celebraciones que podemos encontrar dentro de un mismo grupo. El panhispanismo, además de incluir todas las variedades del español, también debe tener en cuenta las tradiciones que acoge dicha lengua. Un idioma se concibe dependiendo de la realidad en el que se utiliza, es decir, va ligado a unas costumbres concretas y se puede entender mejor por qué un estudiante habla de una forma u otra si se conocen sus hábitos.

Actividad 3: “La Abuela”

Desde hará unos años, distintas plataformas virtuales han dado a conocer a muchos jóvenes hispanos que han utilizado su identidad y condición en clave de humor para reivindicar su papel en la sociedad estadounidense y mostrar el orgullo de ser hispano. Este es el caso por ejemplo de “Pero Like” o “Mitú”.

Para esta actividad, se empleará un vídeo de una actriz cubana que emigró a los Estados Unidos cuando era muy pequeña: Jenny Lorenzo. Comenzó a trabajar con una de estas entidades creando infinidad de personajes hasta que, finalmente, consiguió hacerse con su propio público. Una de sus creaciones fue la Abuela, una mujer cubana que vive en Estados Unidos y da su opinión sobre el mundo en un perfecto *spanglish mayamense*.

Para calentar o introducir el vídeo, el maestro puede explicar cómo las nuevas tecnologías han ayudado a dar visibilidad a las nuevas generaciones de hispanos y a las tradiciones. A continuación, se reproducirá el vídeo “La Abuela conoce a la novia latina de su nieto”. En él, se pueden observar desde la variedad cubana y los distintos tipos de cambio de código hasta las tradiciones más arraigadas a la comunidad latina, especialmente a los miembros más mayores.

Tras el visionado, los alumnos comentarán en pequeños grupos qué diferencias hay entre los miembros de esa familia y la figura de la Abuela en la familia hispana en general como enlace con las raíces más ancestrales y su papel en el mantenimiento del español. Después, expondrán sus ideas y experiencias personales.

En realidad, esta actividad sirve como introducción al texto que se utilizará para el último ejercicio sobre este tema.

ACTIVIDAD 4: “Bien, papá, ¿por qué mataste el español en nuestra familia?”

La lectura utilizada es una traducción de una reflexión-entrevista de Bradley Campbell, periodista hijo de un hondureño, que se pregunta por qué, a pesar de que su padre hable un español envidiable, nunca se lo quiso enseñar. Según él, ese hecho hizo que el idioma muriera en su familia y le exige una explicación con rencor.

A través de este texto, los alumnos podrán observar una situación que sucede todavía hoy en muchas familias hispanas de los Estados Unidos. Deberán reflexionar sobre los casos que conocen y los motivos que les impulsaron a ellos a seguir hablando español.

Tras leer la traducción, en pequeños grupos (pueden ser los mismos que los que hicieron para comentar el vídeo de la Abuela) tendrán que hacer una lista con posibles causas para la “muerte” de una lengua tomando de inspiración los que acaban de leer y su propio conocimiento. Después, deberán buscar soluciones para mantener el español y pensar en los motivos por los que hablarlo es importante.

Tanto esta entrevista como la realizada a Gina Rodríguez les servirán como modelo para el proyecto final que se presentará más adelante; por eso, es importante que el profesor les guíe y destaque las formas en las que aparecen las distintas lecturas empleadas.

5.5.4. Cuarto bloque: La inmigración

Esta es una de las cuestiones de donde puede surgir más polémica, especialmente, teniendo en cuenta la situación actual del país y las políticas migratorias de Donald Trump. Sea cual sea la opinión del profesor, no puede utilizarla contra aquellas que puedan tener los alumnos, sino que debe fomentar el respeto y la pluralidad.

DURACIÓN: días 9 y 10.

MATERIALES:

- Traducción: “*You call me indocumentada, but the joke’s on you*”.
- Canción: ‘Clandestino’, de Manu Chao.
[<https://www.youtube.com/watch?v=0TamvrMZl4g>]
- Artículo periodístico: “4 efectos concretos que tendrá la construcción del muro que Donald Trump autorizó en la frontera entre Estados Unidos y México”, en *BBC Mundo*. [<http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36466006>]

MODO DE TRABAJO:

- Individual.
- Debate en clase.

OBJETIVOS DEL BLOQUE:

- Mostrar al alumno las diferentes visiones de la inmigración: la del inmigrante y la del país de acogida.
- Analizar cómo vehículos de amplia difusión como la música expresan el tema de la inmigración.
- Extraer datos de diferentes textos para crear argumentos sólidos.
- Elaborar un texto argumentativo sobre las leyes migratorias actuales en los Estados Unidos.

ACTIVIDAD 1: “Clandestino”.

Para introducir el tema de la inmigración hispana en los Estados Unidos, primero, mostraremos cómo esta problemática no solo la sufren los latinos en el país norteamericano, sino que se empleará una canción que refleja cómo se trata esta cuestión en España: “Clandestino”, de Manu Chao. El utilizar la plasmación de un mismo

problema en una realidad distinta les permitirá comparar y distanciarse para poder obtener una idea objetiva antes de trabajar con materiales más unidos emocionalmente a ellos.

Se les pedirá que, de forma muy breve, debatan sobre si la situación descrita en la composición de Manu Chao se puede ver en Estados Unidos y, después, sobre si ellos se han sentido alguna vez incómodos por el simple hecho de considerarse o estar orgullosos de ser latinos.

ACTIVIDAD 2: “You call me ‘indocumentada’, but the joke’s on you”

Antes de pasar al ejercicio central de estas dos sesiones, los alumnos deberán leer la traducción de la experiencia de una chica mexicana que llegó a Los Ángeles cuando tenía 9 años. Entonces, comienza a reflexionar acerca de por qué es una “indocumentada” cuando, sin la gente como ella, Estados Unidos no funcionaría.

Tras la lectura, los estudiantes responderán unas preguntas de comprensión del texto y de léxico, ya que aparecen expresiones puramente mexicanas y, también, acerca de sus propios conocimientos sobre la relación histórica entre México y Estados Unidos.

ACTIVIDAD 3: “El muro”

Este ejercicio tomará la segunda mitad de la primera sesión y toda la segunda ya que deberán escribir su propio texto argumentativo. La escritura es esencial en los cursos AP y en la educación norteamericana en general; por dicha razón, aunque estemos tratando temas culturales y lingüísticos, deben, también, trabajar la creación de textos. Para esta lección, se ha escogido un género estrechamente vinculado al desarrollo del pensamiento crítico del alumno: el texto argumentativo.

Se presentará un artículo de la *BBC* titulado “4 efectos concretos que tendrá la construcción del muro que Donald Trump autorizó en la frontera entre Estados Unidos y

México”. Este les servirá para extraer ideas que refuercen los argumentos de la tesis que deseen seguir. Además, tendrán un pequeño recuadro guía con algunos consejos para elaboración su redacción.

La longitud de los textos argumentativos debe decidirse acorde al tiempo del que disponen para realizarlos. La de este será de una página a dos caras debido a que uno de los estándares del *Common Core* es que los estudiantes sean capaces de ejecutar actividades de escritura tanto en un periodo de tiempo largo como en periodos de clase.

5.5.5. Quinto bloque: El *spanglish*

DURACIÓN: día 11.
MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none">- <u>Vídeo:</u> “<i>Maruchi the hairdresser: the comb</i>”, de Jenny Lorenzo. [https://www.youtube.com/watch?v=Ohx15gJpQWE]- <u>Vídeo:</u> “<i>When you speak fluent Spanglish</i>”, de Mitú. [https://www.youtube.com/watch?v=eMQJVtrpG4Y]- <u>Cuadro:</u> elementos del <i>spanglish</i>.
MODO DE TRABAJO:
<ul style="list-style-type: none">- Individual.- Parejas o grupos de tres.
OBJETIVOS DEL BLOQUE:
<ul style="list-style-type: none">- Que el alumno reflexione sobre el uso del <i>spanglish</i> en su vida diaria.- Mostrar casos de <i>code-switching</i> y analizar qué posibles motivos impulsan a alguien para realizarlos.

- Reconocer los diferentes fenómenos lingüísticos que se dan en una situación de contacto de lenguas.

ACTIVIDAD 1: “Yo hablo *spanglish*”

Como se ha explicado anteriormente en esta memoria, describir qué es el *spanglish* es una tarea complicada; sin embargo, esa será la pregunta central de esta actividad. Por parejas o grupos de tres, los alumnos deberán dar una definición de lo que es el *spanglish*. Después, enumerarán las situaciones en las que lo utilizan y los motivos que los impulsan a utilizarlo. Finalmente, compartirán sus reflexiones con el resto de forma voluntaria.

ACTIVIDAD 2: “La peluquería de tía Maruchi”

Antes de dar paso a este ejercicio, el profesor deberá explicar los fenómenos de contacto de lenguas que se pueden localizar en el *spanglish*. Para ello, se ha preparado una tabla con los distintos ejemplos de elementos lingüísticos que se encuentran en una situación de cambio de código. Se ha adjuntado en el anexo con el resto de actividades.

Una vez se haya realizado la explicación, se reproducirán dos vídeos: “*Maruchi the hairdresser: the comb*” y “*When you speak fluent Spanglish*”, ambos en *YouTube*. En el primero, la actriz Jenny Lorenzo da vida a Maruchi, una peluquera cubana cuya hija, Larizza, no para de sacarla de quicio. El segundo es un recopilatorio de anglicismos que han pasado por un filtro *españolizante* y se han incorporado al *spanglish*.

Los alumnos tendrán que prestar atención y reconocer los distintos ejemplos de *spanglish* y clasificarlos según si son préstamos léxicos del inglés, del español, extensión semántica o alternancia de códigos.

Finalmente, habrá una pregunta extra que consistirá en encontrar la equivalencia exacta en español de todas las palabras que aparecen en el vídeo “*When you speak fluent spanglish*”. Aquel estudiante que lo consiga, posiblemente, sea un futuro académico de la RAE.

5.5.6. Sexto bloque: Las variedades del español

La comunidad hispana de los Estados Unidos alberga una multitud de variedades del español. Conviven y se mezclan al igual que las tradiciones que llevan consigo hasta que los estudiantes, incluso, pueden confundir rasgos. En estas dos sesiones, se trabajará la heterogeneidad de la lengua española y los malentendidos léxicos.

DURACIÓN: día 12 y 13.

MATERIALES:

- Vídeo: “¡Qué difícil es hablar el español!”, de Inténtalo Carito.
[<https://www.youtube.com/watch?v=eyGFz-zIjHE>]

- Juego interactivo: “Los acentos del español”, de *El País*.
[<https://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/>]

- Vídeos:
 - Variedad cubana: Andy García.
[https://www.youtube.com/watch?v=QP5dfxzgT_I]

 - Variedad colombiana: Sofía Vergara.
[<https://www.youtube.com/watch?v=a6xYZLwiGOI>]

 - Variedad castellana: Penélope Cruz.
[<https://www.youtube.com/watch?v=ZZXEK7y7Nyw>]

- Variedad mexicana: Salma Hayek.
[https://www.youtube.com/watch?v=6X7x_DHylwM]
- Variedad argentina: Luisana Lopilato.
[<https://www.youtube.com/watch?v=GazaFUKL8vE>]

MODO DE TRABAJO:

- Individual.
- Parejas o grupos de tres.

OBJETIVOS DEL BLOQUE:

- Mostrar al alumno diferentes variedades del español a través de figuras hispanas relevantes en Estados Unidos.
- Reconocer los rasgos fónicos de 5 dialectos diferentes.
- Observar cómo una misma palabra puede generar malentendidos entre una variedad y otra.

ACTIVIDAD 1: “¡Qué difícil es hablar el español!”

Como introducción a esta actividad, primero el profesor formulará una pregunta general: “¿alguna vez no os habéis entendido con otro hispanohablante hablando español?”. Después de que los alumnos hayan explicado sus experiencias, se reproducirá el vídeo de Inténtalo Carito “¡Qué difícil es hablar el español!”. En él, dos hermanos cantan acerca de lo complicado que es el idioma y ponen de ejemplo varios términos que se dicen de forma distinta según el país o tienen significados distintos.

En este ejercicio, deberán responder preguntas sobre el léxico que aparece, comparándolo con su propia variedad y aquellas otras que salen en el mismo material. Por ejemplo, “la palabra ‘chucho’, ¿cuántos significados tiene según la región en la que te encuentres?”.

ACTIVIDAD 2: “El español de las estrellas”

Esta actividad será la que más tiempo tome, ya que se deben visionar varios vídeos y el estudiante debe tener tiempo para poder obtener la información. Es recomendable que se puedan reproducir más de una vez para que presten la máxima atención posible.

Se ha elegido a cinco actores hispanos que representan 5 dialectos distintos: Andy García para la variedad cubana, Sofía Vergara para la variedad colombiana, Salma Hayek para la variedad mexicana, Penélope Cruz para la variedad castellana y Luisana Lopilato para la variedad argentina. Los alumnos tendrán que completar una tabla conforme vayan distinguiendo las distintas características fónicas y algunos ejemplos léxicos de cada variedad.

ACTIVIDAD 3: “Los acentos del español”

Visto que las dos primeras oportunidades han sido ciertamente intensas en lo referente a la comprensión oral y al nivel de atención requerido, cerraremos este bloque con un juego por equipos de dos.

En 2016, el diario *El País* publicó un juego en línea en el que se podían poner a prueba los conocimientos de los hispanohablantes sobre las variedades diatópicas de nuestra lengua llamado “Los acentos del español”. Consiste en adivinar de qué país proceden las personas de los vídeos que se muestran.

El procedimiento en clase será el siguiente: el maestro reproducirá un vídeo y, una vez ya haya finalizado, los estudiantes por parejas elegirán la opción de las 4 propuestas que crean que es la correcta.

