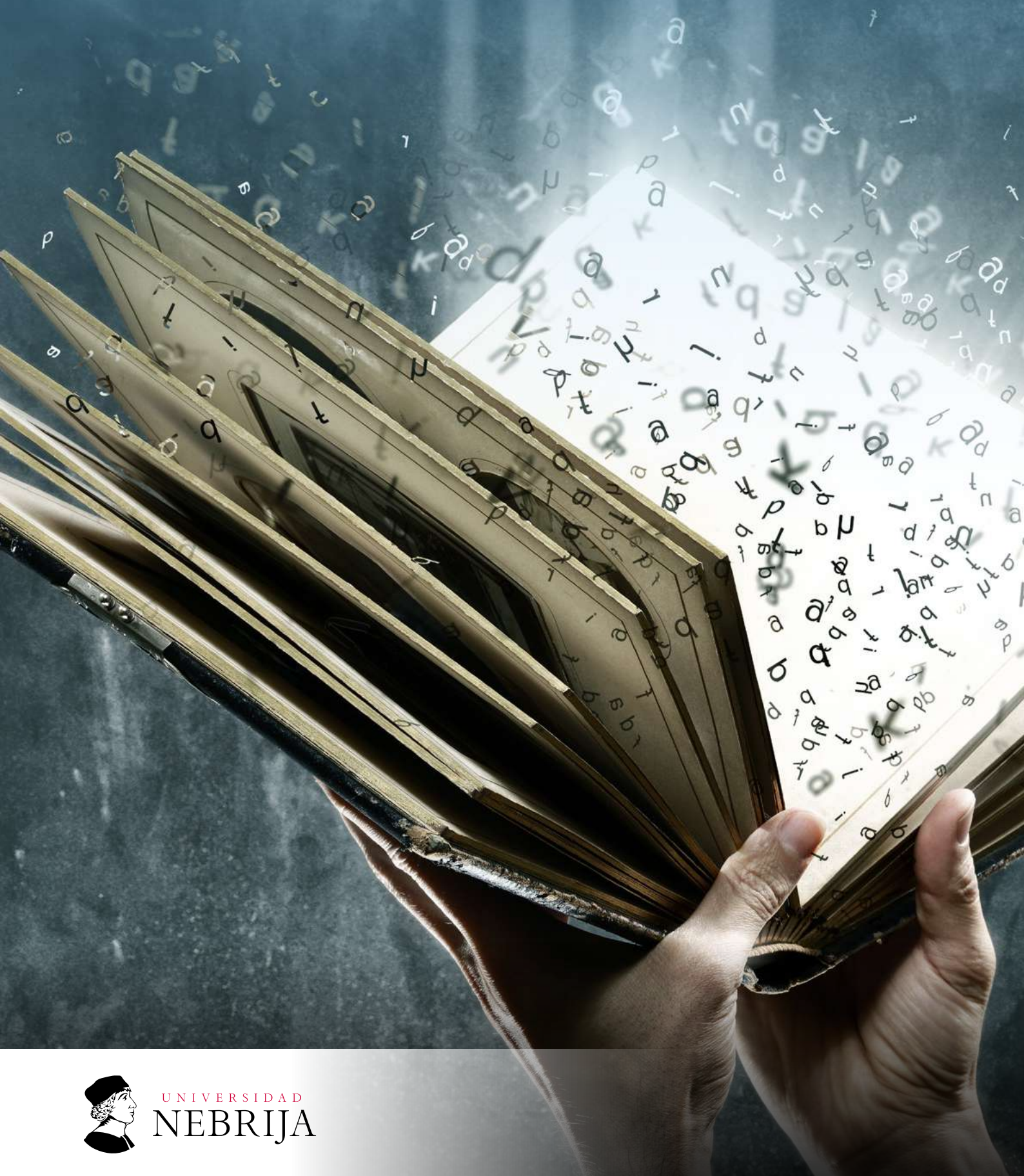


TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

ISSN 2792-3401

PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados**.



UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo
El Fondo Social Europeo invierte en tu futuro



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander de Español
como Lengua de Migrantes y Refugiados

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Licerias

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irini Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Teresa Simón Cabodevilla (coordinadora)

Dra. Marta García Balsas

Dra. María Eugenia Flores

Dra. Marta Gallego García

Prof. Lizeth Guthemberg

Prof. Tahereh Arabsaeidi Arabsaeidi

Prof. Iker González García

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

*La enseñanza del español en las aulas mixtas de EE.UU.:
una propuesta didáctica sobre el registro académico a
través del enfoque CLA y la instrucción diferenciada*

Autora: María Páramo Bárcena

Número 3 Volumen VI Año 2025

Facultad de Lenguas y Educación

Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera

Alumna: **María Páramo Bárcena**

Tutora: **Marta Gallego-García**

Trabajo Fin de Máster

Curso académico: 2023-2024

La enseñanza del español en las aulas mixtas de EE. UU.: una propuesta didáctica sobre el registro académico a través del enfoque CLA y la instrucción diferenciada



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA

TFM

Versión	Fecha	Motivo de modificación	Elaboración	Revisión	Aprobación

María Páramo Bárcena

AUTORIZACIÓN DE CUSTODIA Y DISPOSICIÓN EN ABIERTO DEL DOCUMENTO

Autorización:

Dña. María Páramo Bárcena autoriza a la Universidad Nebrija la custodia del presente trabajo.

Dña. María Páramo Bárcena autoriza a la disposición en abierto del presente trabajo.

