ESCRIBIENDO AL DERECHO Y AL REVÉS: FORMA Y SITUACIÓN EN LA ESCRITURA DE HISPANOHABLANTES BILINGÜES

Glenn A. Martínez
The University of Texas Pan American

Resumen

La investigación en la pedagogía del español para hispanohablantes ha descubierto dos tendencias opuestas que caracterizan la escritura de este alumnado. Por un lado, se ha descrito una *escritura al revés* en que los alumnos adaptan las convenciones retóricas del inglés en la escritura en español. Por otro lado, sin embargo, se ha percibido una *escritura al derecho* en que los estudiantes subvierten las tradiciones retóricas impuestas por las lenguas y culturas mayoritarias y en que forjan una nueva forma de expresión transcultural. En este ensayo, se reconsidera esta oposición a la luz de datos empíricos sacados de la escritura de 13 estudiantes hispanohablantes del español en el sudoeste de los Estados Unidos. Se estudia la variación entre el uso del sujeto expresado y el sujeto silente en la composición libre y en la composición dirigida. Así, se señala el papel crucial del "contexto de la situación" en la variación gramatical. A partir de estos datos, se hace evidente que la escritura al revés prevalece en la composición dirigida mientras que la escritura al derecho predomina en la composición libre. Basándose en estas generalizaciones, se propone un modelo multi-dimensional de la transferencia lingüística que puede servir como una base teórica para la enseñanza de la escritura a los hispanohablantes en los Estados Unidos.

Introducción

El campo de la enseñanza del español a hispanohablantes bilingües ha experimentado un auge impresionante en los últimos años. Esta renovada atención se debe a una convergencia de múltiples factores incluyendo la creciente presencia demográfica de estudiantes de origen latino en las escuelas y universidades de los Estados Unidos, el interés en captar segmentos mayores del mercado hispanohablante por parte de las grandes empresas norteamericanas y el renacimiento cultural y artístico latino dentro de las industrias de la música, la televisión y el cine. La convergencia de dichos factores ha resultado no sólo en un nuevo énfasis en la enseñanza del español a hispanohablantes sino que también ha incitado a numerosos investigadores a plantear nuevos cuestionamientos acerca de la metodología de la enseñanza y acerca de los procesos de desarrollo y adquisición lingüística por parte de los estudiantes bilingües. Tales cuestionamientos han sido resumidos recientemente en la obra de Guadalupe Valdés (2001) quien propone cuatro áreas de investigación para el futuro desarrollo del campo pedagógico. Estas áreas incluyen: 1) el mantenimiento del español a través de las generaciones, 2) la expansión de las habilidades bilingües, 3) la adquisición de un segundo dialecto, y 4) la transferencia de destrezas de lecto-escritura. Esta última área, la transferencia de destrezas de lecto-escritura, ha llegado a ser en los últimos años un tema de suma importancia para los investigadores en el campo. Como bien ha señalado Valdés, algunos de los cuestionamientos que apremian en estos momentos incluyen: 1) ¿Cómo es que las distintas destrezas de lecto-escritura se transfieren de una lengua a otra? 2) ¿Qué estrategias pedagógicas pueden contribuir a la aceleración de la transferencia? Y 3) ¿Cuáles materiales servirán de mayor apoyo para lograr los objetivos de la transferencia? Sin lugar a duda, tales cuestionamientos ya han sido debatidos dentro de los campos de la adquisición de segunda lengua (ASL) y la educación bilingüe (EB); no obstante, la fuerza de un nuevo perfil estudiantil con

necesidades singulares permite una nueva y fresca visión de estos temas.

Los estudios sobre la transferencia de destrezas de lecto-escritura en ASL y EB resaltaron al menos dos polaridades fundamentales. La primera se refiere a la distinción entre transferencia e interferencia. Mientras que algunos investigadores percibían una interferencia lingüística en la producción escrita de los bilingües que representaba un impedimento al desarrollo natural de la segunda lengua, otros percibían una transferencia lingüística que servía como indicador de avance dentro de los interlenguajes. La segunda polaridad que surgió de los estudios sobre lecto-escritura en los contextos de ASL y EB se refiere a la distinción entre la micro-transferencia y la macro-transferencia. La micro-transferencia propone que la relación entre los dos sistemas de lecto-escritura se limita a una serie finita de elementos superficiales. La idea de macro-transferencia, por otra parte, sugiere que la transferencia afecta a la totalidad de las prácticas letradas en distintas formas y en múltiples niveles. Hornberger informa que la investigación dentro del campo de la retórica contrastiva demuestra que los patrones discursivos de la lengua nativa intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua y sus respectivos patrones discursivos (2003: 20).

