LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN LOS E.E.U.U.: UN CURSO DE PREPARACIÓN PARA DOCENTES

Marta Fairclough
University of Houston

Resumen

Es bien sabido que la enseñanza del español como lengua de herencia difiere radicalmente de la enseñanza del español como lengua extranjera (Valdés 1997, Webb y Miller 2000). Sin embargo, en los Estados Unidos son pocos los docentes a nivel secundario o terciario que tienen/han tenido una preparación adecuada para impartir cursos de español a hablantes bilingües cuya lengua materna es el español (Potowski y Carreira 2004, Schwartz 2001).

Este artículo tiene como meta presentar brevemente los aspectos teóricos y pragmáticos que al parecer del autor, deben formar parte de un curso de preparación para docentes de la enseñanza del español como lengua de herencia en este país. Las sugerencias que se ofrecen parten de un curso de metodología que se ofrece habitualmente como parte del programa de posgrado de español en la Universidad de Houston. El aspecto teórico de dicho curso incluye lo siguiente: 1) información de índole ideológica (polémicas en cuanto a la lengua estándar; la lengua como "identidad" o "herencia," o como "recurso comercializable"); 2) conocimiento sociolingüístico (factores demográficos, perfiles lingüísticos del estudiantado, las nociones de "variación dialectal" y de "registros," principales características del español de los Estados Unidos); y 3) cuestiones pedagógicas (diferentes aproximaciones a la enseñanza, métodos, objetivos de los cursos, factores socio-afectivos). En cuanto al aspecto práctico, el curso se enfoca en a) qué enseñar y b)

cómo, aplicando los conocimientos aportados por las investigaciones más recientes.

Introducción

Las investigaciones indican que la enseñanza del español como lengua de herencia (EELH) difiere radicalmente de la enseñanza del español como lengua extranjera. Existen marcadas diferencias lingüísticas y culturales entre los estudiantes tradicionales de español como segunda lengua y los hispanos bilingües que se han criado en un ambiente en el que se habla español y que deciden estudiar formalmente la lengua de herencia (Campbell y Rosenthal 2000, Fairclough 2005, Kondo-Brown 2003, Valdés 1997, Webb y Miller 2000, entre otros). Sin embargo, si bien las personas que van a dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera deben tomar cursos de metodología y práctica de la enseñanza, son pocos los docentes a nivel secundario o terciario que han tenido una preparación adecuada para impartir cursos de español a hablantes bilingües cuya lengua materna es el español (Potowski y Carreira 2004, Schwartz 2001). Aunque algunas universidades estadounidenses ofrecen cursos de este tipo (Hunter College, California State University at Long Beach, New Mexico State University, University of Illinois at Chicago, University of Houston), ya se han organizado varios talleres de entrenamiento en congresos nacionales (ACTFL, AATSP, el Congreso del Español en los E.E.U.U.), e institutos de verano (Las Cruces, NM, y California), y se han publicado algunos libros que sirven de guía para los profesores (AATSP 2000, Colombi y Alarcón 1997, Roca y Colombi 2003, Trueba et al. 1993, Valdés et al. 1981, Webb y Miller 2000),

> To date, there is no SNS [Spanish for Native Speakers] methods textbook and there are no standards for SNS teacher preparation, no state-sponsored certification of SNS teachers, and no national language standards for heritage language speakers of Spanish. Additionally, few foreign language teacher-

> training programs include coursework on teaching Spanish to native speakers. (Potowski and Carrerira 2004, 427)