María Páramo Bárcena

Índice / Tabla de contenidos	3
Índice de figuras y abreviaturas	5
I. Introducción	9
II. Marco teórico	12
i. El español de/en Estados Unidos	12
1. Nivel sociolingüístico	13
2. Nivel morfosintáctico	15
3. Nivel léxico	18
ii. La enseñanza de español en Estados Unidos	25
1. La enseñanza de español como segunda lengua	27
2. La enseñanza de español como lengua de herencia	29
3. La enseñanza de español en clases mixtas	33
iii. Curriculum de una clase mixta de español en Estados Unidos: la instrucción diferenciada y el enfoque CLA	36
1. El curriculum de la enseñanza de español en Estados Unidos	36
2. La instrucción diferenciada	38
3. El enfoque Critical Language Awareness (CLA)	43
iv. El registro académico: perspectivas de los hablantes de herencia y de una segunda lengua	51
1. El registro	51
2. Los hablantes de herencia y el registro	55
3. Los hablantes de una segunda lengua y el registro	64
4. Implicaciones didácticas	68
v. Estado de la cuestión	69
III. Propuesta didáctica	77
1. Objetivos específicos de la propuesta didáctica	77
2. Descripción del contexto de intervención	77
3. Grupo meta	78
4. Temporalización	79
5. Descripción de la propuesta didáctica	79
6. Ficha técnica de la propuesta didáctica	81
7. Guía didáctica del docente	84
8. Sugerencias para trabajar después	109
9. Posibles restricciones para la puesta en práctica de la propuesta didáctica	110
10. Material para los estudiantes	111

María Páramo Bárcena

IV.	Conclusiones	128
V.	Referencias bibliográficas	129
VI.	Anexo	142

Índice de figuras

Figura 1	Población de hispanos y latinoamericanos en todos los condados de los 50 estados de EE. UU	12
Figura 2	Tipos de fenómenos de contacto lingüístico	18
Figura 3	Tipos de cambios de código entre español e inglés	19
Figura 4	Ejemplos de préstamos	21
Figura 5	Ejemplos de préstamos adaptados	21
Figura 6	Números de matriculaciones en cursos de español y otras lenguas	26
Figura 7	Objetivos del enfoque CLA	31
Figura 8	Las 5 Ces (ACTFL)	37
Figura 9	Principios de la instrucción diferenciada	39
Figura 10	Ejemplo de actividades afectivas en un curso de ELH	41
Figura 11	Parámetros situacionales de la variación	54
Figura 12	Uso de vocabulario informal, formal y técnico por parte de los hablantes de herencia en diferentes situaciones comunicativas en las que varía el registro	60
Figura 13	Porcentaje de uso de adjetivos calificativos en distintos registros	62
Figura 14	Índice de contenidos del libro de Muñoz-Basols y Sinusía (2021)	71
Figura 15	Lista de verificación para el diseño de una clase con instrucción diferenciada	74
Figura 16	Descripción de los iconos utilizados a lo largo de la propuesta didáctica	81

Índice de abreviaturas

Hablante de herencia	HH
Hablante de una segunda lengua	L2
Critical Language Awareness	CLA
American Council on the Teaching of Foreign Languages	ACTFL
Foreign Language EXploration	FLEX
Foreign Language in Elementary School	FLES
Español como lengua de herencia	ELH
¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, ¿qué aprendí?	SQA
Type/token ratio	TTR
Español de herencia	EH
Español para hablantes nativos	EHN

Resumen

El presente trabajo expone una propuesta didáctica dirigida a las clases mixtas de español en Estados Unidos. Estas clases se caracterizan por ser muy heterogéneas, ya que los contextos lingüísticos de ambos tipos de estudiante son muy dispares. A pesar de que la investigación mantiene que cada grupo (hablantes de herencia y hablantes de español como segunda lengua) debería tener su propia clase adaptada a sus necesidades, la realidad en Estados Unidos hace muy difícil que este escenario ocurra. Como resultado, muchas instituciones educativas terminan ofreciendo clases mixtas. El objetivo de esta propuesta es trabajar el registro y la escritura académica en una clase mixta siguiendo la metodología de instrucción diferenciada y el enfoque CLA (*Critical Language Awareness*).

Para contextualizar teóricamente se propone un camino que parte de las características del español hablado en Estados Unidos, la variedad que se muestra en la clase, y continúa por la situación actual de la enseñanza de español en el país y el estado de las clases mixtas. A continuación, se revisan las características de los enfoques metodológicos empleados en la propuesta: instrucción diferenciada y el enfoque CLA. El recorrido teórico termina en el núcleo de la propuesta, es decir, el registro. Por último, la tesis finaliza con la presentación de la propuesta didáctica, centrada en torno al registro académico en una clase mixta, junto con el resto de los materiales didácticos.

Palabras clave: clase mixta, registro académico, instrucción diferenciada, enfoque CLA, hablantes de herencia, hablantes de segunda lengua, Estados Unidos

Abstract

This master's thesis presents a didactic proposal aimed at mixed Spanish classes in the United States. These classes are characterized by their heterogeneity, given the vastly different linguistic backgrounds of the two groups of students (heritage speakers and speakers of Spanish as second language). Although research indicates that each group should have its own class tailored to its specific needs, the reality in the United States makes this scenario highly unlikely. As a result, many schools (high schools and colleges) resort to offering mixed classes. The goal of this proposal is to address register and academic writing in the mixed classroom using differentiated instruction and the Critical Language Awareness (CLA) approach.

The theoretical context follows a path that begins with an analysis of the characteristics of the Spanish spoken in the United States, the variety represented in the classroom and continues with an overview of the current state of Spanish language teaching in the country, as well as

the status of mixed classes. The path continues with a review of the characteristics of the methodological approaches employed in this proposal: differentiated instruction and the CLA approach. The theoretical framework culminates in the core focus of the proposal, which is the concept of register. To conclude, the thesis ends with a presentation of the didactic proposal—focused on academic register in a mixed class in the U.S.—along with the instructional materials.

Key words: mixed class, academic register, differentiated instruction, CLA approach, heritage speakers, second language speakers, United States

I. Introducción

Según el censo de los Estados Unidos (U.S. Census Bureau), en el año 2022 ya se superaban los 62 millones de personas de origen hispano en el país norteamericano. En cuanto a los idiomas hablados y sin tener en cuenta el inglés y sus hablantes, el español representa un 62 % de la población estadounidense, una cifra muy por encima del siguiente idioma, el chino (≈ 3.5 millones de personas, 5 % de la población) (Centro Virtual Cervantes, 2023). Estados Unidos cuenta con una de las poblaciones hispanohablantes más grandes del mundo. Los números han aumentado de manera constante a lo largo de los años y se espera que el español se mantenga y siga siendo una lengua significativa en el país en las próximas décadas. De hecho, por un lado, la convivencia de ambos idiomas, español e inglés, en el mismo territorio lleva a muchos investigadores a querer conocer más sobre los fenómenos lingüísticos que se dan con más frecuencia, tales como: la variedad dialectal, el bilingüismo/multilingüismo, Spanglish, *code-switching*, etc.). Por otro lado, esta situación también ha provocado que las aulas de idiomas se tengan que adaptar a las necesidades de otro tipo de estudiante, aquel que aprende español porque la considera su lengua de herencia, entendida como la lengua que se empieza a adquirir en la infancia, pero la imposición de otra, a menudo mayoritaria, interrumpe dicha adquisición (Polinsky y Kagan, 2007; Valdés, 2000).