Ambos cuestionamientos han vuelto a surgir dentro del contexto de la enseñanza del español a hispanohablantes. Ofelia García (2002), por ejemplo, se aproxima a las cuestiones de transferencia de destrezas de lecto-escritura proponiendo que los estudiantes hispanohablantes suelen "escribir al revés" en el español. Tal escritura al revés se confirma a través de evidencia de tipo ortográfico, gramático y discursivo. Por ejemplo, demuestra que la ortografía inglesa penetra la escritura en español en múltiples formas incluyendo el uso de consonantes dobles y el uso de mayúsculas. García también demostró que los patrones gramaticales del inglés se presentaban en la escritura en español de los estudiantes bilingües. Encontró, por ejemplo, una alta frecuencia de sintagmas nominales carentes de determinación. Así, el estudiante bilingüe solía escribir *Inmigrantes necesi-*

tan apoyo en vez de la forma más normativa *Los inmigrantes necesitan apoyo.* También anotó una alta frecuencia de la voz pasiva lo cual también considera una influencia de las convenciones de la escritura en inglés. Por fin, argumenta que "what most clearly characterizes these as backwards Spanish texts is they're being componed from an English rhetorical tradition, following a rigid template" (García 2002: 254). En la investigación de María Spicer-Escalante, por otra parte, los cuestionamientos anteriores se someten a un análisis distinto. En base a un análisis cuidadoso de los estilos y procesos de redacción en inglés y español por estudiantes bilingües, interpreta "al derecho" los datos que García caracteriza como "al revés." Sus resultados demuestran que el escritor bilingüe abre nuevos caminos de expresión y así crea sus propios espacios retóricos. Los escritores bilingües, desde su perspectiva, "nourish their writing in both Spanish and English by using rhetorical strategies that correspond to both of these languages, reflecting the cultural borderland in which they live, where elements of North American and Latino cultures meld together into a unique syncretic composite" (2005: 235). Sus interpretaciones sugieren no sólo que la transferencia es global—repercutiendo en numerosos elementos dentro del texto—sino también que es fundamentalmente bi-direccional. Estos estudios, llevados a cabo en el contexto del estudiante hispanohablante bilingüe en los Estados Unidos, han abierto nuevas dimensiones a los debates en torno a la transferencia de las destrezas de lecto-escritura.

En el presente ensayo, pretendo utilizar ambas generalizaciones—la escritura al derecho y al revés—como una plataforma en la cual investigar un "problema" bastante común en la escritura en español de los estudiantes hispanohablantes bilingües. El estudio se enfoca en la construcción de la cohesión gramatical a través de la expresión variable del sujeto pronominal. Es bien sabido que en la escritura del estudiante hispanohablante bilingüe existe una preponderancia de sujetos pronominales expresos que contribuye a la impresión de que el escritor o la escritora no domina completamente el

español. El presente estudio intenta explicar este hecho como una consecuencia directa del "contexto de la situación" (Halliday 1978) en que ocurre el procesamiento y la producción textual. A través de esta generalización, entonces, pretendo demostrar que la transferencia de las destrezas de lecto-escritura se sitúan discursivamente en las múltiples prácticas letradas y bi-letradas en que los estudiantes bilingües participan, tanto en su comunidad como en las instituciones educativas. Además, propongo que esta visión de una transferencia múltiple en distintos contextos discursivos es capaz de reconciliar las tensiones que surgen a partir del reconocimiento de la escritura al derecho y la escritura al revés en el campo de la metodología de la enseñanza para hispanohablantes. Por último, señalaré algunas de las implicaciones pedagógicas de la presente visión de la transferencia y sugeriré algunas actividades que podrían facilitar el desarrollo de las destrezas de lecto-escritura para estudiantes hispanohablantes bilingües.