Roca insiste en que hace falta "Curricular changes in graduate programs in Spanish that would require future college instructors to take, at a minimum, an applied linguistics course in which they would review theory, practice, and issues in teaching Spanish to nonnative as well as to native speakers in the United States" (Roca 1997, 41). El presente artículo tiene como meta presentar brevemente los aspectos teóricos y pragmáticos que al parecer del autor deben formar parte de un curso de preparación para docentes de la EELH en los E.E.U.U.. Las sugerencias que se ofrecen parten de un curso de metodología que se ofrece habitualmente como parte del programa de postgrado (segundo ciclo universitario) de español en la Universidad de Houston. El aspecto teórico de dicho curso incluye lo siguiente: a) conocimiento sociolingüístico (que contiene las nociones de "variación lingüística" y de "registros," factores demográficos, perfiles lingüísticos del estudiantado, principales características del español de los Estados Unidos); b) información de índole ideológica (la lengua como "identidad" o "herencia," o como "recurso comercializable," polémicas en cuanto a la lengua estándar; y c) cuestiones pedagógicas (diferentes aproximaciones a la enseñanza, métodos, objetivos de los cursos, factores socio-afectivos). En cuanto al aspecto práctico, el curso se enfoca en a) qué enseñar, y b) cómo, aplicando los conocimientos aportados por las investigaciones más recientes.

Aspectos teóricos del curso

Conocimiento sociolingüístico

Es fundamental que las personas que tengan a su cargo la enseñanza de los cursos de español como lengua de herencia posean un conocimiento sociolingüístico bastante amplio. Poder comprender conceptos como "variación lingüística" o "registros," entre muchos otros, que

pueden encontrarse en textos de introducción a la sociolingüística (Silva-Corvalán 2001), resulta esencial. En el curso que ofrecemos en la Universidad de Houston se presenta también información sociodemográfica sobre los hispanos en los Estados Unidos obtenida de los datos recientes del censo (US Census Report) y se leen varios artículos con información histórica, social, demográfica, lingüística y pedagógica sobre los principales grupos hispanos en este país: puertorriqueños (Zentella 2000), cubanos (Otheguy, García y Roca 2000), méxicoamericanos (Valdés 2000) y centroamericanos (Lipski 2000). Se incluyen además varios artículos que describen el diverso perfil lingüístico del estudiantado. Entre ellos cabe mencionar los de Valdés (2001) y Carreira (2003), que explican la complejidad del concepto de "bilingüismo," definen y clasifican a los hablantes de lengua de herencia, y detallan las habilidades lingüísticas de los diversos grupos.

Sin embargo, uno de los aspectos más importantes con el cual debe familiarizarse al futuro profesor es con las características propias del español de los Estados Unidos. A los capítulos de Zentella, Otheguy et al., Valdés y Lipski ya mencionados, debemos agregar el clásico artículo de Sánchez (1982), en el que describe meticulosamente el español chicano del sudoeste de los E.E.U.U., el artículo de Lipski (1993), donde se analiza el discurso oral basado en entrevistas realizadas en Houston, y el escrito por Colombi (1997), quien presenta un análisis de la escritura de un grupo de estudiantes hispanos bilingües partiendo del nivel gráfico-fónico hasta los diferentes aspectos discursivos. En realidad, gran parte de los estudios sociolingüísticos sobre el español de los E.E.U.U. resultan sumamente útiles ya que analizan la variación lingüística de los diferentes grupos hispanos. García-Moya, hace ya varias décadas (1981), escribía sobre la importancia de que el profesor estuviese familiarizado con la variedad del estudiante. Lo ideal, indicaba García-Moya, sería haber aprendido formalmente los diferentes dialectos del español durante los estudios universitarios. De no haber tenido dicha oportunidad, la mejor forma para el docente de llegar a

ser bi/multidialectal sería por medio del intercambio lingüístico con los estudiantes en el aula (62).

Dentro de la descripción del español de los E.E.U.U., se incluye también el fenómeno tan controversial y tan de moda hoy día conocido como *Spanglish*. Los futuros maestros deben comprender las polémicas y las realidades que rodean el fenómeno de mezcla de los códigos, tan frecuente en situaciones de contacto lingüístico (Fairclough 2003).