En este contexto de contacto, nace la idea de este trabajo: las clases mixtas. Desafortunadamente sigue existiendo la misma problemática, la infraestructura educativa estadounidense todavía no ha logrado adaptarse a las necesidades de todos sus estudiantes, en especial a las de los hablantes de herencia que se acaban de mencionar. Por ese motivo, muchas clases de español en todo el país mezclan estudiantes que aprenden el español como segunda lengua; es decir, adquirieron el inglés desde su infancia, y estudiantes que quizás han crecido o no, con el español como primera lengua, pero luego o al tiempo adquirieron el inglés (Valdés, 2000). En definitiva, las clases mixtas son una realidad en Estados Unidos y muchos otros países, a pesar de haberse demostrado que no son la mejor opción para ninguno de los dos grupos de estudiantes. Por lo tanto, resulta fundamental que los instructores de estas clases mixtas tengan en cuenta las necesidades de cada grupo en cada aspecto de la enseñanza (corrección, agrupación, motivación, conexión con la lengua, etc.)

El presente trabajo se centra en las clases mixtas que muchas universidades de Estados Unidos tienen. Por un lado, las clases mixtas suelen aparecer en todos los niveles educativos; no obstante, el foco en este trabajo está puesto en la educación universitaria. En las universidades estadounidenses es obligatorio que todos los estudiantes, de cualquier disciplina, completen una serie de cursos en otro idioma diferente al inglés. En este trabajo,

los estudiantes que son hablantes de herencia de español y los que son hablantes de español como segunda lengua se encuentran en la misma clase de español en un nivel intermedio-avanzado, lo que suele ser habitual en todo el país (Burgo, 2018a). En este punto de su escolarización, los estudiantes están bastante familiarizados con el registro académico propio de la universidad, por lo tanto, trabajarlo en la clase de español no solo sirve para transferir lo que ya saben en inglés al español, sino para contar con una herramienta más en su futuro profesional (Alonso-Marks y Sánchez-Hernández, 2023; Said-Mohand, 2005; Zayas, 2012).

Por otro lado, ya se ha mencionado lo heterogéneas que pueden llegar a ser este tipo de clases, pero además hay otro factor a tener en cuenta es su multiculturalidad o las raíces culturales. A pesar de que muchos hablantes de herencia han nacido en Estados Unidos, el diferente arraigo cultural es evidente. El uso de un enfoque crítico y diferenciado en el aula es la herramienta que permite crear un espacio seguro en la clase para ambos grupos de estudiantes (Shapiro, 2022). En definitiva, la finalidad de este trabajo es presentar a los dos grupos de estudiantes el registro académico en español, cómo funciona y cómo varía de lo que se escucha en la calle o en la casa de sus familiares a través de un enfoque crítico y diferenciado. Los objetivos marcados para este trabajo son los que siguen:

Objetivo general:

Diseñar una propuesta didáctica que siga la metodología de Critical Language Awareness e instrucción diferenciada para estudiantes de herencia y de segunda lengua en una clase mixta universitaria con el objetivo de trabajar el registro académico.

Objetivos específicos:

- Identificar las características del español hablado en Estados Unidos
- Presentar las diferencias en el español de los hablantes de herencia y de una segunda lengua
- Definir los perfiles de los hablantes de herencia y de una segunda lengua
- Establecer las diferencias sobre los diversos tipos de enseñanza de español en Estados Unidos
- Explicar los objetivos de los programas de aprendizaje de idiomas en Estados Unidos
- Describir los enfoques metodológicos de la instrucción diferenciada y el CLA y su beneficio para la clase mixta
- Revisar propuestas didácticas previas dedicadas al registro académico y centradas en los mismos grupos meta
- Definir el registro académico y sus características

- Diagnosticar los posibles inconvenientes en la enseñanza del registro académico en una clase mixta

Considerando lo anteriormente expuesto, a continuación, se presenta la estructura del trabajo. En primer lugar, en el Marco teórico se provee una breve panorámica sobre la situación del español que se habla en Estados Unidos, una variedad poco conocida, muy reciente y marcada por el contacto con el inglés y otras variedades del español. Más adelante, la segunda sección expone la situación de la enseñanza del español en el país, con las diferencias entre las tres situaciones de enseñanza más habituales, la del español como segunda lengua, la del español como lengua de herencia y la del español en una clase mixta. Con el foco del trabajo puesto en las aulas mixtas, la siguiente sección aborda los enfoques metodológicos empleados, a saber, el enfoque CLA y la instrucción diferenciada. Por último, puesto que el contenido de la propuesta se centra en el registro académico y la expresión escrita, la última sección del marco teórico, analiza las características de los dos grupos de estudiantes.

Tras el marco teórico, la propuesta didáctica se divide en la guía para los docentes y en el material para los estudiantes. En la guía para docente se encuentran las características de los grupos, los objetivos específicos de la propuesta, los contenidos, la temporalización y una descripción de cada actividad. Entre el material para el estudiante están las diapositivas que se emplean en la clase, junto con otros recursos adicionales. En cuanto al contenido, está diseñado para trabajar el registro académico, a través de la escritura de un texto argumentativo, y englobado en una unidad mayor que es la de la diversidad lingüística.

II. Marco teórico

i. El español de/en Estados Unidos

El presente trabajo está contextualizado en Estados Unidos, por lo tanto, es fundamental conocer primero cuál es el español que se habla allí y cuáles son sus características y diferencias respecto a otras variedades del español. A continuación, siguiendo distintos niveles, se describen, el español *de* Estados Unidos, es decir, las características propias del español que se habla en este país; y el español *en* Estados Unidos, en otras palabras, la situación del español en este país. Antes de continuar cabe mencionar que la tarea de describir una lengua en un territorio tan amplio como EE. UU.¹ no es fácil. Como se mencionaba, según el censo estadounidense, hay aproximadamente 62 millones de personas de origen hispano en EE. UU., y todas esas personas provienen de diferentes sitios y se establecen en distintos puntos del país. Para este trabajo, se explican únicamente las generalizaciones más relevantes para este trabajo, no sin antes resaltar la necesidad de seguir actualizando y dándole voz al español que se habla en este país.