5.5.7. Proyecto final: Yo soy hispanounidense

DURACIÓN: días 14, 15, 16, 17 y 18 (presentación).
MATERIALES:
- Aquellos que el alumno crea necesarios para la realización de su proyecto.
MODO DE TRABAJO:
- Por parejas o grupos de tres.
OBJETIVOS DEL BLOQUE:
- Probar la capacidad de síntesis de los alumnos.
- Saber extraer información de diferentes fuentes válidas (no de Wikipedia).
- Exponer oralmente un tema de manera clara y utilizando un registro y un vocabulario que se adecúe al propósito del estudiante y a su público.
- Argumentar de forma escrita una defensa del proyecto presentado.
- Crear un póster que sirva como elemento visual de apoyo y de síntesis para la explicación oral.
- Aprender a gestionar el tiempo y a repartir tareas de forma equitativa.

Como broche final, se les pedirá a los alumnos que en los 4 días que quedan, preparen un pequeño proyecto en grupos de dos o tres que recoja aquello que han aprendido en esta

unidad. Se titulará *Yo soy hispanounidense* y constará de tres partes: la presentación de un póster, una redacción de no más de dos páginas donde argumenten los motivos que les han impulsado a la elección de temas y cómo han conseguido la información necesaria para realizarlo y, por último, una exposición oral de 10 minutos como máximo.

Tanto el póster como la presentación oral deberán responder a estas preguntas:

- ¿Qué es ser hispanounidense para ti?
- ¿Qué figura o figuras famosas te representan y por qué?
- ¿Qué problema relacionado con los hispanos de los Estados Unidos te preocupa más y qué soluciones propondrías?
- Elige 4 palabras que describan la comunidad latina estadounidense.

La explicación de los diferentes proyectos y la entrega de la parte escrita será el último día. Después, se expondrán en clase o por el colegio.

6. CONCLUSIONES FINALES

El propósito principal de este trabajo era indagar en cuáles eran las posibles causas del abandono o la negación de la identidad hispana en los jóvenes latinos de los Estados Unidos e intentar solventar este problema con una propuesta didáctica que llevara al aula de español para hispanohablantes en los niveles de *high school* temas con los que realmente se sintieran identificados.

Tras realizar un análisis de tres manuales diferentes para la enseñanza de EHN y contar con el testimonio de tres docentes de dos institutos de Nueva York, conjuntamente con la previa investigación expuesta en el marco teórico, concluimos que hay tres factores indispensables para asegurar la continuidad de la cultura hispana y la lengua española: la

familia, la institución educativa y el maestro. Solo con el trabajo en equipo de estos tres agentes, el adolescente puede sentirse seguro con su identidad híbrida y encontrar la motivación suficiente para que en un futuro él aliente a sus hijos a que mantengan tanto el idioma como las costumbres. Puede resultar difícil con la situación política actual, pero no imposible si se les demuestra la importancia del rol del grupo hispano en la nueva sociedad estadounidense.

Se ha demostrado, también, que la heterogeneidad de la comunidad latina norteamericana debe reflejarse en el aula para incentivar la motivación de los estudiantes. Estos chicos y chicas han aprendido el español en casa, es decir, su modelo lingüístico se sitúa en un registro bajo de una variedad concreta, por tanto, el maestro tiene la tarea de elevar y expandir el español que sus alumnos ya conocen respetando sus dialectos. La imposición de una variedad diatópica diferente provocaría un posible rechazo por parte del aprendiz, ya que pensaría que lo que habla es una “*broken language*”.

Asimismo, las materias culturales que se expongan en clase deberían elegirse y gestionarse dependiendo del grupo al que se instruye. Es cierto que los materiales analizados presentan varias realidades del español; no obstante, para que las lecciones sean exitosas, las cuestiones que se tratan y las actividades deben facilitar que el alumno establezca un vínculo personal y emocional para que muestre más interés por ellas.

Por último, y vistas las dificultades para recabar información sobre la enseñanza de español para hablantes de herencia en institutos de educación secundaria, debo decir que, desde un punto de vista personal, es una línea de investigación fascinante. La adolescencia es una etapa vital emocionalmente complicada. Los pubescentes comienzan a cuestionarse su personalidad y su papel en la vida pública del país, por ello, sería recomendable empezar lo antes posible a apoyar a estos jóvenes para que acepten su

condición hispanounidense y, también, a instruirles en un español estándar y panhispanico antes de que los errores gramaticales o de adecuación de registro se cristalicen.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS CONSULTADAS

- BALMASEDA MAESTU, E (2009). “La formación panhispánica del profesor de español”, en A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. R. Delgado Polo, M.I. Fernández Barjola (coord.), *El profesor de español LE-L2 Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Extremadura: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, pp. 239-254. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0239.pdf] [Última consulta: 15/4/2018].
- BBC MUNDO (2016). “Mapa interactivo: ¿cuántos son y dónde viven los latinos en EE.UU.?” en *BBC* [en línea], 15 de marzo de 2016. [Disponible en: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160304_poblacion_latinos_hispanos_estados_unidos_mapa_grafico_all] [Última consulta: 16/04/2018].
- BETTI, S (2009). “Spanglish en los Estados Unidos: Apuntes sobre lengua, cultura e identidad”, en *Confluenze. Rivista in Studi Iberoamericani. Lingua e identità*, vol. 1, nº2, pp. 101-121. [Disponible en: <https://confluenze.unibo.it/article/view/1653>] [Última consulta: 15/4/2018].
- (2010). “Spanglish: ¿pseudolingua o identidad?”, en *Estudios de Lingüística Aplicada (UNAM)*, año 28, nº 52, pp. 29-54. [Disponible en: <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/507>] [Última consulta: 15/4/2018].
- (2012). “Spanglish escrito en USA. Un ejemplo, la revista LATINA”, en *Cuadernos Cervantes*, época II, año III. [Disponible en:

http://www.cuadernos cervantes.com/art_49_latina.html] [Última consulta: 15/4/2018].

BOON, E. Y POLINSKY M. (2015). “Del silencio a la palabra: El empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XX”, en *Informes del Observatorio*, 007-01/2015SP, Instituto Cervantes de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard. [Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/007_informes_mp_del-silencio_0.pdf] [Última consulta: 15/04/2018].

CAMPBELL, W.J ET AL (1984). *A review of the Commonwealth English as a Second Language (ESL) Programme*. Canberra: Commonwealth Schools Commission.

CARREIRA.M. (2004). “Seeking exploratory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner”, en *Heritage Language Journal*, vol. 2, nº1. [Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ853183>] [Última consulta: 15/04/2018].

CHRISTIAN, D. (1996). “Language development in two-way immersion: Trends and prospects.”, en J.E.Alatis (ed.) *Georgetown university roundtable on languages and linguistics*, Washington,DC: Georgetown University Press. Pp. 30-42

----- (2011). “Differentiating Instruction to Meet the Needs of Heritage Language Learners”, conferencia en *The Heritage Language Workshop at The University of Texas at Austin*. [Disponible en: <https://vimeo.com/30492337>] [Última consulta: 15/04/2018].

- CLYNE, M.G. (1967). *Transference and Triggering. Observations on the language assimilation of post-war German-speaking migrants in Australia*, Michigan: Universidad de Michigan.
- CNN (2008). “Debate on Spanish speakers refusing to learn English! 1 of 7”, en *Immigration control* (canal de *YouTube*), 11 de febrero de 2008. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CVxufWTJzhA>] [Última consulta: 15/04/2018].
- (2015). ““Trump: We speak English here, not Spanish”. Donald Trump and Governor Jeb Bush discuss speaking Spanish on the campaign trail” , en CNN (canal de *YouTube*), 16 de septiembre de 2015. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eNjcAgNu1Ac&t=46s>] [Última consulta: 15/04/2018].
- COLLEGE BOARD, THE (2011). *Common Core Standards Alignment. Advanced Placement*. [Disponible en: <http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/research/RR2011-8.pdf>] [Última consulta: 15/04/2018].
- CONTRAPUNTO NEWS (2015). “Ejemplo real de Spanglish”, en “El *Spanglish* devora a Gringolandia” en *Cosas locas*, 23 de marzo de 2015. [Disponible en: <http://www.contrapuntonews.com/el-spanglish-devora-a-gringolandia/>] [Última consulta: 15/04/2018].
- CRAWFORD, J (2012). *Language Legislation in the U.S.A.* [en línea]. [Disponible en: <http://www.languagepolicy.net/archives/langleg.htm>] [Última consulta: 21/05/2018].

DEL VALLE, S. (2003). *Language rights and the law in the United States. Finding our voices*, Bristol: Multilingual Matters.

DEPARTMENT OF EDUCATION - NEW YORK CITY (2013). *Spanish Native Language Arts Curriculum Guide (SNLACG)*. [Disponible en: http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/CF6EDD53-9581-44FF-B3908F5AEA5461F7/0/SNLACGFinal092413_khFINAL.pdf] [Última consulta: 15/04/2018].

EFE USA (2017). “NUEVA YORK: Comunidad latina se convierte en 28,9% de la población”, en *US Ahora* [en línea], 25 de julio de 2017. [Disponible en: <http://usahora.com/nueva-york-comunidad-latina-se-convierte-en-289-de-la-poblacion/>] [Última consulta: 15/04/2018].

FERNÁNDEZ PEREDA, C. (2010). “El *Spanglish* es una cosa de bilingües”, en *El País* [en línea], 14 de julio del 2010. [Disponible en: <http://www.fundeu.es/noticia/el-spanglish-es-cosa-de-bilingues-6057/>] [Última consulta: 15/04/2018].

FLORES, A (2017). “How the U.S. Hispanic population is changing”, en *Pew Research Center, Fact Tank*, 18 de septiembre de 2017. [Disponible en: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/18/how-the-u-s-hispanic-population-is-changing/>] [Última consulta: 16/04/2018].

FUNDÉU (2006). “El español en los medios de comunicación de EE. UU.” (transcripción), en *I Seminario Internacional de Lengua y Periodismo* en San Millán de la Cogolla, 5, 6 y 7 de mayo del 2006. [Disponible en: <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2016/05/El-espan%CC%83ol-en-los-medios-de-comunicacio%CC%81n-de-EE.-UU.-1.pdf>] [Última consulta: 15/04/2018].

- GENESEEE, F (1983). “Bilingual education of majority language children: The immersion experiments in review”, en *Applied Psycholinguistics*, vol.4, n° 1, Cambridge: Cambridge University press. Pp. 1-46.
- (1987). *Learning Through Two Languages: Studies on Immersion and Bilingual Education*, Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- GONZÁLEZ-BARRERA, A. Y LÓPEZ, M.H. (2013). “What is the future of Spanish in the United States?”, en *Pew Research Center, Fact tank*, 5 de septiembre de 2013. [Disponible en: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/09/05/what-is-the-future-of-spanish-in-the-united-states/>] [Última consulta: 16/04/2018].
- GONZÁLEZ-BARRERA, A.; LÓPEZ, G Y LÓPEZ, M.H. (2017). “Hispanic Identity Fades Across Generations as Immigrant Connections Fall Away”, en *Pew Research Center, Hispanic trends*, 20 de diciembre de 2017. [Disponible en: <http://www.pewhispanic.org/2017/12/20/hispanic-identity-fades-across-generations-as-immigrant-connections-fall-away/>] [Última consulta: 16/04/2018].
- GONZÁLEZ-ECHEVARRÍA, R. (1997). “Tribuna abierta: Hablar spanglish es devaluar el español”, en *Clarín Digital*, Opinión, 5 de abril. [Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/1997/04/05/@spangli.htm>] [Última consulta: 15/04/2018].
- (2003). “¿Es el spanglish un idioma?”, en *Letras libres*, n°16. [Disponible en: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/es-el-spanglish-un-idioma>] [Última consulta: 15/04/2018].

- GUERRA AVALOS, A. (2001). “Surgimiento y características del *Spanglish*”, *Cultura e incultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. [Disponible en: http://www.ub.edu/filhis/culturele/spanglish_surg.html] [Última consulta: 15/04/2018].
- HERNÁNDEZ-NIETO, R. Y GUTIÉRREZ, M. C. (2017). “Mapa hispano de los Estados Unidos 2017”, en *Informes del Observatorio/Observatorio Reports 035-11/2017SP*, Observatorio de la lengua y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard. [Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/mapa_hispano_2017sp.pdf] [Última consulta: 31/05/2018].
- HUFFPOST, THE (2016). “There's Nothing More American Than Speaking Spanish. Here's Why.”, en *The HuffPost* (canal de *YouTube*), 20 de septiembre de 2016. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pxu4PiYlsas>] [Última consulta: 15/04/2018].
- ILICENSETV (2017). “Las 5 futuras potencias de Latinoamérica/Hispanoamérica”, en *IllicenseTV* (canal de *YouTube*), 11 de julio de 2017. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tZdghlGwgxc>] [Última consulta: 16/04/2018].
- INSTITUTO CERVANTES (2017). “El Instituto Cervantes presenta hoy el anuario «El español en el mundo 2017»”, en *Instituto cervantes* (en línea), *Sala de prensa*, 27 de noviembre de 2017. [Disponible en: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentaci%C3%B3n-Anuario-2017.htm] [Última consulta: 15/04/2018].

- JUARROS-DAUSSA, E. (2012). “El Spanglish”, en *Diccionari de lingüística online*. [Disponible en: <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/350>] [Última consulta: 15/04/2018].
- KROGSTAD, J.M Y LÓPEZ, M.H (2017). “Use of Spanish declines among Latinos in major U.S. metros”, en *Pew Research Center, Fact Tank*, 31 de octubre de 2017. [Disponible en: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/10/31/use-of-spanish-declines-among-latinos-in-major-u-s-metros/>] [Última consulta: 16/04/2018].
- LEGALLY SOCIABLE (2011). “US “White alone” population grows as more Hispanics label themselves as white”, en *Legally sociable. Pleasant Musings on Sociology, McMansions, Suburbs and Cities, and Miscellaneous Errata*, 30 de septiembre de 2011. [Disponible en: <https://legallysociable.com/2011/09/30/us-white-alone-population-grows-as-more-hispanics-label-themselves-as-white/>] [Última consulta: 16/04/2018].
- LÓPEZ MORALES, H. (2009). “Los Cubanos”, en H. López Morales (coord.), *Enciclopedia del español en Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes* [en línea], pp. 112- 123. [Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/demografia03.pdf] [Última consulta: 21/05/2018].
- LYNCH, A. (2000). “Spanish-speaking Miami in a sociolinguistic perspective: bilingualism, recontact and language maintenance among the Cuban-origin population”, en A.Roca (ed), *Research on Spanish in the United States. Linguistic Issues and Challenges*, Somerville, Massachusetts: Cascadilla. Pp. 271-283.