Metodología

Estudié la distribución del sujeto pronominal nulo y expreso en la escritura de 13 estudiantes hispanohablantes bilingües en su primer año de instrucción a nivel universitario. El análisis de la distribución se llevó a cabo en dos tipos de textos—la escritura informal y la escritura formal. La escritura informal consistió en un ensayo no planificado sobre un tema predeterminado. Al estudiante se le pidió que escribiera sin parar y sin revisar por un espacio de quince minutos. Se le dijo al estudiante que la escritura informal era un ejercicio de "lluvia de ideas" y que no se le asignaría una calificación. Para la escritura informal, pedimos una descripción narrativa en la que el estudiante escribía acerca de su fin de semana, la última boda a la que asistió o la última quinceañera a la que asistió. Los estudiantes escribieron sin pausa durante los quince minutos reservados para la actividad. Los ensayos informales se entregaron inmediatamente después de la actividad. Al día siguien-

te, a los estudiantes se les asignó un ensayo formal que retomara uno de los temas explorados en el ensayo informal. El ensayo se escribiría en casa y representaría la primera calificación del semestre.

Los ensayos formales e informales constituyen un solo género ya que son ejemplos de un mismo tipo de interacción social. En términos del registro, sin embargo, los ensayos parecen ser diferentes. Concebimos el registro como una configuración particular de las variables de modo, tenor y campo. La variable de campo permanece igual en ambos ensayos porque el tema de los ensayos no cambia. Las variables de modo y tenor, sin embargo, sí se distinguen en el ensayo formal e informal. El ensayo informal, por ejemplo, se escribió con la idea de que no se le iba a calificar y por lo tanto se orientó más bien hacia el estudiante mismo como un ejercicio de pensamiento que hacia el maestro como una forma de medir la habilidad en las destrezas de lecto-escritura. Colombi argumenta que la variable de tenor en la escritura académica refleja el hecho de que "el escritor o la escritora va a recibir una nota de su instructor o instructora como resultado de su trabajo y por lo tanto la relación entre los participantes en este contexto no es simétrica" (2003: 82). Además, apunta que la variable de modo en el contexto de la escritura académica refleja el hecho de que "existen las expectativas de la profesora [quien] espera que el estudiante o la estudiante pueda argumentar, o sea apoyar su posición por medio de ideas, referencias, datos claros y precisos" (2003: 82). Las configuraciones particulares de las variables de modo y tenor difieren en ambos ensayos estudiados ya que en el ensayo informal los estudiantes no sintieron la asimetría marcada ni tampoco escribieron con la intención de satisfacer las expectativas del maestro.

En los 26 ensayos analizados, me interesó descubrir la textura creada por los escritores a través de los nexos cohesivos entre sujetos de cláusulas. Identifiqué tres tipos de sujetos en los ensayos: el sujeto SN ilustrado en (1), el sujeto pronominal ilustrado en (2) y el sujeto nulo ilustrado en (3).

1. *Los actores estaban llenos de energía.*
2. *Yo estaba sonriendo mucho durante toda la función.*
3. *El sábado Ø salí de la ciudad con unas amigas del trabajo.*

Siguiendo el análisis de Paredes Silva (1993), analizo la distribución de los sujetos en los textos utilizando un modelo de la conectividad discursiva multidimensional. En este modelo, los sujetos se reparten en cinco grados de conectividad discursiva. El grado 1 de conectividad ocurre cuando se mantiene el mismo sujeto y los mismos modos y tiempos verbales a través de dos cláusulas adyacentes. Esto se puede apreciar en (4):

4. *El viernes Ø salí de la cuidad. Ø Fui a Phoenix con unas amigas del trabajo.*

El grado 2 de conectividad ocurre cuando se mantiene el sujeto pero no los tiempos y modos verbales a través de las dos cláusulas adyacentes. Esto se ejemplifica en (5):

5. *Hace un año que Ø salió embarazada y Ø ya es madre.*

El grado 3 de conectividad ocurre cuando existe una interrupción de la continuidad de sujetos por una cláusula seguida de una restauración de la continuidad en la cláusula siguiente. Esto se demuestra en (6):

6. *El sábado durante el día Ø fui a ayudar a mi papá en su negocio. Ø terminamos a las 5:00 pm de la tarde y después Ø me fui a mi casa para bañarme.*

El grado 4 de conectividad ocurre cuando la continuidad de sujetos no se mantiente ni en la cláusula adyacente ni en la siguiente. Esto se puede ver en (7):

7. *Ø fuimos a Peter Piper's a comer unas pizzas y tomar refrescos. Abrió el regalo la jovencita y se notaba por su expresión que le gustó mucho*

el regalo. Fue claro que yo soy muy bueno para elegir regalos.