Con la idea de conocer mejor sus características lingüísticas, Potowski, ya en el año 2005, propuso dividir en cuatro regiones a los hablantes de español dependiendo de su procedencia o raíces culturales. De esta manera, el español en EE. UU. se divide en las regiones del suroeste, noreste, Florida y, por último, medio-oeste, una diferenciación clara visible en la Figura 1. El español del medio-oeste tendrá, por lo tanto, unas características propias y diferentes a las del español del suroeste. El lugar de procedencia de los hablantes va a regir el español que se habla en cada zona (Potowski, 2005).

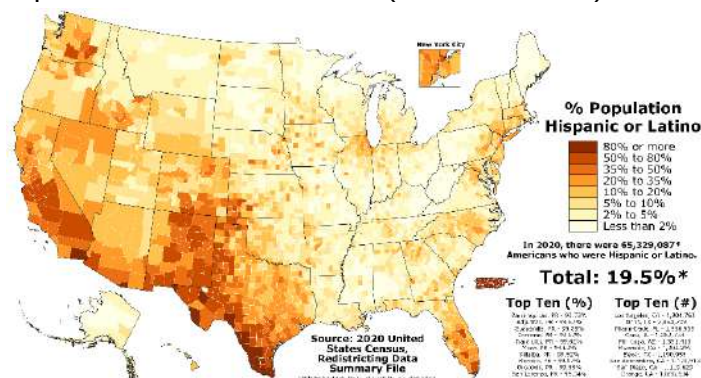


Figura 1. Población de hispanos y latinoamericanos en todos los condados de los 50 estados de EE. UU. Fuente:

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=113128665>

¹ La abreviatura empleada para el país norteamericano es EE. UU. (con dos puntos y un espacio), de acuerdo con la Fundeu: <https://www.fundeu.es/recomendacion/ee-uu-eua-usa-us/>

Dado que este trabajo no tiene el foco puesto en la descripción de las distintas variedades de español que se hablan en EE. UU., sino más bien conocer qué fenómenos son los más característicos, en vez de analizar por zonas geográficas, se propone un análisis multidimensional del español. De esta forma, se reflejan los múltiples aspectos y capas que conforman la complejidad de una lengua, abarcando desde su estructura morfosintáctica o léxica hasta sus dimensiones sociolingüísticas y aspectos étnico-raciales. La inclusión de estas diversas dimensiones permite una comprensión más completa y holística de la lengua, reconociendo su interconexión con aspectos culturales, sociales y étnicos.

1. Nivel sociolingüístico

De todos los niveles, se ha decidido mencionar el sociolingüístico en primer lugar para que ayude a entender y arroje luz sobre cuál es la situación social actual del español, es decir, por qué el español de Estados Unidos se ha modulado de esta manera específica. Esta sección trata de dar una respuesta a la pregunta de ¿cómo se ha adaptado el español de EE. UU. a la estructura social del país?

Este aspecto merece su espacio ya que, tal y como explica Valdeón (2015), el estudio de las variedades del español utilizadas en EE. UU. no debería limitarse al estudio formal del *code-switching*, a su uso en el aula, en entornos legales, médicos o literarios. Conocer la historia y la sociedad del país, ayuda a poner en perspectiva la evolución del español en distintas partes del territorio, sin olvidar que, tal y como mencionan Sayahi et al., (2016), el español y sus hablantes “han formado parte de la historia lingüística y cultural estadounidense desde el principio” (15).

A pesar de la presencia tan prolongada del español, tanto a nivel institucional, pero sobre todo a nivel social, su estatus en este país norteamericano siempre ha sido un tema de debate. Aunque cada vez hay más personas que hablan español en los Estados Unidos, su posición institucional aún no se ha consolidado, ya que la política lingüística respecto al bilingüismo difiere considerablemente de un estado a otro, una situación que se repite en el ámbito de la educación (Sayahi et al., 2016, p.16). García y Mason, en el libro *Language and Poverty*, explican que:

El bilingüismo español-inglés siempre se ha presentado como un problema en lugar de como un recurso, por lo que el bilingüismo rara vez se evalúa y las políticas y

prácticas educativas en relación con el idioma español trabajan en contra del progreso de ese bilingüismo (2008, p.87)²

Las investigadoras García y Mason (2008) recalcan la importancia de la educación a la hora de entender la situación del español en Estados Unidos. Lo que mayor relevancia cobra es que, según ellas, no se le presta suficiente atención a la preparación académica básica de los hispanohablantes, un eslabón de la cadena que, de no reforzarse, puede repercutir en las futuras posibilidades de empleo e ingresos.

De igual manera, muy poca atención ha sido dirigida hacia los beneficios reales de una educación bilingüe inglés-español. De hecho, las investigadoras aseguran que desde que se promulgó el *Bilingual Education Act* en el año 1968, “la educación bilingüe se ha convertido en un camino hacia la ‘americanización’” (p. 94), entendido este último concepto como la asimilación a lo estadounidense. Incluso mencionan el carácter transicional que tenía la educación bilingüe en aquel momento, debido a la transición lingüística del español al inglés. Aunque siempre ha habido intentos de mantener ambos idiomas después de aprender el inglés, los programas educativos que lo han intentado han sido escasos.

Además de la falta de reconocimiento sobre la efectividad del bilingüismo, el español de EE. UU. se caracteriza por haberse convertido en un elemento *racializado*³ (García y Mason, 2008). El término *hispano*⁴ se convirtió en una categoría racial, excluyendo la posibilidad de que los hispanos pudieran ser *blancos* o *negros* (otros tipos de categorización racial en Estados Unidos). No fue hasta el año 2000 cuando, por primera vez, se les pidió a los *hispanos* que proporcionaran una identificación racial.