- MACGREGOR-MENDOZA, P. (1999). *Spanish and Academic Achievement Among Midwest Mexican Youth: The Myth of the Barrier (Latino Communities: Emerging Voices - Political, Social, Cultural and Legal Issues)*, Abingdon-on-Thames, Inglaterra: Routledge.
- (2000). “Aquí no se habla español: stories of linguistic repression in southwest school”, en *Bilingual research journal*, vol. 24, no. 4, pp. 333-345. [Disponible en: <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=Noxa4%2FZEQLo%3D&tabid=695&mid=1356&language=es-ES>] [Última consulta: 15/4/2018].
- MORALES, E. (2002). *Living in Spanglish. The search for Latino identity in America*, New York: St.Martin’s Press.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). “Capítulo 15: Lenguas en contacto”, en *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel. 4.ª edición: 2009.
- (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco/Libros.
- MYERS-SCOTTON, C. (1993). *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*, Oxford studies in language contact, Oxford: Clarendon.
- PAREDES, R.I. (2015). “Ilan Stavans: El spanglish como ejemplo de una nueva civilización mestiza”, en *Pliego Suelto. Revista de literatura y alrededores* [en línea], 29 de mayo de 2015. [Disponible en: <http://www.pliegosuelto.com/?p=16441>] [Última consulta: 15/4/2018].
- PBS NEWS HOUR (2013). “Should Spanish-Speaking Students Be Taught in English Only?”, en *PBS News Hour* (canal de YouTube), 19 de julio de 2013. [Disponible

en: <https://www.youtube.com/watch?v=a6cc27Zvbgg>] [Última consulta: 15/4/2018].

PÉREZ, G.M. (2001). “Introduction: Puerto Ricans in Chicago”, en *CENTRO, Journal for the Center for Puerto Rican Studies*, vol. 13, n.º1, New York: City University of New York. Pp. 4-5. [Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37711308001>] [Última consulta: 15/4/2018].

PEW RESEARCH CENTER (2016). “Hispanic Population and Origin in Select U.S. Metropolitan Areas, 2014”, en *Pew Research Center, Hispanic trends*, 6 de septiembre de 2016. [Disponible en: <http://www.pewhispanic.org/interactives/hispanic-population-in-select-u-s-metropolitan-areas/>] [Última consulta: 16/04/2018].

POTOWSKI, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*, Madrid: Arco/Libros.

----- (2007). “Chapter 2: Immersion Classroom Research and Methodology of this Study”, en *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters. Pp. 7-31.

----- (2007). “Chapter 9: Conclusions”, en *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters. Pp. 200-213.

----- (2013). “No child left monolingual: Kim Potowski at TEDxUoflChicago”, en *TEDx Talks* (canal de *YouTube*), 3 de mayo de 2013. [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pSs1uCnLbaQ>] [Última consulta: 15/04/2017].

- (2017a). “Lecture with Dr. Kim Potowski: Language and Identity in a Dual Immersion School”, en *Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL)*, 13 de abril de 2017, Texas. [Disponible en: <https://www.coerll.utexas.edu/coerll/event/lecture-dr-kim-potowski-language-and-identity-dual-immersion-school>] [Última consulta: 15/4/2018].
- (2017b). *IntraLatino Language and Identity. MexiRican Spanish*, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- (2017c). “MexiRican book, talk at the University of Illinois at Chicago, 2017”, en *Kim Potowski* (canal de *YouTube*). [Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=tP2yl_X0WDM&feature=youtu.be] [Última consulta: 31/05/2018].
- RODRÍGUEZ ORTIZ, R. (2008). *Alegoría de la frontera México-Estados Unidos: Análisis comparativo de dos escrituras colindantes*, [Tesis Doctoral], Universitat Autònoma de Barcelona. [Disponible en: <https://roxanarodriguezortiz.files.wordpress.com/2011/10/alegorc3ada-de-la-frontera-mc3a9xico-estados-unidos.pdf>] [Última consulta: 16/04/2018].
- SÁNCHEZ, R. (1983). *Chicano discourse, socio-historic perspectives*, Houston, Texas: Arte Público Press (University of Houston).
- SANTIAGO, E. (1994). *Cuando era puertorriqueña*, Nueva York: Penguin Random House.
- SCHWARZ, H. (2013). “14 Maps That Show What Languages People Speak in The U.S.”, en *Buzzfeed News*, 6 de agosto de 2013. [Disponible en: <https://www.buzzfeed.com/hunterschwarz/14-maps-that-show-what-languages->

people-speak-in-the-us?utm_term=.wgWBb2YZB7#.vag8DOLW87] [Última consulta: 16/04/2018].

SILVA-CORVALÁN, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*, Oxford Studies in Language Contact, Oxford: Clarendon press.

----- ET AL. (1995). *Spanish in four continents. Studies in language contact and bilingualism*, Washington D.C.: Georgetown University Press.

----- (1996). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*, Oxford: Clarendon.

STAVANS, I. (2003). *Spanglish, The Making of a New American Language*, Nueva York: Harper Collins.

----- (2004). “La imaginación restaurada”, en *Anuario 2004, Centro Virtual Cervantes*.

[Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/stavans/p02.htm] [Última consulta: 15/4/2018].

TARANTINO, V. (2011): “El Spanglish”, en *Hápax: Revista de la Sociedad de Estudios de Lengua y Literatura*, n.º4, pp. 69-76. [Disponible en: http://www.revistahapax.es/IV/Hpx4_Art3.pdf] [Última consulta: 16/4/2018].

TIÓ, S. (1948). “Teoría del Espanglish”, en el *Diario de Puerto Rico* [en línea], 28 de octubre de 1948. [Disponible en: https://issuu.com/salvadortio/docs/desde_eltuetano-teoria_del_espanglish-web] [Última consulta: 16/04/2018].

TORRES, A. (2011). “La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos”, en *Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, N.º 1, 2011, pp.

133-150. [Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4057327.pdf>] [Última consulta:
16/04/2018].

VALDÉS, G. (1997). “The teaching of Spanish to bilingual-spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions”, en M. C. Colombi y F.X. Alarcón (eds.), *La enseñanza de español a hispanohablantes: praxis y teoría*, Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin. Pp. 8-44

----- (2001). “Heritage Language Students: Profiles and Possibilities”, en J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*, McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems. Pp. 37-80.

WALQUI, A. (2011). “Aída Walqui: lengua materna y segunda lengua”, en *Wikiguate-Guatemala* (canal de *YouTube*), 14 de julio de 2011. [Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=q3r-gTFx3S8>] [Última consulta:
16/04/2018].

----- (2012). “Language and the Common Core State Standards”, en *Language Understanding* (canal de *YouTube*), 10 de abril de 2012. [Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=T3YJx8ujoto>] [Última consulta:
16/04/2018].

WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*, Nueva York: Linguistic Circle of New York.

ZENTELLA, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*, Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.

- (2009). “Debate sobre el término ‘Spanglish’ entre los profesores Ricardo Otheguy y Ana Celia Zentella”, en la *Conference on Spanish in the U.S.* Miami. [Transcripción en línea. Disponible en: <http://potowski.org/sites/potowski.org/files/articles/attachments/TranscripcionDebateSpanglish.pdf>] [Última consulta: 16/04/2018].
- (2010) “Ana Celia Zentella on “*Spanglish*” en Good day New York, publicado el 20 de septiembre de 2010. [Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=-J6quUmh2L4>] [Última consulta: 16/05/2018].

-MANUALES ANALIZADOS-

- BARRAZA, R.A.; DELLINGER, M.A. Y WALQUI, A. (2001). *Sendas literarias 1*, Upper Saddle, Nueva Jersey: Heinle & Heinle.
- COLOMBI, M.C.; PELLETTIERI, J. Y RODRÍGUEZ, M.I. (2007). *Palabra abierta*, Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- SAFIER, F. (DIR.) (1997). *Encuentros. Primer curso*, Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston.

8. ANEXO

8.1. Entrevistas realizadas

A continuación, se presentarán las entrevistas que se les realizaron a los tres informantes tal y como contestaron. Los únicos cambios se han producido para adecuar los distintos formatos de los textos a las normas estilísticas preestablecidas.

8.1.1. Primera entrevista

SOBRE EL ENTREVISTADO:

- 1) Presentación: ¿quién es? ¿A qué se dedica? ¿Experiencia en el ámbito de la educación bilingüe en los Estados Unidos (años de experiencia y tipo de cargo: profesor, auxiliar de conversación...)?

Nombre: A.D.

Jubilada: Administradora (Vice- Directora) del Departamento de Idiomas de la escuela secundaria, N.H.S en Queens, New York

Profesora de español: Lengua Nativa para los recién llegados de América Latina, como idioma extranjero y para estudiantes de la “segunda generación”

Actualmente soy: asesora educativa, entrenadora/ mentora de nuevos profesores en diferentes escuelas al nivel secundario para “New York City Department of Education” , especialmente en las materias de Español (todos los niveles) e Inglés como Nueva Lengua (English as-a- New Language)

Masters in Bilingual Education from Hunter College of the City of New York

Masters in Supervision and Administration from Bank Street College of Education , New York City

Experiencia en el sistema público educativo de la Ciudad de Nueva York: 33 años y medio

Asesora educativa y supervisora de estudiantes de educación para New York University y el Departamento de Educación del Estado de Nueva York (2007-2012)

Entrenadora de profesores de escuela secundaria (2007- presente)

Voluntaria de entrenamiento de futuros profesores: La Universidad Autónoma de Santo Domingo, Rep. Dom. (2005 y 2006)

Voluntaria de entrenamiento de futuros profesores: The DREAM Project, Cabarete, Rep. Dom. (2014)

SOBRE LA INSTITUCIÓN:

- 1) ¿Cómo es la escuela? ¹⁹
- 2) ¿Cuándo se fundó y con qué propósito? ¿Este ha ido evolucionando?

N.H.S celebró sus 120 años de fundación en el 2017. Fue fundada en 1866 para servir a los niños del sector de Newtown y a los niños que vivían en las granjas circunvecinas. La población para entonces en estas áreas era primordialmente holandesa. Ya para el 1975, comienzan los programas bilingües en español, chino (mandarín) y coreano y ha continuado hasta el presente.

La escuela ha evolucionado tremendamente a través de las décadas. Para mediados de los años ochenta, N.H.S. tenía un alumnado de casi 6,000 estudiantes con tres horarios diferentes. Era una de dos escuelas en la Ciudad de Nueva York con la población más numerosa. La otra escuela secundaria quedaba en el Condado del Bronx. Para entonces, más de un 80% eran estudiantes hispanos.

¹⁹ La respuesta a esta pregunta se incluye a lo largo del primer bloque.

A partir del 2003, el gobernador del Estado de Nueva York, adquirió poder para administrar las escuelas públicas de la Ciudad y el Estado de Nueva York. Fue cuando comenzó un sinnúmero de reestructuras por todo el estado y comenzaron a abrir pequeñas escuelas y las ubicaban dentro de edificios escolares que podían fácilmente recibir pequeños alumnados con diferentes directores y un número de estudiantes reducido. Por ejemplo, puede haber tres o cuatro escuelas diferentes dentro de un solo edificio escolar con tres o cuatro directores diferentes.

Actualmente, las escuelas con programas bilingües se identifican en pertenecer a “*New York City Transitional Bilingual Education (TBE) Programs*”.

3) ¿Qué tipo de alumnado la constituye?

Actualmente, la escuela tiene 1.936 estudiantes en totalidad. He aquí la lista del alumnado

Por género: 61,11 %- Masculino 38,89% Femenino

Hispanos: 58.68%

Asiático: 25,15%

Afro-americano: 7,64%

Blancos: 5,58%

Nativos-norteamericanos o Nativos de Alaska: 1.24%

Isleños del Pacífico o de Hawaii: ,88%

449 estudiantes o un 23,19% recibe “English as- a New Language”

SOBRE EL BILINGÜISMO: *(Estas preguntas las contestaré basadas en la escuela secundaria donde trabajé a partir de enero 1985 hasta el primero de septiembre 2007 donde había tres programas bilingües en: español, chino y coreano.)*

1) ¿Cómo es el programa bilingüe de la escuela? Características o particularidades.

Cuando se firmó el “ Lora Consent Decree” en 1975, N.H.S, localizada en el condado de Queens, New York, fue la primera escuela en tener tres programas bilingües: español, chino y coreano. Actualmente, solamente sobrevivieron el programa en español y chino. (El programa bilingüe coreano dejó de existir ya para fines de los años noventa debido a que la población estudiantil coreana se mudó del área de la escuela y se establecieron en Flushing, en el condado de Queens donde vivía una gran población coreana.)

Comentario personal: El grupo étnico coreano en comparación con el chino, tiene mejor situación económica y un gran número de estos estudiantes vienen de hogares cuyos padres son profesionales y con un alto nivel educativo.

Los tres programas bilingües ya mencionados, se establecieron exactamente como debe de ser un programa bilingüe cuando se ejecutó el decreto (Lora Consent Decree). Por lo tanto, los estudiantes recién llegados de América Latina, la China y Corea a la ciudad/ estado de Nueva York obtenían las siguientes materias en su idioma nativo: las matemáticas, las ciencias, estudios sociales, lengua materna (chino, español o coreano).

Dicho sea de paso, todos los profesores que enseñaban las materias en el idioma nativo de los estudiantes eran profesores licenciados como “profesores bilingües”. Por ejemplo: los profesores de estudios sociales, ciencias y matemáticas, tenían su “Máster” en Educación Bilingüe. También esta servidora, profesora de español.