Como requisito del curso se exige un proyecto de investigación que permite la consolidación del conocimiento sociolingüístico por medio de una entrevista en español de una hora de duración a un hispanoparlante bilingüe nacido en los E.E.U.U., que no haya tomado clases formales en español. Además de la grabación y transcripción de la entrevista, el futuro docente le pide al entrevistado/a una muestra escrita (cuatro párrafos breves sobre diferentes temas) cuyo propósito es obtener diferentes tipos de discurso y que complete un formulario con ciertos datos personales. El estudio consiste en un análisis lingüístico del material que le permitirá observar las diferencias sistemáticas entre la variedad del entrevistado y las formas normativas, como así también identificar posibles lagunas en su sistema lingüístico y el grado de influencia del inglés en el español, para luego proponer una pedagogía apropiada y una serie de técnicas y actividades adecuadas.

Información de índole ideológica

Leeman y Martínez (2005) analizan los materiales utilizados en los cursos de español para hispanos durante más de tres décadas y la ideología subyacente. Los autores llegan a la conclusión de que existe una marcada relación entre ellos y el contexto sociohistórico del momento. Mientras en las décadas del 70 y del 80, los libros de textos que se publicaban se inclinaban hacia una ideología basada en la identidad hispana, en la comunidad, la lengua como herencia de la raza, etc., a partir de los años 90, debido al proceso de globalización y de competencia económica, los textos tienden a enfo-

carse en la lengua como un recurso comercializable: un buen dominio del español y el conocimiento general de los diferentes países de habla hispana permitirán avances en el ámbito profesional y financiero.

Otro punto fundamental que debe incluirse en el desarrollo profesional de los docentes es la temática de la lengua estándar. ¿Qué es una lengua estándar? ¿Cuál es el estándar del español de los E.E.U.U.? ¿Debemos enseñar el estándar en el aula? Silva-Corvalán (2001, 18) indica que "los diversos dialectos poseen una variedad estándar propia que en cada región o país corresponde al ideal normativo que se enseña en las escuelas, al habla de los grupos sociales de mayor prestigio, a la variedad que se escribe en documentos oficiales, en diarios, periódicos y otras publicaciones consideradas de 'buena calidad.'" Joseph (1991), por su parte, utiliza el modelo de adquisición de lenguas de Krashen para explicar lo que él define como "language standards" y "standard languages":

> Language standards are the normative judgments made about a particular language by whoever be the arbiters within a particular culture, and enforced by persons such as teachers, editors, and grammarians. The standard language is a language for which a significant body of such standards has been produced; before this happened, it was one dialect among others within a 'language' conceived as a system of related dialects, and for some reason (usually political or socioeconomic, but sometimes also literary) this particular dialect's prestige has outstripped that of its rivals. The emergence of a dialect to standard status may be deliberately engineered by partisans of a dialect, or it may be merely circumstantial. (13)

Joseph afirma que sólo se logra el dominio de la lengua estándar a través de la educación; es decir, "education in the standard language consists of helping (or forcing) children to develop a sort of Monitor for their own native language production, to check for elements of their native dialect which do not correspond to the rules of standard language" (1991, 16).

El problema reside en que no existe un "estándar" del

español de los Estados Unidos. Hidalgo (1997) presenta la siguiente serie de criterios de normatividad que definen las características de una variedad estándar: 1) el criterio de la lengua literaria, 2) la lengua de la educación formal, 3) el criterio estético, 4) el criterio nacional y étnico, 5) el criterio purista, y finalmente 6) el criterio del valor comunicativo y pragmático. Hidalgo propone este último como el más acertado para el español de los Estados Unidos y propone la creación de diccionarios para codificar el léxico y normalizar el dialecto (118). Un diccionario de este tipo sería un primer paso hacia la creación de un *language standard* que describe Joseph.

Pero la problemática del estándar resulta ser mucho más compleja. Aparicio (1997) señala que mientras que la pedagogía posmoderna, conocida también como "pedagogía multicultural" o *border pedagogy*, promueve "la descolonización de los grupos minoritarios y la reinvindicación de las culturas silenciadas a lo largo de la historia, por otro lado "continuamos invalidando el español híbrido en los Estados Unidos como deficiencia y desviación de la norma" (223). Esto conlleva a "tensiones ideológicas en los departamentos de español" (Aparicio 1997, 223) que se ven reflejadas en los paradigmas pedagógicos de los cursos de español para bilingües y que parten de la tercera y última pregunta que formulamos en la primera parte de esta sección: ¿Debemos enseñar el estándar en el aula?