Todo esto lleva a pensar que la historia del español en los Estados Unidos está marcada por el término lingüicismo, del inglés *linguicism* (Skutnabb-Kangas, 1989). Vigil Oliveros (2022) explica que “así como a la discriminación por ‘razas’ se la denomina racismo, a la discriminación por lenguas se la llama lingüicismo”. La propia creadora del término, Tove Skutnabb-Kangas, hacía una referencia muy similar:

El lingüicismo es similar a los otros -ismos: racismo, clasismo, sexismo, etc. El lingüicismo puede definirse como las ideologías y estructuras que se utilizan para legitimar, efectuar

² (Traducción propia) “Spanish-English bilingualism has always been portrayed as a problem, rather than as a resource, and thus, bilingualism is never assessed and Spanish language education policies and practices work against the development of that bilingualism” (García y Mason, 2008, p. 87)

³ del inglés, *racialize*.

⁴ En inglés, el término *hispanic* se emplea como un término paraguas.

y reproducir una división desigual de poder y recursos entre grupos que se definen en función del idioma⁵. (1988, p.41)

Como resultado de esta situación social y de las ideas y prejuicios contruidos alrededor del español en EE. UU., los hablantes de español como lengua dominante, bien sea de manera monolingüe o bilingüe junto al inglés, tienden a hacer un giro lingüístico y cambiar o elegir el inglés como lengua vehicular. Esta situación evidencia que el español que se habla en este país es resultado de la convivencia con el inglés y con las otras variedades del español accesibles gracias a la migración.

2. Nivel morfosintáctico

En el ámbito de la morfosintaxis, se tienen en cuenta cuáles han sido y siguen siendo las características más típicas del español de Estados Unidos desde la perspectiva morfológica y sintáctica. Se trata de responder a la pregunta de ¿cómo ha moldeado el inglés y otras variedades del español al español que se habla en Estados Unidos?

Entre los fenómenos más estudiados en la lingüística del español y en la enseñanza de la lengua se encuentra el tema del subjuntivo. Por supuesto, la selección de modo de los hablantes de español iba a ser una parte fundamental de la variante estadounidense. El (des)uso del subjuntivo en el español de EE. UU. sigue siendo una incógnita y muchos han sido los estudios que han tratado de darle una respuesta (Lynch, 1999; Martillo Viner, 2016, 2018; Silva-Corvalán, 1994; Calafate, 2022;) a este fenómeno. A continuación, se muestran algunos de los usos del subjuntivo que se pueden encontrar en el *Corpus del Español en el Sur de Arizona (CESA)* (Carvalho, 2012-):

(1) Quieren que te olvides _[SBJV] de tu cultura. (CESA024)⁶

(2) No quiero que se olvida _[IND] eso. (CESA024)

Tal y como alcanza a verse en los ejemplos, a veces los hablantes de español en Estados Unidos no recurren al subjuntivo (2) en situaciones en las que cabría esperar un subjuntivo y no un indicativo. Los estudios arriba mencionados tratan precisamente de eso, analizar una población hispanohablante y comprobar cómo ha diferido el uso del subjuntivo

⁵ (Traducción propia) "Linguicism is akin to the other negative -isms: racism, classism, sexism, ageism. Linguicism can be defined as ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources between groups which are defined on the basis of language" (Skutnabb-Kangas 1989, p.41)

⁶ Número de la entrevista disponible en el *Corpus del Español en el Sur de Arizona (CESA)* (Carvalho, 2012-).

en relación con el uso que se hace del subjuntivo en otras regiones. En su estudio, Silva-Corvalán (1994) llegó a la conclusión de que todas las generaciones de migrantes en EE. UU. presentaban la misma variabilidad gramática; aunque, también determinó que había un aumento gradual de formas “inesperadas” a lo largo de las generaciones. Asimismo, pudo demostrar que estos cambios se producían debido a la convergencia de las dos lenguas. Calafate (2022) explica que la presencia del inglés como lengua dominante hace que la exposición al español sea más reducida y que, por lo tanto, las estructuras preferidas sigan las normas del inglés y no las del español. Esto lleva a la desaparición del subjuntivo a favor del indicativo, que se va a expandir a un mayor número de contextos, logrando además reducir la carga cognitiva de los hablantes (p.81). La propia Silva-Corvalán (1994) reportó en su estudio que la gramática de un bilingüe tiende a preferir el uso extensivo del indicativo, en situaciones de contacto con el inglés, lo que lleva a la reducción del paradigma verbal del hablante, incluyendo el subjuntivo.

Otro de los fenómenos más presentes en el español de Estados Unidos es la preferencia por estructuras perifrásticas para indicar que algo está en progreso, como en el ejemplo (3) sacado del corpus PRESEEA (*Proyecto para el estudio sociolingüístico del español en España y de América*):

(3) Cuando volteé vi el fajo ahí en el suelo, dije yo, ay *¿qué está haciendo eso ahí?*

(4) O eres porque pues si no eres... pues *¿qué haces aquí?*

En inglés, las acciones que están en progreso suelen expresarse mediante perífrasis, como en el ejemplo (3). En cambio, el español aunque permite ese mismo tipo de construcción perifrástica, también permite una construcción más sintética, como en (4) (Carvalho y Besset, 2021). Por lo tanto, se espera que, si en ambas lenguas se replica una estructura similar, el español de Estados Unidos prefiera la construcción más similar al inglés, es decir el mantenimiento de las perífrasis. A pesar de que existen muchos estudios que han analizado este fenómeno, todavía no se ha llegado a una conclusión clara, pues los resultados han sido inconclusos (Carvalho y Besset, 2021). Por ejemplo, Lamanna (2008) comparó los usos del imperfecto (*cantaba*) y el imperfecto progresivo (*estaba cantando*) en el español estadounidense y pudo concluir que aunque es cierto que los bilingües utilizan el imperfecto progresivo con mayor frecuencia, las diferencias no son significativas.

Otro de los fenómenos lingüísticos que caracteriza el español hablado en Estados Unidos es que los hablantes bilingües utilizan explícitamente más pronombres sujetos⁷ que en otros lugares, dado que los pronombres son casi categóricos en inglés (Carvalho y Besset, 2021). Los distintos estudios llevados a cabo describen un panorama dividido entre aquellos que mantienen que sí, los hablantes bilingües en EE. UU. utilizan más pronombres (Otheguy y Zentella, 2012; Shin y Otheguy, 2013), y los que afirman que no existe tal diferencia en el uso de pronombres sujeto (Bessett, 2018; Cerrón-Palomino, 2016; Limerick, 2017; Torres Cacoullos, 2018) entre los hablantes monolingües de español y los hablantes bilingües de este país.