- 2) ¿Qué cánones sigue, es decir, en qué normas curriculares se basa? ¿Y en la clase de español más específicamente?

Creo que parte de esta pregunta está respondida con la respuesta del #1. En cuanto a la clase de español, antes de asignar al estudiante a la clase de español, cada estudiante que recién llegaba al país, se le hacía (todavía se hace) una prueba escrita y una entrevista oral. De esta manera, se determinaba el nivel de lectura y escritura de cada estudiante para poderlo/la colocar entre estudiantes que estuvieran al mismo nivel.

Comentario personal/ adicional: Llegaban y todavía llegan estudiantes a las escuelas de Nueva York con su educación interrumpida por años, queriendo decir que llegan con atraso educativo tremendo en su propio idioma nativo. Por lo tanto, están atrasados en todas las materias.

- 3) ¿Cómo ha ido evolucionando la relación entre el español y el inglés en su escuela?
¿Cuáles son los porcentajes de una lengua y de otra en las materias que se imparten? ¿Y entre los alumnos?

Tenemos que tener en cuenta que, en esta escuela en particular, a la vez que se toma consideración en enseñar las materias ya mencionadas en el idioma nativo del estudiante, el inglés también tiene una gran prioridad. A cada estudiante recién llegado, se le programa tres períodos (tres clases) durante el día: dos períodos de “English as a New Language” (antes se identificaba como “English as-a- Second Language”). La clase de español, “Native Language Arts”, abarca solamente un período (clase) durante el horario estudiantil.

Comentario personal: La explicación para esto obviamente es porque reciben las otras materias (ciencias, matemáticas y estudios sociales) en español y porque necesitan aprender el inglés.

Los estudiantes que están en el programa bilingüe (bien sea en el de español o el chino), se sienten bien entre ellos pues comparten las mismas realidades: llegan a una ciudad/país extranjero totalmente con una cultura diferente y a un sistema educativo que no conocen.

La mayoría de los profesores que enseñan a los estudiantes en los programas bilingües (hasta el día de hoy) comentan que los mejores estudiantes para enseñar en la escuela son los estudiantes en los programas bilingües.

Claramente, 100% de los estudiantes están motivados y muestran interés en aprender “English as- a- New Language”.

- 4) En algunos programas duales como el de la *School Board of New Britain*, los profesores dan más importancia a fomentar la gramática más formal del inglés olvidando la española o relegándola a un segundo plano escudándose en que así los alumnos pueden ingresar o adaptarse con mayor facilidad a la sociedad norteamericana, ¿qué opina de ello? ¿Es cierto que la educación bilingüe, sobre todo en español, en realidad deja en desventaja a aquellos alumnos hispanos a la hora de incorporarse a la sociedad media?

Si la “School Board of New Britain” está localizada al noroeste de los Estados Unidos, personalmente NO me sorprende pues esa es la realidad en muchas escuelas fuera de la Ciudad de Nueva York y aun así dentro de la Ciudad y el Estado de Nueva York. Desafortunadamente, hay directores escolares (al nivel de primaria, intermedia y

secundaria) que se meten en aceptar programas que no tienen ningún conocimiento o preparación en cuanto a los programas bilingües o programas duales como en realidad deben de ser implementados. A mí me consta que como educadora y asesora educativa para el New York State Department of Education, uno/a sale de la ciudad de Nueva York y encuentra exactamente lo que tú comentas sobre “fomentar la gramática más formal del inglés olvidando la española...” ¿Por qué? Porque no tienen suficientes estudiantes para en realidad tener un programa dual ni tampoco tienen profesores licenciados en la materia de español. Hace un par de años, pasé cuatro días en una ciudad del estado de Nueva York, a cuatro horas de la ciudad donde la población estudiantil hispana estaba creciendo, especialmente la mexicana, pues los padres eran braceros y ahí había trabajo el año entero. Con dos asesores más, visitamos unas escuelas (primaria, intermedia y secundaria). Cuando tuvimos reuniones con los profesores de estas escuelas, la queja más grande y unánime era que cualquier profesor/a “hispano” que hablara español, el director de la escuela le asignaba a que enseñara la clase de español. Imagínate la frustración de estos profesores que no eran licenciados en la materia y le agregaban más responsabilidades a su horario escolar.

SOBRE MATERIAS SOCIOCULTURALES EN CLASE DE ESPAÑOL:

- 1) La comunidad hispana de los Estados Unidos es sumamente heterogénea, lo que significa que hay muchas culturas y variedades en contacto, ¿cuál es la variedad de español que se prefiere en clase de español? ¿Se introducen otras? Si es así, ¿de qué forma? Si no, ¿cómo se tratan las diferentes variantes léxicas para que el estudiante no crea que lo que habla es una “*broken language*” o un uso incorrecto del español?

Los profesores de español enseñamos o mantenemos el español como se debe de enseñar correctamente. Es interesante decir que como la mayoría somos latinoamericanos, no enfatizamos el uso de “vosotros” aunque no lo pasamos por alto. Lo más bello es el acento y la entonación verbal de los estudiantes dominicanos, colombianos, ecuatorianos, peruanos, mexicanos etc. Inculcamos en las clases de español la tolerancia y respeto del habla de cada cual dependiendo de su nacionalidad.

Es importante notar que los estudiantes están conscientes cuando usan “broken language” y en las clases se corrigen estos errores y ellos los aceptan y se enorgullecen de las nuevas palabras aprendidas.

- 2) ¿Qué papel juega la carga cultural en clase de español? ¿Cómo se introducen los temas y con qué criterio se eligen?

En la clase de español, “la carga cultural” se facilita durante el mes de septiembre de cada año. En los Estados Unidos, se ha designado “El Mes de la Herencia Hispana” (Hispanic Heritage Month) a partir del 15 de septiembre hasta el 15 de octubre. Durante este mes, yo personalmente, cuando era Vice- Directora de Instrucción para el Departamento de Idiomas en la escuela secundaria, Newtown High School, exigía que cada maestro de español hiciera una Unidad Temática para “El Mes de la Herencia Hispana”.

También, elegimos los temas culturales de acuerdo a ciertas lecturas (cuentos, poesía, leyendas etc.), teniendo en cuenta las nacionalidades de los estudiantes en la clase de español.

- 3) ¿Hay alguna cultura a la que se le dé más importancia, por ejemplo, dependiendo del porcentaje de alumnos de un origen específico?

En la escuela secundaria, Newtown High School, el Departamento de Idiomas trata enormemente de no dar prioridad a ninguna cultura en particular. Sin embargo, durante el “El Mes de la Herencia Hispana”, no se puede evitar en elegir las contribuciones de los mexicanos-americanos a la historia estadounidense. Por ejemplo: César Chávez y Dolores Huerta. Pero, se escogen personalidades que representan otras nacionalidades. Tengo que agregar que la mayoría de la población estudiantil en Newtown High School es latinoamericana.

Las lecciones más emocionantes para los estudiantes son esas que compararan las diferencias y similitudes en cuanto a cómo se celebran las celebraciones o días festivos en diferentes países hispanos. Siempre se inician con la introducción de lo que heredamos de la madre patria.

SOBRE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE HISPANOS:

- 1) ¿Cuál es el porcentaje de alumnos de segunda generación en el colegio actualmente? ¿Cómo ha ido variando a través de los años? ¿Hay mucha diferencia de cantidad entre los hispanos recién llegados y los nacidos aquí?

El porcentaje de alumnos de segunda generación en el colegio actualmente NO lo sé. Pero, te tendré la respuesta y te la mandaré.

Nota: Si el porcentaje total de los estudiantes que reciben “English as-a New Language” es de un 23,19% (aquí están incluidos el alumnado que vienen de muchos países del mundo, no solamente de América Latina) podemos deducir que el número más alto o el porcentaje de los alumnos de segunda generación es más elevado pues 58, 68% es hispano.

Sin embargo, en N.H.S., a través de las décadas, en mi opinión, ha ido aumentando. Mi observación entre 1985- 2007 los estudiantes de segunda generación principalmente ecuatoriana y peruana, no quieren hablar español. Desafortunadamente, los padres han perdido esta batalla. Los padres les hablan en español y ellos contestan en inglés.

Los estudiantes de origen dominicano y colombiano se enorgullecen hablar en español porque se lo inculcan en la casa, aunque hablen “broken language”.

2) ¿Cuál es el perfil más común de los alumnos de segunda generación?

Culturalmente, se enorgullecen de su cultura hispana excepto cuando tiene que ver con el idioma español pues son biculturales, pero no necesariamente bilingües (en el sentido de lo que es ser bilingüe).

3) En comparación con los alumnos de Latinoamérica, ¿cuáles son las dificultades más comunes que presentan en clase de español los alumnos de segunda generación?

Los alumnos de segunda generación se intimidan expresarse oralmente por temor de ser burlados y humillados por sus compañeros.

4) Según fuentes oficiales como el PEW Research Center, el uso de español comienza a caer a través de las generaciones, ¿cuáles cree que son los factores que provocan esta caída según su experiencia personal?

No conozco esta investigación (PEW) pero, tengo diferentes opiniones ya que he trabajado por largo tiempo en dos condados diferentes en la Ciudad de Nueva York. (el Bronx y Queens). Primeramente, trabajé desde el año 1974 hasta 1985 en una escuela intermedia (grados 7,8 y 9) en el Sur de Bronx, una comunidad donde vivía la mayoría de mis estudiantes de familias muy pobres y vivían del bienestar público (Welfare). Los

estudiantes hispanos principalmente de origen puertorriqueño y dominicano (luego llegaron los centroamericanos por las guerras civiles en sus países) mantenían con mucho orgullo la lengua española de sus padres ya que éstos eran personas humildes con un muy bajo nivel de educación formal. Me enorgullece decir, que todavía estoy en contacto con algunos estudiantes que se graduaron de esa escuela y en el presente son abogados, doctores, profesores, entre otras profesiones. Estos estudiantes nacidos en la Ciudad de Nueva York, “segunda generación”, no han perdido su conocimiento del idioma español. Por lo tanto, deduzco que los estudiantes de segunda generación que vivieron en la pobreza, han mantenido el idioma natal de sus progenitores.

Mi observación y experiencia personal como profesora de español para estudiantes de la segunda generación al nivel secundario ha sido que los padres de estos estudiantes tampoco quieren expresarse en español porque dominan el inglés sin importar el nivel de educación que tengan los padres. Me atrevo a expresar que la mayoría de estas madres y padres justifican a sus hijos de no esforzarse en el aprendizaje del idioma español ya que ellos mismos no lo utilizan en sus hogares con sus hijos. Por lo tanto, ven la clase de español como un requisito para poderse graduar de secundaria. Por lo tanto, el español no tiene ninguna importancia en sus vidas.

- 5) Algunos expertos apuntan que, a esta edad, el hispano de segunda generación tiende a negar su parte latina por miedo al rechazo. ¿Conoce algún caso? ¿Qué factores cree que pueden ser los desencadenantes de este comportamiento? ¿Existe algún tipo de motivación a aceptar la hibridación de su personalidad desde la institución?

Mi respuesta a la pregunta #4 tiene parte de la respuesta para esta pregunta.

Mi observación en cuanto a los estudiantes de escuela secundaria ha sido que mientras más el estudiante tenga los rasgos físicos que lo identifiquen con descendencia “indígena” o posee un apellido indígena (maya, maya-quiché, inca, quechua...) tienden a negar su identidad y, por lo tanto, se asimilan a la cultura estadounidense incluyendo el idioma inglés. ¡Es negación total de su identidad! Los padres de estos estudiantes se dan por vencidos, incluso admiten de que no se pueden comunicar con sus hijos pues no hablan “español” en la casa.

Los estudiantes que vienen de hogares de origen colombiano y dominicano (en la Ciudad de Nueva York) rara vez niega su identidad e idioma.

Aunque se acepte la hibridación de la personalidad de estos tipos de estudiantes, el N.H.S., con el respaldo del director, el Departamento de Idiomas programa a estos estudiantes en grupos homogéneos con la esperanza de cambiar actitudes y mejor guiar a estos estudiantes hacia el orgullo de su identidad. Debo aclarar que no todo profesor de español quiere enseñar español a estudiantes de segunda generación. Creo que el/la profesor/a más adecuado/a para enseñar este grupo de estudiantes es el/la cual sea un ejemplo de la realidad que ellos viven. Personalmente, siempre tuve mucho éxito con este grupo de estudiantes.

- 6) ¿Cómo se trata el tema de la mezcla latina y norteamericana en clase de español? ¿Cree que se le da la suficiente relevancia en los programas curriculares estatales oficiales o se enfoca más hacia la cultura hispanoamericana a secas?

En las clases de español, sin importar el nivel, siempre hay que enseñar alguna parte cultural. Se le da la importancia a la cultura hispana y cómo ha influido ésta a la cultura estadounidense. Por lo tanto, en la clase de español se “enseña” historia mundial, española, hispanoamericana y estadounidense.

Creo no equivocarme, pero la Ciudad de Nueva York, la capital del mundo, procura que los programas curriculares estatales y nacionales en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros se refiere, se sigan los estándares establecidos adecuadamente.

Nota:

Fijate que especifico a través de esta entrevista, “la Ciudad de Nueva York” pues existen otras realidades en otras ciudades del Estado de Nueva York y hacen lo que les da la gana. Hay directores que instalan programas en sus escuelas porque se lo exige el Departamento de Educación del Estado, aunque no estén de acuerdo y no tenga el personal de profesores licenciados para hacerlo.

8.1.2. Segunda entrevista

SOBRE EL ENTREVISTADO:

- 1) Presentación: ¿quién es? ¿A qué se dedica? ¿Experiencia en el ámbito de la educación bilingüe en los Estados Unidos (años de experiencia y tipo de cargo: profesor, auxiliar de conversación...)?

Mi nombre es M.S. Soy maestra de español del duodécimo grado en la escuela PAIHS en El Bronx. Tengo seis años en la misma escuela y en el mismo curso.

SOBRE LA INSTITUCIÓN:

- 1) ¿Cómo es la escuela?