Cuestiones pedagógicas

En cuanto a los paradigmas pedagógicos, Leeman (2005) indica que a grandes rasgos, en la actualidad se puede hablar de dos perspectivas/modelos básicos en la enseñanza del español a hispano parlantes en los E.E.U.U.:

1. "un modelo normativo" que reemplaza al enfoque sustitutivo (en el que la enseñanza tenía como meta "mejorar" la variedad de español hablada por los estudiantes bilingües por medio del reemplazo de las formas no normativas con formas "correctas" del español) y cuyo

objetivo principal es expandir el conocimiento del estudiante a través de la adquisición del dialecto estándar y el dominio de registros académicos formales. Para ejemplificar el enfoque normativo, Leeman se vale de los cuatro objetivos propuestos por Valdés (1995) para los cursos de español para bilingües, a saber: la transferencia de las destrezas de lecto-escritura, la adquisición de la variedad prestigiosa, la expansión del continuo bilingüe, y el mantenimiento de la lengua de herencia (309).

El modelo normativo parte de la premisa de que se debe utilizar la variedad apropiada para cada circunstancia. Leeman cita a Gutiérrez (1997) quien afirma que "there is nothing wrong with the Spanish that heritage speakers use [and] . . . the only mistake that heritage speakers make is to use a particular variety or register in an inappropriate social setting or context." Sin embargo, la autora, que apoya una aproximación crítica, señala que este constructo de lo que se considera "apropiado" no hace más que legitimizar el estatus dominante de la variante de prestigio.

2. "un enfoque crítico" que tiene como meta lograr que el estudiante comprenda la complejidad sociolingüística del español de los E.E.U.U. y que pueda entender que la lengua no sólo refleja las relaciones sociales sino que también las crea a través de una relación entre el poder y la lengua. La aproximación crítica propone incorporar a la clase la variedad que trae consigo el estudiante (e incluso analizar sus características lingüísticas) para promover su mantenimiento y su desarrollo. Los proponentes de este modelo incluyen, entre otros, a Villa (2003), y a Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez (2003). Estos últimos explican las diferencias entre las metas de los estudiantes y de los profesores:

> Las metas del estudiante chicano en estudiar y aprender el español son la reintegración a su comunidad lingüística y cultural, la revitalización o re-aprendizaje de su idioma ancestral, la legitimización de su manera de hablar, y la comunicación con otros hablantes chicanos y mexicanos en la vida cotidiana. En con-

> traste, las metas explícitas de los cursos de español son la preparación del estudiante para poder leer obras de literatura como el *Quixote*, el *Lazarillo de Tormes*, o *Cien Años de Soledad;* para viajar a países hispanohablantes; o para participar en negocios o en la diplomacia internacionales. Las metas implícitas son el eliminar del habla de los chicanos el cambio de códigos, los anglicismos, y los "errores" de las formas intermedias en desarrollo y del español no estándar. (108)

Leeman nos aclara que tanto Villa como Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez no descartan la enseñanza de la modalidad estándar, sino que recomiendan que primero se afirmen las variedades propias de los estudiantes y que éstas sirvan como puentes para el aprendizaje de la variedad de prestigio.

En realidad, estos enfoques no se oponen, sino que el énfasis varía: mientras que en el normativo se parte del conocimiento que trae el estudiante para expandirlo, en el enfoque crítico primero se busca afirmar el conocimiento previo y luego se procede a construir sobre él. La llamada "pedagogía bidialectal" (Porras 1997, 2005) trata de unificar ambas aproximaciones a la enseñanza ya que demuestra que el bidialectalismo es un proceso aditivo y muy frecuente en todas partes del mundo (Fairclough 2005).

Una vez que los estudiantes del curso de preparación para docentes de la Universidad de Houston se han familiarizado con el aspecto teórico de la EELH, sobre todo con las diferentes aproximaciones pedagógicas, deben observar una clase de español especialmente diseñada para hispanohablantes bilingües y completar un informe que comentarán en el transcurso del semestre, en el que habrán evaluado la ideología del curso, el enfoque, y los aspectos positivos y negativos más sobresalientes.