A pesar de que los estudios no dan una respuesta contundente, sí logran arrojar luz sobre cuáles son los fenómenos que favorecen la aparición o no de pronombres sujetos en el habla de Estados Unidos. De los estudios mencionados arriba, Cerrón-Palomino (2016), Limerick (2017) y Otheguy y Zentella (2012) aseguran que la persona gramatical es un factor lingüístico que condiciona el uso explícito de pronombres sujetos, favoreciendo el uso de los pronombres en singular. Otro de los factores condicionantes para el uso de pronombres sujetos es la coindexación; es decir, cuando hay un cambio de referente, el pronombre suele hacerse explícito para marcar la diferencia entre los dos verbos. Por último, otro de los factores que condiciona el uso explícito o implícito de los pronombres sujetos es el tipo de cláusula. Dado que en inglés es posible omitir el pronombre sujeto en las oraciones coordinadas con el mismo referente (7), cabría esperar una situación similar en español. No obstante, tampoco existe un consenso en torno a este fenómeno.

(5) *The parents and the kids **went** on vacation and Ø **got** a sunburn.*

Otheguy y Zentella (2012) lo confirman en el caso del español hablado en Nueva York; y de igual manera Limerick (2017) asegura que en el español de Georgia también decrece el uso de pronombres en cláusulas coordinadas. En cambio, Bessett (2018) observa que en Arizona esta omisión del pronombre sujeto no solo se da en oraciones coordinadas, sino también en subordinadas, por lo tanto, no puede concluir que el contacto con el inglés sea lo que motiva la omisión de estos pronombres.

Antes de concluir el análisis morfosintáctico del español hablado en EE. UU., es pertinente destacar otro de los fenómenos ampliamente observados en esta variedad: la generalizada extensión del verbo *estar*. Gutiérrez (2003) explica que, en algunas variedades

⁷ Es habitual que, en las referencias escritas en inglés, a los pronombres sujeto se les llame SPE, en inglés, *subject pronoun expresión*.

de español, incluida la estadounidense y la mexicana, se encuentra un uso de la forma del verbo *estar* que no encaja dentro de ningún uso tradicional de dicho verbo. Es decir, se amplía el dominio semántico de *estar* hacia el dominio semántico de *ser*, como se ve en el siguiente ejemplo extraído de Gutiérrez (2003):

(8) ...como el camión **era** muy grande tenía asiento de sobra, ...no, ...como el carro de mi hijo también **está** muy grande...

El adjetivo *grande* se utiliza con ambos verbos, incluso cuando el hablante describe una característica general y no un cambio de estado. En este ejemplo extraído del estudio de Gutiérrez (2003), un hablante de Texas demuestra la extensión de *estar* para cumplir la misma función que el verbo *ser*. En su estudio, Bessett (2015) replicó el cuestionario utilizado por Silva-Corvalán (1994) donde los participantes tenían que elegir entre una de las cópulas, *ser* o *estar*, y donde la respuesta esperada era *ser* en todos los casos, por ejemplo:

(6) La casa de mi hijo ___ grande y también ___ bonita.

Los resultados que encontró el investigador apuntan a que en Arizona no parece existir evidencia de una aceleración del uso de *estar* debido al contacto. Gracias a estudios como este también se ha conseguido aclarar que el uso de *estar*, en casos donde se utilizaría *ser*, es preferible con adjetivos de edad, apariencia y tamaño. Además, es una característica sistemática en distintas variedades de español, no solo en la estadounidense, sino también en la mexicana.

3. Nivel léxico

Otro de los aspectos que más se ha estudiado sobre el español de EE. UU. tiene que ver con su léxico, caracterizado por tener préstamos léxicos, *code-switching*, extensiones semánticas y calcos traídos directamente del inglés y de las otras variedades de español que conviven en el país.

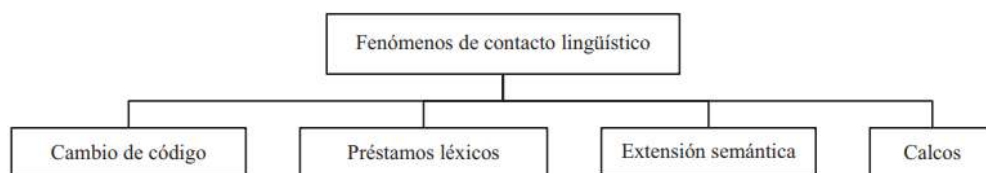


Figura 2. Tipos de fenómenos de contacto lingüístico. Extraído de Escobar y Potowski (2015)

En primer lugar, se menciona el *code-switching* que a pesar de incluirse en el apartado de cambios léxicos, también se podría describir desde una perspectiva sintáctica (Escobar y

Potowski, 2015). Desde luego, el cambio de código es una realidad del español de los Estados Unidos. A continuación, se presentan sus principales características. *A dictionary of sociolinguistics* define el cambio de código como aquellas ocasiones

...en las que los hablantes alternan entre códigos (idiomas o variedades lingüísticas) en el transcurso de una conversación. Estas alternancias pueden implicar diferentes cantidades de discurso y diferentes unidades lingüísticas, desde varios enunciados consecutivos hasta palabras individuales y morfemas...⁸ (Swann, 2004)

Dependiendo de en qué circunstancias ocurre, el cambio de código se distingue en tres tipos: interoracional, entre dos oraciones independientes; intraoracional, en la misma oración; y el cambio de código que solo afecta a los marcadores discursivos, como *so* o *you know* (Arias-Álvarez, 2018). Además, las alternancias entre los dos idiomas siguen unas reglas, es decir, los cambios no se producen de manera arbitraria. La principal regla del *code-switching*, no obstante, es que el discurso no puede violar ninguna regla sintáctica de las dos lenguas. Esto implica “un nivel bastante alto de habilidad en los dos idiomas” (Escobar y Potowski, 2015; Toribio, 2011). En la Figura 3 se muestran los cambios de código permitidos entre el español y el inglés.