La escuela es parte de la International Network For Public Schools, las cuales se enfocan en inmigrantes recién llegados o que hayan tenido menos de cuatro años en los Estados Unidos.

- 2) ¿Cuándo se fundó y con qué propósito? ¿Este ha ido evolucionando?

PAIHS at Monroe se fundó en el 2008 con el propósito de seguir el modelo de las Internationals, implementando el programa de inglés como nuevo idioma, lo que anteriormente se le llamaba ESL.

3) ¿Qué tipo de alumnado la constituye?

La escuela es constituida por inmigrantes recién llegados o que hayan tenido menos de cuatro años en el país.

SOBRE EL BILINGÜISMO:

1) ¿Cómo ha ido evolucionando la relación entre el español y el inglés en su escuela?

¿Cuáles son los porcentajes de una lengua y de otra en las materias que se imparten? ¿Y entre los alumnos?

El español tiene un rol fundamental en la escuela tanto como el inglés. Desde el noveno y décimo grado (Junior Institute) hasta el duodécimo, los estudiantes tienen en sus programas una clase de literatura en español. Los maestros de español e inglés trabajan juntos para diseñar un currículum interdisciplinario alineados en base a temas, preguntas y habilidades de lenguaje y contenido, y estándares del common core. Todas las materias se imparten en inglés, con excepción de español, y matemáticas en el Junior Institute. El español es más hablado entre los estudiantes, aunque a medida que avanzan en grado, hay más interacción entre ellos en el idioma inglés.

2) En algunos programas duales como el de la *School Board of New Britain*, los profesores dan más importancia a fomentar la gramática más formal del inglés olvidando la española o relegándola a un segundo plano escudándose en que así los alumnos pueden ingresar o adaptarse con mayor facilidad a la sociedad norteamericana, ¿qué opina de ello? ¿Es cierto que la educación bilingüe, sobre

todo en español, en realidad deja en desventaja a aquellos alumnos hispanos a la hora de incorporarse a la sociedad media?

Es importante enfatizar que la sociedad norteamericana, en especial el medio social en el que habita la población a la que enseño, ser bilingüe es sumamente importante. La ciudad de Nueva York al igual que muchas ciudades de Estados Unidos reflejan una gran diversidad cultural y con ello vemos la importancia de hablar dos idiomas. Muchos trabajos prefieren emplear personas que hablan dos idiomas, así que es una ventaja en el ambiente laboral y a la hora de incorporarse a la sociedad media la cual cada año está más representada por hispanos.

SOBRE MATERIAS SOCIOCULTURALES EN CLASE DE ESPAÑOL:

- 1) La comunidad hispana de los Estados Unidos es sumamente heterogénea, lo que significa que hay muchas culturas y variedades en contacto, ¿cuál es la variedad de español que se prefiere en clase de español? ¿Se introducen otras? Si es así, ¿de qué forma? Si no, ¿cómo se tratan las diferentes variantes léxicas para que el estudiante no crea que lo que habla es una “*broken language*” o un uso incorrecto del español?

En la clase de AP Literatura y Cultura en Español se le enseña a escribir un español formal, siguiendo las reglas establecidas por la academia. Sin embargo, las variedades léxicas son celebradas en la clase. Los textos estudiados, así como “Las medias rojas” de Emilia Pardo Bazán, o Y no se lo tragó la tierra de Tomás Rivera, reflejan regionalismos, que luego son estudiados para comprender el ambiente social y económico en el que los personajes se desenvuelven.

- 2) ¿Qué papel juega la carga cultural en clase de español? ¿Cómo se introducen los temas y con qué criterio se eligen?

La cultura es uno de los enfoques de la clase. Desde el 2014, las clases AP literatura llevan la palabra “Cultura” en su nombre. Al mismo tiempo que se estudia una obra literaria, los estudiantes examinan el contexto histórico y sociocultural en la que fueron escritos. El curso incluye literatura española peninsular, latinoamericana y hispana estadounidense. Además, en todas las clases de español de PAIHS se analizan los textos en conexión con tres aspectos culturales: productos, prácticas y perspectivas.

*En el duodécimo grado, los textos son elegidos por el College Board, ya que es una clase AP con una lista requerida de lecturas. Estos textos reflejan una variedad lingüística y temática que proyectan la variedad del hispanohablante en diferentes épocas y hoy en día. En las demás clases de español de la escuela los textos son seleccionados por los maestros basándose en el tema de estudio de la unidad de todo el grado. Esto ayuda a que las clases de humanidades estén alineadas. Por ejemplo, este año además de seguir la lista del curso AP incluí la novela *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda. La novela habla sobre los problemas que enfrenta la selva amazónica y el conflicto del hombre vs la naturaleza. Este mismo tema de preservar el medio ambiente y los cambios medioambientales se estudiaron en la clase de inglés y economía.*

Los temas son introducidos de múltiples maneras. Una de las formas más efectivas es a través de la conexión personal y cultural. Los estudiantes se muestran más interesados con el material y se relaciona con ellos y ven la importancia en sus vidas. Además, se desarrollan una serie de preguntas entre el maestro de inglés y de español que guían la unidad para reforzar el pensamiento crítico del estudiante.

- 3) ¿Hay alguna cultura a la que se le dé más importancia, por ejemplo, dependiendo del porcentaje de alumnos de un origen específico?

*Como he dicho anteriormente, los temas son seleccionados en equipo y muestran una variedad lingüística y temática del mundo hispanohablante. No se le da más importancia a una cultura sobre otra. En general, la escuela tiene un mayor porcentaje de estudiante dominicanos y hondureños. Sin embargo, los textos que se leen no son solo de estos países o culturas. Se leen desde el Junior Institute hasta el Senior Institute, diferentes géneros, textos clásicos como *El conde Lucanor*, *Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote* y *La casa de Bernarda Alba*; o más modernos como “*Mi caballo mago*”, “*Como la vida misma*” y “*Mujer negra*”. En todas las clases también se incluyen diversos géneros y movimientos literarios.*

SOBRE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE HISPANOS:

- 1) ¿Cuál es el porcentaje de alumnos de segunda generación en el colegio actualmente? ¿Cómo ha ido variando a través de los años? ¿Hay mucha diferencia de cantidad entre los hispanos recién llegados y los nacidos aquí?

A través de los años la población de hispanos ha ido variando en la escuela. Cuando inicié, diría que un 90 % de dominicanos y un 10% de otras partes del caribe, México y Centroamérica constituía la escuela. Desde el 2012-2013 la población de centroamericanos y sudamericanos ha incrementado drásticamente. Este año en el duodécimo grado, los dominicanos siguen siendo mayoría, aunque son seguidos por un alto porcentaje de hondureños y ecuatorianos. Se podría decir que en general hoy en día 80% son dominicanos y el resto son de otros países del caribe, Centroamérica, Sudamérica o España de descendencia Latinoamericana. Todos son recién llegados. Es

posible que haya menos de diez estudiantes en toda la escuela que han nacido en Estados Unidos, pero que fueron llevados pequeños al país natal del padre.

2) ¿Cuál es el perfil más común de los alumnos de segunda generación?

El perfil más común es dominicanos recién llegados de distintos lugares del país.

3) En comparación con los alumnos de Latinoamérica, ¿cuáles son las dificultades más comunes que presentan en clase de español los alumnos de segunda generación?

Todos los alumnos son de Latinoamérica. Algunos han llegado después de sus padres y otros juntos con ellos, pero han tenido menos de tres años en el país. Se presentan dificultades a nivel educacional, ya que una mayoría se encuentra por debajo del nivel académico requerido para el curso. En las clases de español de Junior Institute tienen más dificultad en la comprensión de los textos, mientras que en el duodécimo el análisis literario llega a representar un reto para la mitad de los estudiantes.

4) Según fuentes oficiales como el PEW Research Center, el uso de español comienza a caer a través de las generaciones, ¿cuáles cree que son los factores que provocan esta caída según su experiencia personal?

El deseo de acoplarse a una cultura llega muchas veces a transformar una generación. Además, dentro de un grupo se tienen a tener un impulso por formar una identidad propia, por lo que el lenguaje llega a ser sumamente importante en esta transición. Por otro lado, se podría decir que esta caída del uso del español llega a ser influenciada por las distintas formas de aproximación didáctica que existe para las generaciones de hispanohablantes. Hay escuelas en la que el español no es celebrado como parte fundamental, sino que se busca poco a poco el estudiante deje de hablar para que domine

completamente el inglés, siguiendo un formato de “andamiaje” o scaffolding que solo sirve por un tiempo y que luego es totalmente reemplazado. En mi escuela esto no sucede. La escuela ve la lengua materna como una oportunidad de llegar al estudiante, empapararlo con ideas universales y que a la vez van a la mano con el nuevo idioma. Comparto un comentario de una colega: según lo que experimentó en una escuela del Bronx, los estudiantes sentían miedo de expresarse tanto en inglés como en español. La participación en estas clases era mínima, ya que según ella les era prohibido hablar una palabra en español.

- 5) Algunos expertos apuntan que, a esta edad, el hispano de segunda generación tiende a negar su parte latina por miedo al rechazo. ¿Conoce algún caso? ¿Qué factores cree que pueden ser los desencadenantes de este comportamiento? ¿Existe algún tipo de motivación a aceptar la hibridación de su personalidad desde la institución?

En PAIHS los estudiantes no tienen miedo de hablar español, ya que 100% habla el idioma. Solo indicaría que menos de un 10% hablan garífuna o quechua como su lengua natal. Sin embargo, éstos hablan español perfectamente desde pequeños y no son rechazados por hablar su lenguaje, aunque prefieren expresarse en español en el ambiente educacional y social.

En general, no conozco algún caso en los que el estudiante niega su parte latina por miedo al rechazo. Pero puedo decir que la institución juega un papel fundamental en la creación de la identidad del individuo. En mi escuela, por ejemplo, el estudiante se muestra orgulloso de hablar su lengua al mismo tiempo que se enfoca en pasar el regente de inglés para poder graduarse y poder desenvolverse mejor en los dos idiomas.

- 6) ¿Cómo se trata el tema de la mezcla latina y norteamericana en clase de español? ¿Cree que se le da la suficiente relevancia en los programas curriculares estatales oficiales o se enfoca más hacia la cultura hispanoamericana a secas?

En mi escuela podría decir que se le da más importancia a la cultura hispanoamericana en las clases de español, aunque se estudian novelas como De cómo las muchachas García perdieron el acento de Julia Álvarez y ...Y no se le tragó la tierra de Tomás Rivera, textos en los que se presentan la experiencia del latinoamericano en los Estados Unidos. En el primero, especialmente, se ve más enfatizado el impacto del idioma.

8.1.3. Tercera entrevista

SOBRE EL ENTREVISTADO:

- 1) Presentación: ¿quién es? ¿A qué se dedica? ¿Experiencia en el ámbito de la educación bilingüe en los Estados Unidos (años de experiencia y tipo de cargo: profesor, auxiliar de conversación...)?

Mi nombre es N.B., soy profesora de español. Llevo 10 años trabajando como profesora de Español para inmigrantes recientes. Todos los estudiantes de nuestra escuela tienen un máximo de 4 años en el país en el momento que ingresan a la escuela.

SOBRE LA INSTITUCIÓN:

- 1) ¿Cómo es la escuela?

La escuela es pequeña, 453 estudiantes en total.

- 2) ¿Cuándo se fundó y con qué propósito? ¿Este ha ido evolucionando?

En el 2008 con el propósito de servir a una población completamente hispanohablante.

- 3) ¿Qué tipo de alumnado la constituye?

Arriba lo dice.

SOBRE EL BILINGÜISMO:

- 1) ¿Cómo ha ido evolucionando la relación entre el español y el inglés en su escuela?
¿Cuáles son los porcentajes de una lengua y de otra en las materias que se imparten? ¿Y entre los alumnos?

La escuela está dividida en dos institutos, Junior Institute y Senior Institute. Junior institute son los grados 9 y 10, senior 11 y 12. Los primeros dos años los estudiantes reciben matemáticas y español, en español, mientras que los grados 11 y 12 reciben todas sus materias en inglés, excepto el español.

Algunos de los estudiantes están avanzados en el inglés porque lo han estudiado en su país de origen, o lo han estudiado por dos o tres años en escuela intermedia.

- 2) En algunos programas duales como el de la *School Board of New Britain*, los profesores dan más importancia a fomentar la gramática más formal del inglés olvidando la española o relegándola a un segundo plano escudándose en que así los alumnos pueden ingresar o adaptarse con mayor facilidad a la sociedad norteamericana, ¿qué opina de ello? ¿Es cierto que la educación bilingüe, sobre todo en español, en realidad deja en desventaja a aquellos alumnos hispanos a la hora de incorporarse a la sociedad media?

Todos los programas funcionan si se les da continuidad. Lo importante es mantener el mismo sistema y hacer los cambios necesarios cada año. Cada método tiene un lado positivo y un lado negativo, siempre habrá fallos, pero si se evalúan estos fallos activamente y se emplean nuevas técnicas, los programas funcionan. Yo no tengo una

preferencia, empezando porque cada estudiante aprende de manera distinta y cada uno trae sus traumas y sus limitaciones, al igual que sus experiencias en distintos ámbitos.

SOBRE MATERIAS SOCIOCULTURALES EN CLASE DE ESPAÑOL:

- 1) La comunidad hispana de los Estados Unidos es sumamente heterogénea, lo que significa que hay muchas culturas y variedades en contacto, ¿cuál es la variedad de español que se prefiere en clase de español? ¿Se introducen otras? Si es así, ¿de qué forma? Si no, ¿cómo se tratan las diferentes variantes léxicas para que el estudiante no crea que lo que habla es una “*broken language*” o un uso incorrecto del español?

En verdad no hay una preferencia. En el junior institute hay una profesora hondureña, que habla garífuna, Un colombiano, y una dominicana. Nuestros estudiantes no sienten que hay una preferencia, aunque algunos vienen con sus estereotipos. Se habla de las culturas precolombinas, de la época de las colonias, de la esclavitud. Pero todos los temas se tratan con respeto y como una parte importante de nuestras raíces.