Factores socio-afectivos

Si bien los factores socio-afectivos son de suma importancia en cualquier clase de español para hispanos,

dadas las limitaciones de espacio de este ensayo, me limitaré al siguiente comentario que se repite una y otra vez en el transcurso del curso de preparación de docentes. El hablante de herencia por lo general llega a la clase con actitudes muy negativas sobre el español que habla. Valorar la variedad que habla el estudiante y mantener expectativas muy altas con respecto a cuanto se espera que aprenda en el transcurso del curso constituyen las dos herramientas más valiosas con las que cuenta el docente para motivar al estudiante y fomentar su autoestima. En Webb y Miller (2000) se incluyen varios capítulos que tratan sobre las creencias, valores y expectativas tanto de los estudiantes como del personal docente en este tipo de contexto escolar.

Aspecto pragmático del curso: ¿Qué enseñar? Y, ¿cómo?

El contenido

Una vez que los futuros profesores que participan del curso de preparación para docentes para la EELH se familiarizan con los diferentes aspectos teóricos, surge la pregunta: "Entonces, ¿qué enseñamos?" La siguiente lista de sugerencias intenta poner en práctica los conocimientos aportados por las investigaciones más recientes sobre el español en los Estados y mi propia experiencia enseñando y coordinando los cursos de español como lengua de herencia, corrigiendo cientos de exámenes de ubicación, y llevando a cabo una serie de estudios de variación y de adquisición del dialecto estándar con materiales producidos por hispano parlantes bilingües:

1. El estudiante bilingüe por lo general debe hacer una transición de la oralidad a la escritura en español, y el primer paso en la EELH es desarrollar las destrezas de lecto-escritura, poniendo un énfasis especial en la ortografía.

2. En cuanto a la gramática (morfosintaxis), hay que limitarse a enseñar sólo "lo que hace falta." A diferencia de los cursos de español como lengua extranjera

en los que hay que presentar todo el material, el estudiante bilingüe ya posee gran parte del conocimiento, y por ende hay que construir sobre lo que ya existe y no volver a enseñar todo el sistema lingüístico del español.

3. Se debe familiarizar al alumnado primero con la cultura hispana de los E.E.U.U., y luego con el resto del mundo hispano. Es importante afirmar la identidad del estudiante y proveerle información sobre su cultura ancestral para después expandir su conocimiento al de otros países de habla hispana.

4. Es esencial ofrecer un conocimiento sociolingüístico básico que incluya explicaciones simples y prácticas de los conceptos sociolingüísticos más importantes (variación dialectal, registros, anglicismos, cambio de código, etc.) y que permita concienciar al alumno de las relaciones entre "lengua" y "sociedad."

5. Tenemos que enseñarle a comunicarse en diferentes registros. Exponer al estudiante a diferentes géneros orales y escritos: poesía, cartas, e-mails, cuentos, enciclopedias, artículos periodísticos, ensayos, conversaciones, noticieros, ponencias académicas, etc., no sólo para facilitar la expansión léxica sino para ofrecerle modelos diversos de expresión oral y escrita.

Técnicas / estrategias de enseñanza

Ya habiendo determinado el contenido de la enseñanza, es necesario proponer algunas técnicas / estrategias para implementarlo. Hay varias publicaciones que dan excelentes sugerencias de cómo enseñar diferentes aspectos de la lengua española a este tipo de estudiantes:

1. Grabaciones y transcripciones de entrevistas realizadas y analizadas por los mismos estudiantes. Estas permiten su desarrollo afectivo, cultural, lingüístico y cognitivo utilizando material auténtico y personalizado (Modelo META, diseñado por Carrasco y Riegelhaupt

2003).