CUADRO 5.2. Puntos estructurales de posible cambio de lengua (Adaptado de Poplack 1980/2000)	
entre sujeto y predicado	<i>My mom</i> ha cambiado su horario de trabajo.
entre verbo y objeto nominal	<i>He went to buy</i> un poco de hielo.
entre <i>ser/estar</i> y gerundio	Ellos están <i>walking the dog</i> .
entre <i>ser/estar</i> y adjetivo predicativo	Su hijo es <i>super cute</i> .
entre verbo y cláusula de objeto o complemento	<i>I was playing with the videogame</i> when he yelled yo también quiero jugar.
entre preposición y frase nominal	<i>She is playing with</i> los chamacos.
entre la conjunción subordinante y la cláusula siguiente	<i>I went to buy some fruit because</i> no había en la casa.
entre el sustantivo y su cláusula relativa siguiente	¿Conoces a la chica <i>who lives with Alex</i> ?
entre oraciones unidas por una conjunción	Fuimos al cine <i>and then to the mall</i> .

Figura 3. Tipos de cambios de código entre español e inglés. Extraído de Escobar y Potowski (2015)

Más allá de conocer cómo funciona este fenómeno en lugares donde varias lenguas, dialectos o variedades están en contacto, resulta fundamental saber por qué sus hablantes deciden hacer uso de él. Toribio (2011) explica que el cambio de código puede ser una

⁸ (Traducción propia) “Refers to instances when speakers switch between codes (languages, or language varieties) in the course of a conversation. Switches may involve different amounts of speech and different linguistic units - from several consecutive utterances to individual words and morphemes” (Swann, 2004)

respuesta a factores internos como la intención comunicativa del hablante, o a factores externos, como el contexto social. En el caso de niños bilingües, Reyes (2004) encontró múltiples ejemplos de cambio de código en el contexto escolar con el objetivo de suplir diversas funciones pragmáticas, tales como, cambiar de tema, citar a otras personas, persuadir o enfatizar, por ejemplo:

(7) *Y luego le hace sí* {[robot voice] I'm hungry}

(8) Loud *léelo* loud!

Otro de las explicaciones que se le da al uso del cambio de código está estrechamente relacionada con la identidad. Toribio (2011) argumenta que, en la poesía bilingüe, la mezcla de español e inglés intensifica el conflicto interno al que se enfrentan sus hablantes. Para la feminista chicana Gloria Anzaldúa (1987), el *code-switching* era un medio lingüístico para representar el encuentro de culturas y perspectivas del mundo. El cambio de código en contextos de migración tiene una importancia significativa en la pertenencia a un grupo (Toribio, 2011), una reivindicación de su latinidad. En su libro, Morales (2002) reforzó esta idea y declaró que “no hay mejor metáfora para lo que significa una cultura mixta que un lenguaje híbrido... Spanglish es lo que hablamos, pero también es lo que somos los latinos, cómo actuamos y cómo percibimos el mundo”⁹.

En su artículo sobre el español hablado en EE. UU., Carvalho y Besset (2021), aseguran que los ítems léxicos son los más vulnerables en una lengua y que constantemente se “importan, exportan, reemplazan y crean” palabras. Por la influencia del inglés y de otras variedades de español, el español que se habla en EE. UU. es un compendio léxico único, otra variedad más, pero que presenta más préstamos que otras. Un préstamo se entiende como aquella unidad de vocabulario de un idioma que se utiliza en el vocabulario de otra lengua (Swann, 2004), como por ejemplo *marketing*, ampliamente utilizada en cualquier variedad de español. En este último ejemplo, la palabra introducida al español no ha sufrido ningún cambio adaptativo, ni ortográfico ni fonológico. No obstante, Escobar y Potowski (2015) demuestran que en Estados Unidos lo más habitual es que las palabras prestadas del inglés sí se adapten a los sonidos del español. Ambas investigadoras proporcionan algunos ejemplos:

⁹ (Traducción propia) “There is no better metaphor for what a mixed-race culture means than a hybrid language... Spanglish is what we speak, but it is also who we Latinos are, and how we act, and how we perceive the world” (Morales, 2002, p.3)

Inglés	Adaptación al español de EE. UU.	Otras traducciones
Bat	Bate	Bate
Truck	Troca	Camión Camioneta Furgoneta
Score	Escore/Escor	Anotar Marcar
Shoeshine	Chuchain	Servicio de limpieza de calzado Betún
Watchman	Guachimán	Vigilante de seguridad Velador
Roomie	Rumi	Compañero de cuarto/piso
Interview	Interbiú	Entrevista
Pickup	Picáp	Servicio de recogida Recoger

Figura 4. Ejemplos de préstamos. Adaptado de Escobar y Potowski (2015)

Todavía se habla de un mayor grado de adaptación cuando las palabras incorporan sufijos propios del español, abandonando en cierto modo, la morfología inglesa. De esta manera, se adaptan al español palabras como:

Inglés	Adaptación al español de EE. UU.	Otras traducciones
To wake up	Weikiar	Despertarse
To push	Puchar	Empujar
To beep	Bipiar	Pitar Sonar
To mop	Mopear	Fregar Trapear Pasarle el lampazo a algo
To shop	Chopiar	Comprar

Figura 5. Ejemplos de préstamos adaptados. Adaptado de Escobar y Potowski (2015)

Los préstamos léxicos desempeñan un papel fundamental en el español estadounidense como un comportamiento adquirido por la comunidad, no tanto como una necesidad léxica (Carvalho y Besset, 2021). Al igual que el cambio de código, son un producto del comportamiento bilingüe, que amplía su repertorio léxico, sin afectar a la estructura gramatical del español.

De la mano de los préstamos y el *code-switching* vienen las extensiones semánticas o *loanshifts*, en inglés (Haugen, 1969). Mrak (2011) define este fenómeno como aquellas palabras de una lengua que se utilizan con el significado de otra lengua. En nuestro contexto, serían palabras que ya existen en español, por ejemplo, *aplicación*, pero que se utilizan con el significado del inglés, es decir, *solicitud*. De esta manera, en español aparece otra palabra para referirse a lo mismo, de forma que, *solicitud* y *aplicación* pasan a ser sinónimos en el español estadounidense.