- 2) ¿Qué papel juega la carga cultural en clase de español? ¿Cómo se introducen los temas y con qué criterio se eligen?

Por lo general llevamos un currículo interdisciplinario, por lo tanto, se tocan los temas desde un contexto histórico.

- 3) ¿Hay alguna cultura a la que se le dé más importancia, por ejemplo, dependiendo del porcentaje de alumnos de un origen específico?

No.

SOBRE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE HISPANOS:

- 1) ¿Cuál es el porcentaje de alumnos de segunda generación en el colegio actualmente? ¿Cómo ha ido variando a través de los años? ¿Hay mucha diferencia de cantidad entre los hispanos recién llegados y los nacidos aquí?

Esta información está arriba.

- 2) ¿Cuál es el perfil más común de los alumnos de segunda generación?
- 3) En comparación con los alumnos de Latinoamérica, ¿cuáles son las dificultades más comunes que presentan en clase de español los alumnos de segunda generación?

Todos nuestros estudiantes son de Latinoamérica, primera generación.

- 4) Según fuentes oficiales como el *PEW Research Center*, el uso de español comienza a caer a través de las generaciones, ¿cuáles cree que son **los factores que provocan esta caída** según su experiencia personal?

Creo que tiene que ver con los vecindarios donde viven, el uso de la lengua en la escuela, en la casa, con sus amistades.

- 5) Algunos expertos apuntan que, a esta edad, el hispano de segunda generación tiende a negar su parte latina por miedo al rechazo. ¿Conoce algún caso? ¿Qué factores cree que pueden ser los desencadenantes de este comportamiento? ¿Existe algún tipo de motivación a aceptar la hibridación de su personalidad desde la institución?

En la primera escuela en la que trabaje los Heritage Speakers odiaban las clases de español. Siempre decían que sus padres le decían que “el español solamente sirve para pedir.”

- 6) ¿Cómo se trata el tema de la mezcla latina y norteamericana en clase de español? ¿Cree que se le da la suficiente relevancia en los programas curriculares estatales oficiales o se enfoca más hacia la cultura hispanoamericana a secas?

Aquí se enseña todo mezclado con diferentes enfoques.

8.2. Actividades propuestas

INTRODUCCIÓN

1. *¿Quién quiere ser hispanounidense?* Responde a las siguientes preguntas por parejas.

- 1) ¿Cuántos millones de hispanos viven actualmente en Estados Unidos?
- 2) ¿Cuáles son las tres principales nacionalidades que forman la comunidad hispana?
- 3) ¿Por qué en la zona del suroeste del país podemos encontrar tantos lugares con nombres en español como Santa Bárbara en California o El Paso en Texas?
- 4) ¿Qué es el tratado de Guadalupe Hidalgo?
- 5) ¿En qué estado de los Estados Unidos el español es la primera lengua?
- 6) Nombra a 5 hispanos influyentes en Estados Unidos en el mundo de la música, el cine, la literatura o la política.

BONUS: ¿Cuál de los siguientes estados acoge a un mayor número de hispanos: California, Texas, Florida o Nueva York?

2. *Latinos en Nueva York.* Lee atentamente el texto del siguiente enlace. A continuación, contesta el cuestionario.



Desfile del Día de la Hispanidad de Nueva York.

NUEVA YORK: Comunidad latina se convierte en 28,9% de la población

<http://usahora.com/nueva-york-comunidad-latina-se-convierte-en-289-de-la-poblacion/>

- a) ¿Cuál es el número total de residentes latinos en Nueva York?
- b) ¿Qué barrio o distrito de la ciudad concentra a más hispanos?
- c) En el artículo se dice lo siguiente: “*Los latinos deben ser líderes en los esfuerzos por alcanzar justicia social para todos los grupos marginados y trabajar con todas las comunidades para construir una ciudad mejor para todos*”. ¿Qué significa este estamento? Explícalo con tus propias palabras y propón tres ideas para mejorar la armonía social de Nueva York.
- d) Una alegoría es una figura retórica que empleamos mucho a la hora de hablar. Se trata de expresar un concepto con una frase o idea que, generalmente, no tendrían ese significado. En este texto encontramos “*La Gran Manzana*”, ¿a qué hace referencia? ¿A qué crees que se debe? ¿Podrías encontrar otra alegoría muy utilizada normalmente?
- e) Resume o explica aquello que más te ha impactado de este artículo.

3. El éxito hispano. Visiona el siguiente vídeo sobre la periodista mexicana Claudia González. Luego, contesta en no más de 280 caracteres (un tuit) a la siguiente pregunta: *¿Qué sería Estados Unidos sin el colectivo hispano?*

4. Here, we speak American, pero vivo en San Francisco. A continuación, verás un fragmento del “Noticiero” de *Telemundo*. Observa con atención y, después, responde a las siguientes preguntas.

Polémica por periodista que pronuncia correctamente nombres en español.

<https://www.youtube.com/watch?v=LZXKcyf9pI>



Vanessa Ruiz, presentadora de la NBC.

- a) ¿Crees que el problema explicado en el vídeo es muy común en los Estados Unidos? ¿En qué partes crees que puede suceder con más frecuencia?

b) ¿Estás de acuerdo con la defensa de la periodista o crees que debería ceñirse a la pronunciación en inglés?

c) ¿Tú o alguien que conozcas se han visto alguna vez en una situación similar? Explica qué sucedió y cómo reaccionasteis.

4B. Lee atentamente el siguiente texto. Después, reflexiona sobre la herencia hispana que todavía hoy existe en el país.

No hay nada más americano que hablar español.

(The Huffington post)

El español es una hermosa lengua, pero aquí, en los Estados Unidos, no siempre recibe el amor que merece. El *his-pánico* es ridículo, pero es algo que sucede. El cambio en la homogeneidad de la sociedad media estadounidense puede ser difícil, pero ya está pasando. Cuando Sarah Palin dijo que en Estados Unidos tenemos que hablar americano tiene razón: ¡Vamos a hablar americano! Y el español es americano. Se habla en



Coco, Disney Pixar (2017).

Sudamérica, en Centroamérica y aquí, en Norteamérica. De hecho, el español es la segunda lengua más hablada en los EE. UU. y se estima que, en el 2050, habrá más de 130 millones de hispanohablantes en el país. Los políticos ya están tomando nota o ¿nadie recuerda el “¡Sí, se puede!”?

Lo que mucha gente no sabe es que ellos ya hablan español y no, repetir después de Dora la exploradora no cuenta. Sin español no puedes pedir un helado de vainilla (*vanilla ice cream*), no puedes decir San Diego, no puedes decir el nombre de tu fiesta favorita, el 5 de mayo, y los hípsters sufrirían una crisis existencial al no poder llamar a su *corner store* “bodega”.

¿Sorprendido? No lo estés. El español se habló en lo que ahora se conoce como Estados Unidos en 1565, mucho antes de que nuestros “amigos”, los británicos, vinieran. E incluso

ahora, siglos después, el inglés sigue sin ser el idioma oficial de la nación. Por lo tanto, deberíamos pensar muy mucho al respecto y alentar a que la gente hable español, no al revés. Así que lánzate, habla español. América, sí se puede.

LOS HISPANOS COMO FENÓMENO DE MASAS

1. Responde a las siguientes preguntas.

- a) ¿Crees que en la actualidad hay la suficiente visibilidad de figuras hispanas en la televisión, el cine y la música?
- b) Piensa por un momento en las series y las películas que ves. ¿Qué papeles son los que normalmente ocupan los actores latinos? ¿Crees que es justo para la comunidad hispana en general o no le afecta?
- d) Haz una lista de personajes latinos que hayan sido o sean influyentes en el mundo de las artes estadounidense.
- c) Según Hollywood, ¿cómo es la mujer latina? Descríbela tanto psíquica como físicamente. ¿Es acertado ese tópico o contraproducente para las mujeres de la comunidad? ¿Por qué?

A continuación, trabajaremos una de las figuras hispanounidenses más importantes en las últimas décadas y que todavía hoy, a pesar de su muerte, sigue siendo un gran referente para el grupo hispano: Selena Quintanilla.



Título: Selena.

Duración: 2 horas.

País: Estados Unidos.

Año: 1997.

Actores: Selena Quintanilla (Jennifer López), Edward James Olmos (Abraham Quintanilla), Jon Seda (Chris Pérez), Lupe Ontiveros (Yolanda Saldívar), etc.

Idioma de visualización: español neutro/mexicano.

Enlace:

<http://www.dailymotion.com/video/x5h2hpb>

2. Actividades durante la película. Completa las siguientes tablas con la información que creas que es más relevante sobre los temas que se presentan. Piensa que te ayudarán a responder a las cuestiones de después del visionado.

LA FAMILIA LATINA
LA IDENTIDAD HISPANOUNIDENSE
EL ESPAÑOL MEXICANO// EL CHICANO

LA RELACIÓN MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

3. Después de la película. Contesta el siguiente cuestionario acerca de Selena (la película).

- a) ¿Por qué el padre de Selena es atacado en la primera escena?
- b) En la película, la familia Quintanilla debe mudarse tras la quiebra del restaurante. Compara de forma detallada los dos barrios que se muestran (¿Qué tipo de gente vive en uno y en otro? ¿Cómo son las casas?, etc.)
- c) ¿Qué significa la lengua española para Selena? ¿Qué le dice su padre al respecto?
- d) ¿Cómo describirías la estructura familiar de Selena? ¿Quién es la figura más importante?
- e) Uno de los temas que se puede ver en la película es el machismo. ¿Opinas que el padre de Selena era machista? ¿Por qué? Apoya tu explicación con ejemplos extraídos del filme.
- f) ¿Por qué crees que es importante destacar la escena de Selena y su amiga en la tienda de ropa en el centro comercial?

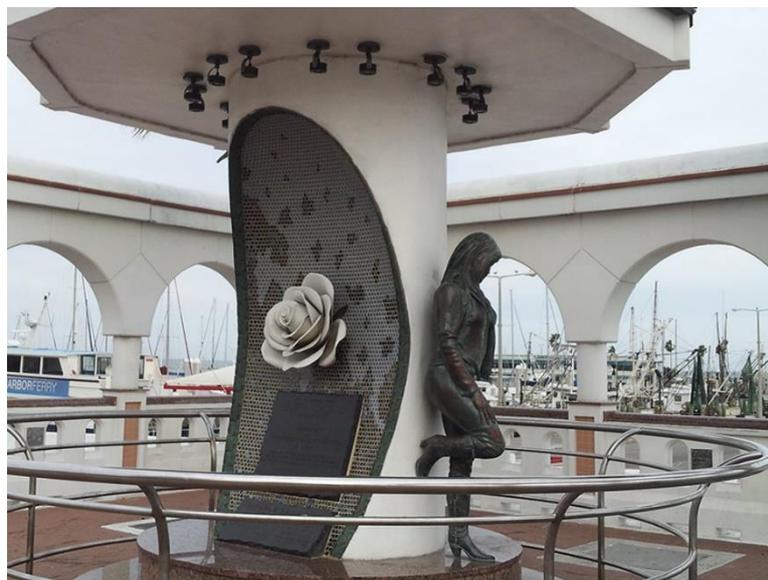
g) Selena tiene raíces mexicanas y, por lo tanto, en la película aparecen múltiples palabras típicas del español de México. Haz una lista con las que hayas encontrado y da una breve definición o equivalencia en tu variedad dialectal.

h) Históricamente, las relaciones entre mexicanos y estadounidenses han sido conflictivas. Encuentra evidencias de ello en la película y explica cómo Selena ayudó a romper este mito.

i) Abraham Quintanilla dice: “debemos ser más americanos que los americanos y más mexicanos que los mexicanos”. ¿Alguna vez te has sentido así para que te acepten? Explica tu experiencia o la de alguien que haya vivido esta situación.

j) ¿Qué palabras le dice Chris, el marido de Selena, a la cantante cuando en el restaurante esta dice que quiere abandonar?

k) ¿Qué ha significado la figura de Selena para la comunidad hispana de los Estados Unidos? ¿Y para las mujeres?



Monumento a Selena Quintanilla en Corpus Christi.

LAS GENERACIONES

1. *“Oye, si eres latino, ¿por qué no hablas español?”*. Lee la siguiente entrevista a la actriz hispanounidense Gina Rodríguez y, a continuación, responde a las preguntas en grupo.

ENTREVISTADOR: «¿Es necesario hablar el idioma con fluidez para sentir orgullo de tu herencia [latina]? ¿Cuál es tu respuesta?»

GINA RODRÍGUEZ: «No, nada de eso, ese es otro tema. Lo que ocurre en este país [Estados Unidos], nosotros somos la comunidad latina, ¿no? Debajo del paraguas de la comunidad latina, se encuentran unos 50 países: cubanos, mexicanos, dominicanos...»

ENTREVISTADOR: «Todos ellos son distintos entre sí.»

GINA RODRÍGUEZ: «Todos somos diferentes: tenemos distinta comida, distinta música, distinta jerga, distinto bagaje cultural... Incluso tenemos distintos tonos de piel, ya sabes, cuando alguien dice “¡Oh dios mío! ¿Y ahora cómo te llamo? Afrolatina”, la gente, probablemente, pensará que es afroamericana. Tú miras a mi hermana, que tiene los ojos azules y el pelo castaño claro por mi abuela griega, que tenía los ojos azules, pues pensarías que ella parece caucásica.

Ponernos en una caja es injusto. Algunos han venido de países distintos, así que el español es su lengua materna, otros han nacido aquí, en este país, así que su primera lengua es el inglés. Mis padres, específicamente, estaban aterrados con la idea de que nosotras desarrolláramos algún tipo de acento porque se han burlado de ellos por sus acentos durante el resto de sus vidas. Por eso, ellos querían que nosotras quedásemos asimiladas en una cultura que no nos pusiera ningún tipo de barreras por culpa de nuestro acento. Así que decidieron hablarnos en inglés en casa, enseñarnos inglés como lengua materna.