2. Aprender la lengua a través de la cultura (Alarcón 1997, 233). Aparicio (1997, 227) también hace hincapié en la cultura y propone la enseñanza fronteriza o multicultural, utilizando por ejemplo la antología *Cuentos Hispanos en los Estados Unidos,* editada por Julián Olivares, que consiste en cuentos escritos en español que tratan una gama de temas culturales representativos de los diferentes grupos latinos. Los cuentos se prestan para analizar la temática como así también el lenguaje que utilizan los diferentes autores.

3. Gracias a los avances tecnológicos, los medios de difusión y la Internet permiten el contacto directo con la lengua y la cultura de herencia (de Roca 1992, en Schwartz 2001, 237-240).

4. Enfoques personalizados (Romero 2000) y enseñanza individualizada (McCallister 2000): el punto de partida de la enseñanza debe ser el conocimiento que el estudiante trae consigo a la clase. Es necesario adaptar el material a la necesidad y al interés del estudiante. El uso de módulos resulta efectivo para individualizar la enseñanza.

5. Enfoques comprensivos en los que se enfatiza la lectura y la escritura. Potowski y Carreira (2004) proponen que "well-structured SNS courses should look more like native language arts courses than like Spanish as a foreign language courses" (427).

6. La concienciación lingüística: Para poder adquirir / desarrollar dos o más variedades de una lengua, el estudiante debe poder separarlos. Es decir, es necesario promover una concienciación lingüística que le permita reconocer y mantener separados los dos sistemas lingüísticos. Van den Hoogen y Kuijper nos informan que "any attempt to teach the standard depends on the understanding of the systematic similarities and differences between the standard and the dialect" (1992, 223). Siegel (1999, 2003) también explica la importancia

de la separación de las variedades de una lengua.

El lingüista describe y evalúa varios programas educativos de diferentes partes del mundo que promueven un bidialectalismo aditivo y llega a la conclusión de que aquellos que se enfocan en la concienciación lingüística resultan más efectivos en todos los niveles de enseñanza. Estos programas utilizan técnicas de contraste, en las que el mismo estudiante busca y reconoce las diferencias entre la modalidad estándar y su variedad. Este tipo de programa también fomenta actitudes positivas de parte del alumnado. Otros investigadores apoyan el concepto de concienciación lingüística (Gutiérrez 1997, Martínez 2003, Valdés y Geoffrion-Vinci 1998). Martínez propone un programa denominado (CBDA—*Classroom Based Dialect Awareness*) que además de enseñar las diferencias dialectales, incluye la función, distribución y evaluación de los dialectos.

7. Los estudiantes de habla hispana en los Estados Unidos son bilingües, por lo tanto resulta efectivo valerse de ejercicios de traducción del inglés al español para concienciarlos de los cognados falsos y estructuras problemáticas que causan transferencia negativa.

8. Dictados, lectura en voz alta, composiciones, diarios, presentaciones orales, y mas.

9. Rodríguez Pino (1997), y Samaniego y Pino (2000) ofrecen una serie actividades específicas para desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas en español de los hablantes bilingües.

Comentarios finales

Resumiendo, un curso de EELH en los E.E.U.U. debería incluir una parte teórica que contenga información de tipo sociolingüístico, ideológico y pedagógico; y una parte práctica que le sugiera al futuro profesor qué contenido debe incluir en su curso y cómo puede presentarlo. Lo ideal sería ofrecer un curso universitario de

preparación para docentes de un semestre de duración. Como alternativa, Potowski y Carrerira (2004, 434) proponen el uso de la tecnología y ofrecer cursos a través de la Internet. De no ser factible un curso de un semestre completo, se pueden ofrecer talleres e institutos de menor duración, diseñados específicamente para ciertas necesidades.

Es importante recordar que cada situación es diferente y que la ideología más acertada, el mejor enfoque pedagógico y la técnica de enseñanza que dan los mejores resultados pueden variar según las circunstancias. El propósito de este tipo de curso es darles las herramientas a los futuros docentes para que puedan tomar decisiones informadas.

Bibliografía

Alarcón, F. X. 1997. "El Español para Hispanoparlantes: La Cultura, Cómo se Come?, o Quítale las Hojas al Tamal." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 233-56.