Por último, el grado 5 de conectividad ocurre cuando la continuidad de sujetos se interrumpe por un cambio en el tópico discursivo. Estos se aprecia en (8):

8. *La ceremonia se llevó a cabo en la iglesia San José a las 2pm. La misa no estuvo ni corta, ni larga. Los novios estuvieron acompañados por muchos amigos.*

Para dar cuenta de la textura cohesiva de los ensayos analizados, correlacioné el tipo de sujeto presente—sujeto SN, sujeto pronominal o sujeto nulo—con el correspondiente grado de conectividad discursiva. Luego, contrasté las correlaciones en los ensayos formales e informales.

Resultados

Al analizar la textura cohesiva de estos ensayos, encontré algunas semejanzas y algunas diferencias entre los dos estilos de redacción. Observé que en ambos estilos el sujeto nulo aparecía con mayor frecuencia en el grado 1 y que el sujeto SN ocurría con más frecuencia en el grado 5. Se notó una diferencia, sin embargo, en la frecuencia relativa del sujeto pronominal en ambos estilos. El sujeto pronominal apareció con mayor frecuencia en el ensayo formal que en el ensayo informal. Según se aprecia en la tabla 1

Tabla 1. *Distribución de sujetos por grado de conectividad y tipo de ensayo*

Conectividad Discursiva	*SN*		*Pronominal*		*Nulo*	
	Formal	Informal	Formal	Informal	Formal	Informal
Grado 1	9	5	5	1	86	70
Grado 2	4	1	4	0	31	15
Grado 3	1	0	0	0	4	1
Grado 4	32	6	10	1	51	25
Grado 5	52	31	2	2	16	11
Total	98	43	21	4	188	122

el sujeto pronominal apareció 21 veces en 10 ensayos formales pero sólo 4 veces en 3 de ensayos informales. Cuando el sujeto pronominal aparecía en el ensayo informal, parecía haber cierta concordancia con el grado de conectividad discursiva. En otras palabras, el sujeto pronominal tendía a corresponder con el grado 1 de conectividad. En el ensayo formal, por otra parte, el sujeto pronominal solía aparecer en discordancia con el grado de conectividad discursiva.

En la tabla 1 podemos ver que en los ensayos informales los sujetos pronominales ocurrieron sólo una vez en contexto discursivo anómalo, es decir, en grado 1 de conectividad. Los restantes casos se insertaron en contextos discursivos apropiados. En los ensayos formales, por otra parte, vemos que el sujeto pronominal ocurrió 9 veces en contextos discursivos anómalos. Este número representa casi el 50% de todos los sujetos pronominales encontrados. La preponderancia del sujeto pronominal en contextos discursivos anómalos demanda un análisis más detallado y cualitativo de los casos individuales.

En el ejemplo (9) vemos el uso anómalo del sujeto pronominal en uno de los ensayos formales.

> 9. *A la última quinceañera a la que yo asistí fue hace como 5 o 6 años. Yo todavía asistía a la preparatoria en Nogales y Ø fui invitado por una compañera de la escuela. Yo no planeaba asistir sino yo sólo quería a la casa de mi amigo Fabián y escuchar música.*

El análisis cualitativo de este fragmento revela ciertos detalles importantes acerca del uso anómalo de sujeto pronominal. Vemos que el sujeto pronominal se utiliza en la primera oración para establecer el tópico discursivo. La segunda instancia del sujeto pronominal se encuentra seguido de un punto ortográfico. Después de la conjunción "y," sin embargo, el escritor usa el sujeto nulo. La tercera instancia del sujeto pronominal ocurre otra vez seguido del punto ortográfico y la última instancia ocurre después de la conjunción "sino." Estos datos demuestran un patrón en que el escritor parece

evitar comenzar una oración con el sujeto nulo. También demuestran que la elección del sujeto nulo y el sujeto pronominal depende en gran parte de la construcciones paralelas en inglés. Por ejemplo, consideremos lo que ocurre cuando el escritor utiliza conjunciones. Cuando el escritor emplea la conjunción "y" se utiliza el sujeto nulo pero cuando emplea la conjunción "sino" utiliza el sujeto pronominal. Un breve vistazo a las construcciones paralelas en inglés puede esclarecer el por qué de esta variabilidad. Consideremos, primero la oración:

> *Yo todavía asistía a la preparatoria en Nogales y Ø fui invitado por una compañera de la escuela.*

Una estructura paralela en inglés podría ser:

> *I was still attending high school in Nogales and was invited by a friend from school.*

Esta estructura es perfectamente aceptable en inglés y, de hecho, es una de las pocas estructuras en inglés—es decir, el predicado coordinado—en que se admite el sujeto nulo. Sin embargo, en la oración:

> *Yo no planeaba asistir sino yo sólo quería a la casa de mi amigo Fabián y escuchar música.*

La estructura paralela en inglés no admite un sujeto nulo.

> *I hadn't planned on going, but I just wanted to my friend Fabian's house and listen to music.*

Pareciera, entonces, que el escritor utiliza el sujeto pronominal no tanto de acuerdo a las reglas pragmáticas del español sino más bien de acuerdo a las convenciones de redacción en inglés.

El ensayo informal de este escritor revela un patrón distinto en el uso del sujeto pronominal. En el ejemplo (10), reproducimos en su totalidad el ensayo informal de este escritor:

10. *Durante el último fin de semana yo regresé a Nogales para ver a mi familia y novia. El sabado fui al cine con mi novia y despues fuimos a comer a un restauran Italiano. Ayer domingo festejamos el cumpleaños de mi sobrina y despues me regresé a Tucson é hice tarea en la noche.*

En esta breve redacción, el escritor se demuestra pragmáticamente competente en su uso del sujeto pronominal. El pronombre "yo" ocurre en la primera frase para establecer el tópico de la unidad discursiva. En cada cláusula subsiguiente, sin embargo, todos los sujetos aparecen en la forma de sujetos nulos. El uso pragmáticamente competente, inclusive, no parece asociarse con una estructura gramatical más simple ya que ambos textos revelan construcciones semejantes—predicados coordinados, cláusulas subordinadas, etc.

El contraste entre el ensayo formal e informal de este escritor revela diferencias sobresalientes en la escritura del estudiante hispanohablante bilingüe. En situaciones formales, la escritura parece conformarse a las tradiciones retóricas legadas a través de varios años de escolarización en inglés. Esta misma conclusión se pudo extraer de los datos de Schwartz en su análisis de protocolo de la escritura de estudiantes hispanohablantes bilingües. En este estudio, la investigadora nos informa lo común que era encontrar que los estudiantes pensaban en inglés al escribir en español (Schwartz 2003: 248). Lo que no se aprecia en los datos de Schwartz, sin embargo, es que en los contextos de escritura informal, la redacción parece ser más influenciado por los patrones discursivos presentes en la comunidad hispanohablante y no tan influenciado por la tradición retórica del inglés.

En resumen, pues, pareciera que ciertas configuraciones de las variables de modo y tenor—en particular aquellas configuraciones en que hay más distancia entre el escritor y su lector—presionan al escritor a adoptar esos "patrones rígidos" de escritura legados de la tradición ensayística inglesa. Tales configuraciones entran en

conflicto con las convenciones pragmáticas que rigen la expresión del sujeto en el español. Así que podríamos concluir que la "escritura al revés" se asocia no tanto con el despliegue descontextualizado de destrezas cognitivas sino más bien con modalidades de práctica social incrustadas en contextos bastante concretos.