Gina Rodríguez en los Globos de Oro (2015).

¿Una cultura que se supone que apoyo y que supuestamente me apoya a mí me va a criticar por la forma en la que me han criado? ¡Eso es demasiado restrictivo! ¡Eso es injusto para cualquier niño, para cualquier ser humano! Me está diciendo que no soy lo suficientemente mujer porque mis pechos no son enormes, me está diciendo que, ya sabes, [...]

Si queremos hablar de qué hace ser a alguien latino, ¿por qué no hablamos de lo que nos hace ser seres humanos? ¿Ser amables? [...] Muy a menudo juzgamos a la gente por su primera impresión, muy a menudo juzgamos a la gente según si hablan español o no, según si tienen la piel morena o no, según si tienen el culo grande o no y se supone que lo deben tener porque soy de Puerto Rico y yo sí lo tengo. Muy a menudo juzgamos a la gente por su apariencia, ¿por qué no los juzgamos según su carácter, según cómo somos como persona?

Estas limitaciones que aplicamos para otros, en realidad te las pones a ti mismo. ¿Me estás diciendo que no soy lo suficientemente latina? ¿Por qué no te miras al espejo y hablas contigo mismo porque, probablemente, lo que me dices es lo que crees de ti mismo? Porque hacer daño a la gente daña a otros. No solo es hablar sobre el acoso; también, se debe hablar sobre soluciones para aquellas personas que sienten dolor por dentro y deben reflejarlo dañando a otros porque, cuando eres repugnante, lo más probable es que lo seas porque te sientes repugnante contigo mismo no porque yo lo sea. Soy tan latina como puedo y no puedo definirme con el concepto de “latina” de nadie, de hecho, no tengo ninguna definición de “latina”, simplemente, ando feliz y segura en mi mundo.»

- a) ¿Alguna vez te has sentido juzgado por los mismos latinos por tu forma de comportarte o por tus tradiciones?
- b) ¿Crees que los hispanoamericanos o los españoles consideran menos hispanos a aquellos que viven en Estados Unidos? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo piensa la gente que son los latinos? Haz una lista de tópicos y/o deberes que se relacionan normalmente con la comunidad.

- **Ahora, de forma individual y al igual que ha hecho Gina en su entrevista, escribe en unas pocas líneas aquello que te hace orgulloso de ser latino. Después, entrégasela al profesor.**

2. Las Villanueva. Ve el capítulo tercero de la segunda temporada de ‘Jane The Virgin’ y responde a las siguientes cuestiones.



Jane, Xiomara y Alba, las Villanueva. (*Jane the Virgin*, 2015).

- a) ¿Por qué Alba se siente triste cuando habla con su marido?
- b) ¿Qué están preparando las Villanueva en los distintos lapsos de tiempo?
- c) ¿Hay algún elemento que compartan las Villanueva? ¿Cuáles?
- d) En el capítulo, vemos cómo Alba y su marido acaban de llegar a los Estados Unidos. ¿Qué es lo que le dice para animarla?
- e) ¿Qué tradiciones han cambiado en tu familia desde su llegada al país? ¿Cuáles se han mantenido?
- f) ¿Crees que es importante mantener las tradiciones familiares y que se transmitan de padres a hijos? ¿Por qué?
- g) Explica brevemente una costumbre, fiesta o tradición propia del lugar de origen de tus antepasados que todavía se celebre en tu familia.

3. *La Abuela*. Ve el vídeo de ‘La Abuela conoce a la novia latina de su nieto’ y, después, completa las actividades propuestas.

Título: When Abuela Meets La Novia.
Actriz principal: Jenny Lorenzo, La Abuela.
Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=FliNPkyAwjA>



	Uso de la lengua inglesa y española	La religión	La mujer: su papel en la familia y su apariencia
La Abuela			
Catherine			
Los nietos			

a) Compara las actitudes respecto a la lengua, la religión y la mujer de la Abuela, sus nietos y la novia de su nieto, Catherine.

b) ¿Has presenciado alguna vez una escena así? Compártela.

4. “*Bien, papá, ¿por qué mataste el español en nuestra familia?*”. Lee atentamente el siguiente texto. Después, haz una lista con las posibles causas por las que se puede perder el español en una familia inmigrante y, finalmente, propón diferentes soluciones para mantenerlo.

Bien, papá, ¿por qué mataste el español en nuestra familia?

Bradley Campbell

Mi padre mató el español años antes de que yo naciera. Tres años antes, de hecho, en 1978, el año en el que mi hermana vino a este mundo. Por lo que sabemos, ahí fue cuando el español se detuvo en nuestra familia, pero nunca supe el porqué.

Mi padre es de Tegucigalpa, Honduras. Él es hablante nativo de español, no tiene ningún tipo de acento americano y es esa fluidez la que me trae loco. No nos la pasó y, cuando éramos niños, él solo nos hablaba en inglés. El único signo de fluidez que mi hermana y yo tenemos, si acaso a eso se le puede llamar así – es este: “Rrrr. Rrrr. Rrrr. Rrrr. Rrr. Rrrr.” Sí, podemos pronunciar las Rs, pero eso es todo. Todo lo demás se ha filtrado a través de un marcado acento americano.

A día de hoy, nuestro español es... patético. Apenas podemos dar instrucciones básicas, es muy embarazoso. Además, creo que es una gran pérdida. Papá podría habernos dado la llave para comunicarnos con fluidez en dos lenguas, pero, en su lugar, nos puso un candado.

«Creo que, en ese momento, él no creía que fuese necesario ni beneficioso ni interesante», dice mi hermana, Kate. Pero quería asegurarme, ¿cuáles fueron sus razones? ¿Por qué dejó morir su lengua materna? Es una situación que se repite en muchísimas familias. ¿Cómo se gestionó en la mía? Viajé por todo Estados Unidos para encontrar la respuesta y fue una pérdida de tiempo.

«Muy bien, papá, ¿por qué mataste el español en nuestra familia?», esa fue mi primera pregunta. De acuerdo, dejadme retroceder un poco en el tiempo durante unos segundos ya que nos ayudará a entender dónde empezó el español en mi familia. Fue en 1923, el año en el que mi abuela Hortensia vino a este mundo. Ella tiene ahora 92 años y toca un tango algo malvado. Es **la alegría de la huerta**, siempre lo ha sido. En su casa, saca todos sus álbumes de fotos y señala una foto. Es una mujer que lleva un vestido muy

florido y una guitarra clásica. Tiene una rosa roja en el pelo. Entonces, tomándole el pelo, le pregunto quién es. «Soy yo cuando era mucho más joven», me responde en español. «¡Y estoy tocando la guitarra!».

Como mi padre, mi abuela nació en Honduras, pero sus padres murieron muy jóvenes. Se crió en un orfanato y, aun así, solo recuerda los buenos momentos. «Rezábamos, reíamos, cantábamos... Éramos muy felices. Para mí, ellos eran mi familia», explica. El orfanato recibía mucha ayuda económica de un dentista local. También, les daba trabajo a los críos y mi abuela consiguió uno como auxiliar dental. «Así conocí yo a tu abuelo», comenta. Fue una historia de amor basada en una mala dentadura. El abuelo era americano, de Colorado. Había ido a trabajar a una mina como electricista. Él y la abuela se enamoraron a primera vista, se casaron y tuvieron dos hijos: mi padre, John, y mi tío, George.

Mi familia se mudaba mucho. Viajaron de Honduras a El Salvador, Colombia y, finalmente, acabaron en Chile por un trabajo en una mina. El español era algo necesario para vivir. Todo el mundo lo hablaba, incluso sus hijos – mi padre y su hermano -. Por lo tanto, creeréis que entre ellos hablarían español, quiero decir, esa lengua que les rodeaba. Pues no. Lo encontré un poco raro, por lo tanto, le pregunté a mi tío George.

«Es muy buena pregunta», dice él. «John y yo nunca nos sentamos y tuvimos una conversación en español entre nosotros». Mi padre no tiene idea del porqué. «¿No lo sé?», me responde. Sin embargo, el tío George piensa que quizás había sido una orden que les dio su padre, el electricista de Colorado. «Recuerdo que comenzó a ser visto como un problema cuando papá nos trajo a John, mamá y a mí a Colorado para conocer a su familia y ninguno de nosotros pudimos comunicarnos en inglés», explica. «Creo que se dio cuenta entonces. “¡Ups! Es mejor que hagamos que estos chicos hablen inglés”, así que creo que fue en ese momento cuando puso una regla: papá nos hablaría en inglés y mamá, en español».

Suena fantástico: 50 por ciento español y 50 por ciento inglés; excepto porque, demasiado pronto, el inglés tomó el control. La compañía minera para la que trabajaba mi abuelo era británica. Ellos eran los que mandaban en las escuelas, por lo tanto, la instrucción que recibieron fue en inglés.

Ser la alegría de la huerta:
expresión utilizada en España
para describir a una persona
dicharachera, alegre, divertida...

Todos estos hechos ya los sabía, pero, luego, mi padre me contó una historia. A medida que iba escuchándola, pensaba que, a lo mejor, ya había encontrado la razón por la que el español murió en mi familia:

«Una vez en Colorado, nos detuvimos en un pequeño restaurante de una pequeña ciudad a comer algo. Éramos los únicos que estábamos allí. La camarera vino y yo le dije algo a mi madre en español, entonces, en cuanto nos escuchó, se giró y se fue. Estuvimos sentados allí durante 10 minutos mientras que la camarera y los cocineros nos miraban desde detrás de la barra. Finalmente, mi padre se dio cuenta y nos dijo “Muy bien, nos vamos”.»

Es muy raro escuchar esto porque, cuando tú ves a mi padre, lo que ves es a un hombre caucásico. Es ridículo pensar que él tuviera que aguantar con esa clase de tratamiento y todo debido a una lengua. No obstante, mi padre puntualizó rápidamente que esa fue la única vez que su familia sufrió algo así. Después, dijo que esta experiencia no tuvo nada que ver en su decisión de no enseñarle español. De hecho, si hay alguna máxima en mi familia, es que el español es un idioma muy querido. «Es melódico, poético, expresivo... Es de una belleza muy profunda. Hay algo en él que resuena cuando lo hablas», dice mi tío George. Tiene razón. Cada vez que oigo a mi padre hablarlo, incluso la cosa más mundana suena de una forma que me resulta preciosa, incluso cuando le pregunta a mi abuela que si quiere que le coja algo para cenar de la tienda mexicana. Lo que nos remonta al principio, mi primera pregunta: “Muy bien, papá, ¿por qué mataste el español en nuestra familia?”.

Conseguir que mi padre me diera una respuesta satisfactoria me llevó alrededor de dos horas. Si hago una lista de sus razones por orden de importancia (de menos a más), sería la siguiente:

- Su esposa, mi mamá, no habla español.
- En los 80, no se consideraba importante enseñarles a los niños español en el colegio. Mi padre pensó honestamente que lo podría “pillar” en el instituto y que eso sería suficiente.
- La razón de mayor peso y que cambió mi forma de verlo es, honestamente, una que todavía me chirría: mi padre no cree que hable español con fluidez. De hecho, cuando nos tuvo a nosotros, su español ya no era como el que solía hablar.

«En esa época, recuerdo que la última vez que estuve en un ambiente hispanohablante fue en 8° cuando nos mudamos desde Chile», explica. «Allí abajo no había instituto, así que me enviaron a arriba [Estados Unidos] a un colegio público, por lo tanto, sí que paró realmente en 8°. Mi español es muy... Definitivamente, es cierto eso que dicen de que, si no lo usas, lo pierdes».

La elección de abandonar una lengua a medio aprender no fue algo que quería o con lo que se sintiera cómodo haciéndolo, incluso, hubo veces que intentó hablarme en español cuando era pequeño y yo... «Te molestabas», contesta. Papá solo podía imaginarse una situación en la que podría sentirse lo suficientemente cómodo para hacerlo. «Creo que si, probablemente, mis padres hubieran sido los dos hondureños y hubieran venido a los Estados Unidos cuando yo tuviera veinte años o más, entonces apuesto a que, posiblemente, habría sido mucho más fácil hablarte en español», cuenta él.

La única vez en la que me papá usa el español es con la abuela y, ¿recordáis que se quedó huérfana? Pues, eso significa que no tiene a ningún otro familiar hispanohablante. El círculo se reduce. La consecuencia de esto es que todos en mi familia – mi padre, el tío George, incluso, mi abuela – se están olvidando de hablar español. «La abuela preguntará “¿puedes *parkiar* el carro cerca?”, y yo le preguntaré “¿*Parkiar*?”», dice mi padre. «Creo que mucha gente que vive aquí usa esas palabras. Simplemente, adoptan la palabra inglesa y le dan un giro latino». Siguiendo esto, un ‘perrito’ se convierte en un “*dogito*” y una cerilla se transforma de ‘fósforo’ a “*matcha*”.

Papá desearía no tener que crear estas palabras. Él querría hablar mejor español, pero conoce a más gente como él. Cuando estuvo sirviendo en el ejército de los Estados Unidos, conoció a un soldado cuyos padres eran de México. Encajaron muy bien rápidamente y comenzaron a hablar entre ellos en español. «Ambos lamentábamos el hecho de que no pudiéramos tener una conversación académica o filosófica en español», explica. «Nuestro vocabulario estaba muy atrofiado».

Puedo decir que mi padre está un poco frustrado por su propia falta de fluidez y que ha cambiado mi manera de verle. Es como si toda tu vida hubieras pensado que alguien es increíble en algo, pero, en realidad, no lo es para nada. Y todavía así... No podía dejarlo escapar.

- Tengo este disgusto... – le digo -. No, más bien es rencor hacia ti.

- Bueno, de nuevo, no lo sé. Es que...Ya sabes, a lo mejor debería haberte contratado un profesor de español, pero... Um... No sé. Buena pregunta, ¿no?
- No era una pregunta – le respondo -. Es una afirmación. Te guardo rencor.
- Bueno, no puedo preocuparme por ello.
- ¿Es algo que debo superar por mí mismo?
- Sí. Vas a tener que solucionarlo tú. Ve a un terapeuta y trabajara para superarlo.