American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP). 2000. *Professional Development Series Handbook for Teachers K-16: Spanish for Native Speakers* (Vol. 1). Forth Worth, TX: Harcourt College.

Aparicio, F. "La Enseñanza del Español para Hispanohablantes y la Pedagogía Multicultural." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 222-32.

Bernal-Enríquez, Y. y E. Hernández-Chávez. 2003. "La Enseñanza del Español en Nuevo México ¿Revitalización o Erradicación de la Variedad Chicana?" Roca, A. y M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 96-119.

Campbell, R. y J. Rosenthal. 2000. "Heritage Languages." *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Judith Rosenthal, ed. Mahwak, NJ: Erlbaum. 165-84.

Carrasco, R. L. y F. Riegelhaupt. 2003. "META: A Model for the Continued Acquisition of Spanish by Spanish / English Bilinguals in the United States." Roca, A. y M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 170-97.

Carreira, M. 2003. "Profiles of SNS Students in the Twenty-first Century: Pedagogical Implications of the Changing Demographics and Social Status of U.S. Hispanics." Roca, A. y M. C. Colombi, eds., *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 51-77.

Colombi, M. C. 1997. "Perfil del Discurso Escrito en Textos de Hispanohablantes: Teoría y Práctica." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 175-89.

Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds. 1997. *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin.

Fairclough, M. 2003. "El (Denominado) *Spanglish* en Estados Unidos: Polémicas y Realidades." *Revista Internacional de*

Lingüística Iberoamericana 2: 185-204.
——-. 2005. *Spanish and Heritage Language Education in the United States: Struggling with Hypotheticals*. Frankfurt: Vervuert / Iberoamericana.
García-Moya, R. 1981. "Teaching Spanish to Spanish Speakers: Some Considerations for the Preparation of Teachers." Valdés, G., A. A. Lozano, y R. García-Moya, eds., *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods.* New York: Teachers College Press. 59-70.
Gutiérrez, J. R. 1997. "Teaching Spanish as a Heritage Language: A Case for Language Awareness." *ADFL Bulletin* 29.1: 33-36.
Hidalgo, M. 1997. "Criterios Normativos e Ideología lingüística: Aceptación y Rechazo del Español de los Estados Unidos." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin.
Joseph, J. E. 1991. "Levels of Conciousness in the Knowledge of Language." En Tickoo, M. L. ed., *Languages and Standards: Issues, Attitudes, Case Studies*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 11-22.
Kondo-Brown, K. 2004. "Heritage Language Instruction for Post-secondary Students from Immigrant Bacgrounds." *Heritage Language Journal* 1 (2003). 5 de julio. <http://www.heritagelanguages.org>
Leeman, J. 2005. "Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers." *Foreign Language Annals* 38.1. 35-45.
Leeman, J. y G. Martínez. 2005. "Constructing a Global Pan-Latino Identity in the Spanish for Heritage Learners Classroom." XX Congreso del Español en los Estados Unidos. Hyatt Regency Hotel, Chicago. 24-26 Mar. 2005.
Lipski, J. M. 1993. "Creoloid Phenomena in the Spanish of Transitional Bilinguals." En Roca, A. y J. M. Lipski, eds. *Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity*. Berlin: Mouton de Gruyter. 155-82.
——-. 2000. "The linguistic situation of Central Americans." En McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds., *New Immigrants in the United States*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 189-215.
Martínez, G. 2003. "Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach." *Heritage Language Journal* 1 (2003). 5 de julio, 2004 <http://www.heritagelanguages.org>
McCallister, C. 2000. "The New Essence of 'Teacher Stuff': An Orientation to Language Arts Instruction." En Webb, J. y B. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners:*