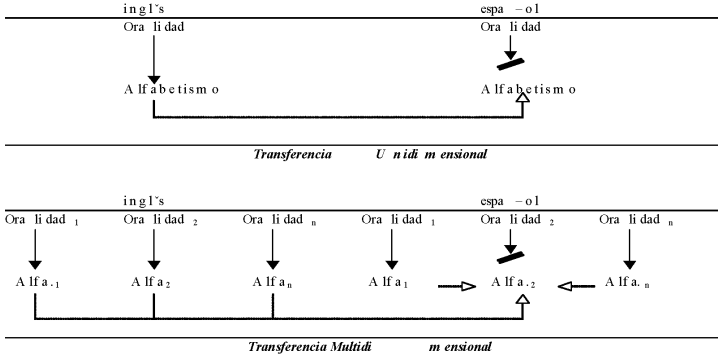
Conclusiones

Esta generalización conlleva consecuencias pedagógicas muy importantes para la enseñanza del español a hispanohablantes en los Estados Unidos. La más importante es que permite una respuesta más amplia e inclusiva al cuestionamiento de cómo facilitar la transferencia de las destrezas de lecto-escritura. En mi opinión, la respuesta a esta pregunta depende crucialmente de nuestra concepción del alfabetismo. Si concebimos al alfabetismo desde una perspectiva "autónoma" (Street 1984, Collins y Blot 2003) que lo consideran como una destreza cognitiva unitaria que, una vez adquirida, se puede desplegar automáticamente en múltiples contextos y en distintos idiomas, la visión de la transferencia se vuelve unidimensional. Tal unidimensionalidad restringe la potencial transferencia ya que se limita a un contexto situacional único. Inclusive, la unidimensionalidad encierra la escritura en español dentro de las tradiciones retóricas que minimizan las experiencias de las expresiones orales y escritas que emanan de las comunidades de los estudiantes. Este tipo de restricción, pues, siempre presupone un alfabetismo y una escritura "al revés."

Sin embargo, si nos atrevemos a considerar el alfabetismo desde una perspectiva "ideológica" (Street 1984, Collins y Blot 2003)—como una multiplicidad de prácticas sociales entrelazados con significados ideológicamente sustanciados—la visión de transferencia se convierte en una visión multidimensional. La multidimensionalidad representa una apertura a la transferencia ya que incluye una multitud de contextos y prácticas derivados tanto de la tradición escolar como de la experiencia familiar y comunitaria. Esta visión intenta cons-

truir discursos académicos en el español que transcienden prácticas enunciativas y retóricas en inglés y que edifican nuevas expresiones críticas y transformadoras. Este método no simplemente sustituye una tradición retórica por otra, sino que confronta y desafía las retóricas de la tradición en sí (Millar 1993). De esta manera, la visión multidimensional conduce a un alfabetismo "al derecho." El contraste entre la visión unidimensional y la visión multidimensional se observa gráficamente en el esquema 1.

Esquema 1. *Transferencia Unidimensional vs. Transferencia Multidimensional*



Dentro de la enseñanza del español a hispanohablantes, la transferencia multidimensional se ha facilitado gracias a una serie de innovaciones en la enseñanza de corte funcionalista. En años recientes, los libros de textos para hispanohablantes bilingües han insertado más material para el desarrollo del alfabetismo. A pesar de estas innovaciones, sin embargo, hay mucho más que hacer. De hecho, sostengo que necesitamos entregarnos a la tarea de identificar los múltiples *alfabetismos* que nuestros estudiantes ya poseen tanto en el español como en el inglés. También debemos de ajustar nuestro currículum para reflejar esta diversidad. De esta manera, no solamente le asignaremos el valor merecido a esos múltiples y complejos *alfabetismos* desarrollados en la comunidad, pero además haremos que estas prácticas

sean más patentes a nuestros estudiantes cuando intentemos desarrollar en ellos un discurso académico.

Bibliografía

Atkinson, D. 2003. "L2 writing in the post-process era." *Journal of Second Language Writing* 12: 3-15.

Collins, J. and R. Blot. 2003. *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colombi, M.C. 2003. "Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo." En Roca, A. and M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 78-95.

García, O. 2002. "Writing backwards across languages." En Schleppegrell, M. and M. C. Colombi, eds., *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 245-60.

Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hornberger, N. 2003. *Continua of biliteracy.* Clevedon: Multilingual Matters.

Miller, T. 1993. "Reinventing Rhetorical Traditions." En Enos, T. ed., *Learning From the Rhetorics of History*. Carbondale: Southern Illinois University Press. 26-41.

Paredes Silva, V. 1993. *Subject omission and functional compensation. Language Variation and Change* 5: 35-50.

Schwartz, A. 2003. "¡No me sueña! Heritage Spanish speakers writing strategies." En Roca, A. and M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 235-56.

Spicer-Escalante, M. 2005. "Writing in two languages/Living in two worlds." En Farr, M. ed., *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 217-46.

Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valdés, G. 2001. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." En Peyton, R. and McGinnis, ed., *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington DC and McHenry, IL: Center For Applied Linguistics and Delta Systems. 37-80.