Y fue ahí cuando todo se cristalizó en mi mente. Culpamos a nuestros padres de nuestros errores en la vida cuando, en realidad, esto ha sido mi maldita culpa. Por supuesto que mi padre no me enseñó español de niño, pero, cuando fui al instituto y a la universidad, tenía más ventaja que cualquiera de mis compañeros. Podía practicar español con un hablante nativo cuando quisiera y, por alguna razón, nunca descolgué el teléfono.

Mi padre no mató el español. Yo lo hice.

...

El español ha vuelto a la vida. Mi hermana ha tenido una niña, Eva Hortensia. Ya están practicando sus “holas”, pero mi hermana todavía desconfía de legarle una lengua que incluso ella tiene problemas para hablarla. «A lo mejor, mi trabajo no es enseñarle a Eva español», dice ella. «Quizás mi trabajo es ayudar a Eva a que desee hablar español por la historia de su familia». Mi padre, sin embargo, está entusiasmado. Hay programas de inmersión lingüística en las escuelas del barrio donde vive mi hermana. Está intentando convencerla de que la escolarice a Eva en uno de ellos. Yo no diría que la está “presionando”, solo quiere que Eva hable otra lengua y estaría bien que fuera español. «Quiero decir que la mejor época es ahora», explica él. «Ya sabes, tiene dos años. Ahora mismo es el mejor tiempo para que lo aprenda».

Así que Eva puede ser nuestra salvadora del español. Es una gran presión para una niña de dos años, pero no todo está en ella ya que cualquiera puede aprender o revivir el idioma de su familia. Todo lo que tienes que haces es intentarlo:

- ¿Halo?
- Hola, Abuelita, ¿cómo estás?

- Bradley, ¿cómo estás?
- ¿Vamos a practicar español?
- ¡Sí!



Bradley Campbell y su abuela.

LA INMIGRACIÓN

1. *Clandestino*. Escucha la canción ‘Clandestino’, del cantautor franco-español Manu Chao. ¿Sobre qué trata? ¿De qué país habla? ¿En Estados Unidos podemos encontrar historias así? Debátelo con tus compañeros.

2. “*You call me ‘indocumentada’, but the joke’s on you*”. Lee la experiencia de una joven mexicana que llegó de pequeña a Los Ángeles y responde las siguientes preguntas.

“You call me indocumentada, but joke’s on you.”

Testimonio real de una indocumentada en Los Ángeles.

(mitú)

Indocumentada, ¿qué significa ser una “indocumentada”? Primero, debemos definir qué significa ser una “documentada” ...

¿De quiénes son las caras que trabajan de 9 a 5 para que la ciudad pueda funcionar? ¿Quién cosecha las verduras que están en tu cena, Sr. y Sra. Veganos? Mira tu medio, a tu alrededor. Yo soy una documentada en ambos.



Autora del testimonio.

Nunca me ha gustado la palabra “soñador”, ya sabes, cuando el gobierno nos llama “soñadores” están diciendo de algún modo que mis metas son ilusiones. Un sueño es algo que no es verdad. Te vas a dormir, sueñas

algo y, cuando te despiertas, ya no está, no existe. Soy más una “*hacedora*”. No tengo tiempo para sentarme y soñar. Simplemente, voy y lo logro.

Cuando llegué a los Estados Unidos a los 9 años, me convertí en una persona muy tímida. Quería esconder mi acento, no quería llamar la atención demasiado ni sobresalir porque no era como los otros niños. Conforme me fui haciendo mayor, me di cuenta de que tenía preguntas que hacer, tenía que hablar con la gente y, más que nada, tenía que defenderme.

Solo quiero haceros saber que no estoy gorroneando a vuestro maldito gobierno porque, hasta lo que yo sé, si voy al colegio, si nunca me voy a la cama con el estómago vacío y tengo un techo sobre mi cabeza es porque me lo he ganado por mí misma. Piel canela, ojos negros, *nopalotes en la frente*...

You call me indocumentada, but joke's on you. Así que si echas un vistazo a lo que hay más allá de lo que tienes frente a tus ojos, entenderías que no hay nada malo en ser una indocumentada, que las fronteras solo existen porque nosotros las creamos. Ser una documentada es elegir vivir, soñar, existir, luchar y aspirar a que no haya barreras. Esto es por lo que estoy aquí.

Soy una documentada y nadie, *nadie*, puede quitármelo.

- a) Según la autora, ¿por qué son necesarios los “indocumentados” para Estados Unidos?
- b) ¿Por qué rechaza el ser una soñadora?
- c) ¿Qué quiere decir con “*You call me indocumentada, but joke's on you*”? Explícalo.
- d) ¿Qué significa la expresión “*nopalote en la frente*”? ¿Quiénes la utilizan y para qué?

3. *El muro*. Elabora un texto argumentativo contestando a la siguiente pregunta: “¿La construcción de un muro entre la frontera de México y Estados Unidos y el endurecimiento de las leyes migratorias conseguirán que el país sea más seguro?”. Para reforzar tu tesis y tus argumentos, primero lee el reportaje de la BBC titulado “4 efectos concretos que tendrá la construcción del muro que Donald Trump autorizó en la frontera entre Estados Unidos y México”

[<http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36466006>]. Además, recuerda seguir los pasos comentados debajo para la preparación y redacción de tu respuesta. [Extensión máxima: una página a dos caras].

CONSEJOS PARA LA REDACCIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO:

- 1) Haz un borrador en el que escribas la tesis que vas a seguir, los argumentos, las pruebas que necesites para apoyarlos, los posibles contraargumentos y las refutaciones que utilizarás.
- 2) Recuerda que las oraciones en los textos formales en español son largas y complejas, no como en el inglés. Además, vigila la puntuación. Por ejemplo, en español JAMÁS se puede poner una (,) entre sujeto y predicado.
- 3) Expón las ideas de forma clara y ordenada haciendo un buen uso de los conectores pertinentes.
- 4) Las opiniones deben apoyarse con datos OBJETIVOS y/u opiniones expertas para ganar validez y peso persuasivo.
- 5) Intenta utilizar datos relevantes y actuales. Cuanto más cercana al tiempo del receptor sea la información de defensa, mayor poder de convencimiento poseerá.
- 6) Usa una gran variedad de información para confirmar tu teoría.

El SPANGLISH

1. *Yo hablo spanglish.* ¿Qué es el *spanglish*? Defínelo brevemente y, a continuación, enumera en qué situaciones o contextos lo utilizas más a menudo y los motivos que te impulsan a hacerlo.

— Oye ¿como se escribe “papa” en ingles?
 — Potato
 — Gracias.



Meme real sobre el *spanglish*.

FENÓMENOS LINGÜÍSTICOS COMUNES EN EL SPANGLISH

Nombre del fenómeno	Explicación	Ejemplo
Adaptación léxica	Palabra perteneciente a otro idioma que se introduce en una lengua adaptándose a las características (fonéticas y ortográficas) de esta.	‘Furniture’ (ingl. <i>Furniture</i>) en lugar de ‘mueble’, ‘población’ (ingl. <i>Population</i>) en lugar de ‘población’, ‘vacumear’ (ingl. <i>To vacuum</i>) en lugar de ‘pasar la aspiradora/el aspirador’).

Préstamo léxico	Palabra que se introduce a la lengua desde otra distinta. Puede acoger las normas ortográficas para mantener la fonética original o no.	- María quedó embarazada. Pensaba que se tomaba la <i>pill</i> . - We ran out of milk. Maybe we should go to <i>bodega</i> and buy some.
Calco	Expresión que toma su esquema compositivo de un idioma para introducirse en otro.	‘Me hiciste el día’ (ingl. <i>You made my day</i>), ‘te llamo pa’trás’ (ingl. <i>I call you back</i>)...
Préstamo/calco semántico o extensión semántica	Palabra ya existente en un idioma que adquiere un nuevo significado por semejanza a otro término en una lengua distinta.	María aplicó para entrar en la Universidad de Harvard. Debe ser muy lista. <i>Aplicar</i> toma el significado de <i>to apply</i> , no el que tiene en español.
Alternancia de códigos o code-switching	Cambio o combinación de distintas lenguas dentro de una misma oración o discurso.	El otro día, me encontré con Pepita. She was like crazy porque su mamá le dijo como que she couldn’t go to the club with us a rumbear. Es super bossy, you know.

2. *La peluquería de Tía Maruchi*. A continuación, se reproducirán dos vídeos: *‘Maruchi the hairdresser – The comb’* y *‘When you speak fluent Spanglish’*. En ambos, verás múltiples ejemplos de fenómenos lingüísticos propios del contacto de lenguas. Identifícalos y clasifícalos según la tabla mostrada anteriormente.



Jenny Lorenzo en el papel de Maruchi, la peluquera.

‘Maruchi the Hairdresser – The Comb’

<https://www.youtube.com/watch?v=Xyp7xt-ygy0>

‘When you speak fluent Spanglish’

<https://www.youtube.com/watch?v=eMQJVtrpG4Y>

- **BONUS:** En el vídeo *‘When you speak fluent Spanish’* se muestran varios términos en *spanglish*. ¿Serías capaz de proporcionar la equivalencia exacta en español?

Janguear:

Printear:

Biles:

Choping:

Chequear:

Estoquear:

Cliquear:

Dragear:

Typear:

Chores:

Bonche:

Mol:

Paree:

Googlear:

Jamburguer:

Lonche:

Forwardear:

Conflei

LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

1. *¡Qué difícil es hablar el español!* A continuación, escucharás una canción y un vídeo de dos hermanos colombianos que cantan las dificultades léxicas a causa de las múltiples variedades de la lengua española que cualquier persona que quiera hablarla puede encontrar. Después, responde a las cuestiones presentadas.



Los hermanos Ospina, autores de '¡Qué difícil es hablar el español!'.

‘¡Qué difícil es hablar el español!’

<https://www.youtube.com/watch?v=Xyp7xt-ygy0>

- a) ¿Cuántos significados puede tener la palabra 'chucho'? Escríbelos según la región.
- b) ¿Qué es 'fresa' en México? ¿Y en Colombia? ¿Conoces alguna palabra que tenga el mismo significado que "fresa" en la variedad mexicana? Escríbelas y di en qué países se usan.
- c) ¿Qué es 'frutilla'? ¿Dónde se utiliza?
- d) ¿Qué significa "parce" y de dónde es típico?
- e) ¿Qué significa la expresión "No se entiende ni jota"?
- f) Si pides que te den una torta en España, ¿qué consigues?
- g) ¿En qué país la palabra "capullo" es un insulto?
- h) El nombre Concha en España es una forma abreviada para Concepción, pero ¿y en Argentina?
- i) ¿Qué es "pana" en Bolivia?
- j) ¿Dónde se utiliza la palabra 'guachimán' y para qué?

2. *El español de las estrellas.* Di qué dialecto hablan cada una de las celebridades hispanas que aparecen en las imágenes. Después, completa la siguiente tabla

conforme vayas identificando los distintos rasgos que se presentan en los siguientes vídeos que verás.



SOFÍA VERGARA.

Variedad/dialecto:

<https://www.youtube.com/watch?v=a6xYZLwiGOI>



ANDY GARCÍA.

Variedad/dialecto:

https://www.youtube.com/watch?v=QP5dfxzgT_I



PENÉLOPE CRUZ.

Variedad/dialecto:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZZXEK7y7Ny>



SALMA HAYEK.

Variedad/dialecto:

https://www.youtube.com/watch?v=6X7x_DHyIwM



LUISANA
LOPILATO.

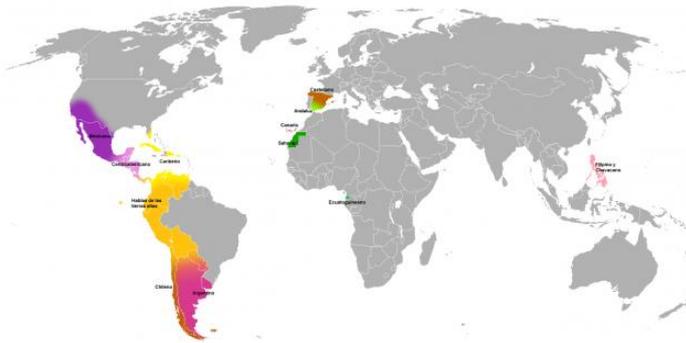
Variedad/dialecto:

<https://www.youtube.com/watch?v=GazaFUkL8vE>

Variedad/ dialecto	Realización de la letra <c>	Realización de la -s a final de palabra	Pronunciación de la <y> y <ll>	Pronunciación de la letra <j>	Diferencia entre /r/ y /l/

Español cubano					
Español castellano					
Español colombiano					
Español argentino					
Español mexicano					

3. Los acentos del español. Por parejas, adivina la procedencia de las personas que hablan en los vídeos que se mostrarán a continuación. ¿Cuántos aciertos conseguirán?



Enlace del juego

<https://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/>

Fuente de ref. *El País*

YO SOY HISPANOUNIDENSE – PROYECTO FINAL

Tras todo lo trabajado durante esta unidad, ahora te toca a ti. En grupo, elabora **un póster** en el que se respondan las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es ser hispanounidense para ti?
- ¿Qué figura o figuras famosas te representan y por qué?
- ¿Qué problema relacionado con los hispanos de los Estados Unidos te preocupa más y qué soluciones propondrías?
- Elige 4 palabras que describan la comunidad latina estadounidense.

El póster deberá ir acompañado de **una reflexión escrita** (2 páginas máximo) donde se defiendan las respuestas que ustedes den para las preguntas guía y en el que se explique qué métodos han utilizado para conseguir la información. El último día, los proyectos **se presentarán oralmente** (una exposición de 10 minutos) delante de sus compañeros.

*** La originalidad y la creatividad a la hora de realizar el proyecto y en la elección de materiales y temas se tendrá en cuenta de manera positiva. También, tendrán mejor nota aquellos trabajos cuyas fuentes de información procedan de diferentes medios (foros, diarios, revistas, películas, libros...)*