Voices from the Classroom. Yonkers, NY: ACTFL.
McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds. 2000. *New Immigrants in the United States*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Merino, B., J, H. T. Trueba, y F. A. Samaniego, eds. 1993. *Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish*. London: The Falmer Press.
Olivares, J, ed. 1998. *Cuentos Hispanos en los Estados Unidos*. Houston: Arte Público Press.
Otheguy, R., O. García y A. Roca. 2000. "Speaking in Cuban." En McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds., *New Immigrants in the United States*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 165-88.
Peyton, J. K., D. A. Ranard y S. McGinnis, eds. 2001. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co.
Porras, J. E. 1997. "Uso Local y Uso Estándar: Un Enfoque Bidialectal a la Enseñanza del Español para Nativos." Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 190-98.
——-. 2005. "Acquiring the Standard while Maintaining the Vernacular: Sociolinguistic and Pedagogical Perspectives in US Spanish." XX Congreso del Español en los Estados Unidos. Hyatt Regency Hotel, Chicago. 24-26 Mar, 2005.
Potowski, K., y M. Carreira. 2004. "Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language." *Foreign Language Annals* 37.3: 427-37.
Roca, A. 1997. "Retrospectives, Advances, and Current Needs in the Teaching of Spanish to United States Bilingual Students." *ADFL Bulletin* 29.1: 37-43.
Roca, A. y M. C. Colombi, eds. 2003. *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Rodríguez Pino, C. 1997. "La Reconceptualización del Programa de Español para Hispanohablantes: Estrategias que Reflejan la Realidad Sociolingüística de la Clase." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 65-82.
Romero, M. 2000. "Instructional Practice in Heritage Language Classrooms." En Webb, J. y B. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom.* Yonkers, NY: ACTFL. 135-57.
Samaniego, F. y C. Pino. "Frequently Asked Questions about

SNS Programs." AATSP. 29-64.
Sánchez, Rosaura. 1982. "Our Linguistic and Social Context." En Amastae, J. y L. Elías-Olivares, eds., *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects.* New York: Cambridge University Press. 9-45.
Schwartz, A. M. 2001. "Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners." En Peyton, J. K., D. A. Ranard y S. McGinnis, eds., *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co. 229-54.
Siegel, J. 1999. "Stigmatized and Standardized Varieties in the Classroom: Interference or Separation?" *TESOL Quarterly* 33.4. 701-28.
——-. 2003. "Social Context." En Doughty, C. J. y M. H. Long, eds., *The Handbook of Second Language Acquisition.* Malden, MA: Blackwell.
Silva-Corvalán, C. 2001. *Sociolingüística y Pragmática del Español.* Washington, DC: Georgetown University Press.
U.S. Census Bureau: Unites States Census 2000: "Population tables and reports." 2001 <www.census.gov/main/www/cen2000.html> (29 de mayo, 2001).
Valdés, G. 1995. "The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges." *The Modern Language Journal* 79.3: 299-328.
——-. 1997. "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría.* Boston: Houghton Mifflin. 8-44.
—-. 2000. "Bilingualism and Language Use among Mexican Americans." En McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds., *New Immigrants in the United States.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. 99-136.
—-. 2001. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." En Peyton, J. K., D. A. Ranard y S. McGinnis, eds., *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.* Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co. 37-80.
Valdés, G., A. A. Lozano, y R. García-Moya, eds. 1981. *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods.* New York: Teachers College Press.
Valdés, G. y M. Geoffrion-Vinci. 1998. "Chicano Spanish: The Problem of the 'Underdeveloped Code in Bilingual Repertoires." *The Modern Language Journal* 82.4: 473-501.
Van den Hoogen, J. y H. Kuijper, eds. 1989. "The development

phase of the Kerkrade Project." En Cheshire, J., V. Eduards, H. Münstermann, y B. Weltens, eds., *Dialect and education: Some European perspectives*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters Ltd. 219-33.

Villa, D. 2003. "Heritage Language Speakers and Upper-division Language Instruction: Findings from a Spanish Linguistics Program." En H. Byrnes y H. Maxim, eds., *AAUSC Issues in Language Program Direction*. Boston, Heinle & Heinle. 88-98.

Webb, J. y B. Miller, eds. 2000. *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom.* Yonkers, NY: ACTFL.

Zentella, A. C. 2000. "Puerto Ricans in the United States." En McKay, S. L. y C. S-L. Wong, eds., *New Immigrants in the United States*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 137-63.