Por último, el otro fenómeno típico en un contexto de contacto léxico es el de los calcos, un tipo de traducción literal del inglés. A pesar de la similitud con las extensiones semánticas, los calcos pueden tratar de responder a presiones culturales relacionadas con conceptos nuevos o modificados de la sociedad estadounidense (Carvalho y Besset, 2021) y de acuerdo con Escobar y Potowski (2015), “a diferencia de las extensiones [semánticas], los calcos no tratan de cognados (como *aplicar-apply*); son traducciones literales”. Quizá uno de los calcos más conocidos y que más se ha estudiado ha sido el de *llamar para atrás*:

(7) Le dije a Carlos que me *llamara para atrás*.
I told Carlos to call me back. (Otheguy, 1999)

Los calcos se pueden diferenciar en léxicos y gramaticales. Los primeros suelen ser adoptados por una lengua para cubrir expresiones que antes no existían, el propio Otheguy los llamó *cultural loan translations*, en español, traducciones culturales (Escobar y Potowski, 2015). Algunos ejemplos de estos calcos léxicos son baloncesto de *basketball*, luna de miel de *honeymoon* o lavaplatos del inglés *dishwasher* y son ampliamente utilizados en cualquier variedad de español. Otros ejemplos de calcos léxicos propios del español de EE. UU. son *escuela alta*, para referirse al *high school* o al instituto (o escuela secundaria) en español; o la expresión de *estar quebrado/a* para decir *to be broke*, o estar en bancarrota.

Si en los calcos léxicos el cambio se centraba en las distintas palabras de vocabulario; en los calcos gramaticales la estructura que se va a ver afectada es la verbal. De modo que las construcciones oracionales en español van a reflejar ciertas normas del inglés; este sería el caso de la estructura ya mencionada de *llamar para atrás*. Otros ejemplos de calcos

gramaticales que recogen Escobar y Potowski en su libro *El español de los Estados Unidos* (2015) serían por ejemplo expresiones como, *tener un buen tiempo*, del inglés *to have a good time*. En otras variedades del español, para hacer referencia a lo mismo se espera encontrar expresiones como *pasar un buen rato*, en vez de *tener un buen tiempo*. De manera similar, en EE. UU. se puede oír la expresión *correr para presidente*, calcada del inglés *to run for president*, mientras que en otras variedades cabría esperar *postularse como presidente* o *postularse para la presidencia*.

Para concluir este apartado léxico del español hablado en EE. UU. conviene rescatar las palabras de Carvalho y Besset (2021) que ratifican que ninguno de estos fenómenos (cambio de código, préstamos léxicos, extensiones semánticas y calcos) constituyen cambios radicales de estructuras del español. Se las debería considerar más bien como un uso innovador de elementos léxicos derivados de la gramática inglesa, aunque limitados por las reglas sintácticas del español.

Del mismo modo, se concluye este primer apartado sobre el español en Estados Unidos tras haber contextualizado su uso a nivel sociolingüístico, morfosintáctico y léxico. Recordamos que, desde el primer nivel mencionado, se propone dejar de etiquetar las variedades de español estadounidense como gramáticas incompletas, además de aceptar el bilingüismo manifiesto en este país. Otheguy (2016) argumenta que las diferencias que presenta esta variedad del español son reflejo de cambios lingüísticos intergeneracionales que siguen las reglas del español y aboga por la hibridez lingüística en contra del purismo y lingüicismo, “así como la idealización de una variedad estándar” (Otheguy, citado por Carvalho y Besset, 2021). Este entendimiento es fundamental para poder implementar ideologías como la del enfoque CLA que fomentan la admiración por los sistemas bilingües a nivel educativo.

En resumen, en los niveles morfosintáctico y léxico se ha visto la gran variabilidad del español estadounidense, que se ve influenciado por el inglés, sobre todo, pero también por otras variedades dialectales presentes en el país. En estas secciones se ha puesto el foco en las principales diferencias gramaticales tales como la selección del modo, las construcciones progresivas, la preferencia por el verbo copulativo *estar* en vez de *ser* o la omisión del pronombre sujeto; todas válidas y justificadas en este contexto. Del mismo modo, se han echado la vista *para atrás* sobre las principales divergencias léxicas del español estadounidense y se ha encontrado que los fenómenos más destacados son el cambio de código, los préstamos, las extensiones y los calcos léxicos. Tras esta especificación, ahora podemos pasar al siguiente apartado en el que se explica cómo se enseña *el español* en EE.

UU., haciendo hincapié en que, paradójicamente, en las aulas de este país, no siempre se enseña la variedad estadounidense, sino la denominada estándar.

ii. La enseñanza de español en Estados Unidos

Tal y como se ha visto en el apartado anterior, en Estados Unidos se congrega un grandísimo número de hablantes de distintas variedades de español, lo que lo convierte en el segundo país del mundo con mayor número de hablantes (Lacorte y Suárez García, 2014), por detrás de México. De hecho, en un país como Estados Unidos, no solo se concentran muchas variedades del español, sino que también abundan los distintos tipos de hablantes de español. Dada la gran presencia del español en este país, se da el fenómeno de que para muchas personas el español es su lengua de herencia. El término *lengua de herencia* nace en EE. UU. y Canadá y es necesario mencionar que sigue sin tener una definición clara y que además es susceptible a una variedad de interpretaciones (sociales, políticas, nacionales...) (Van Deusen-Scholl, 2003).

En el contexto de este trabajo, se utiliza la diferenciación que proponen Polinsky y Kagan (2007), que dividen las definiciones de lengua de herencia entre “amplias” y “estrechas” (del inglés, *wide* y *narrow* respectivamente). La definición “amplia” se enfoca en la importancia de la conexión cultural y familiar como motivación para que el hablante estudie su lengua de herencia. El dominio lingüístico no es una parte fundamental para reconocer a una persona como hablante de herencia. Sin embargo, la definición “estrecha”, y la que propone Valdés (2000), contempla que la primera lengua adquirida es la lengua de herencia y cuyo proceso de adquisición se vio interrumpido por el dominio de una lengua mayoritaria. La propuesta de Valdés (2000), sin embargo, permite dar una explicación a por qué existen tantos hablantes de herencia con competencias lingüísticas tan diferentes. Estrictamente la definición que se adopta de hablante de herencia es la de Valdés (2000) que lo define como la persona que se crió en un contexto donde la mayoría del input recibido era en español, en vez de inglés y que, por lo tanto, pudo adquirir cierta competencia en la lengua.

Lacorte y Suárez García (2014) aseguran que el impacto de la comunidad hispana en EE. UU. se ha esparcido a muchas esferas, sobre todo, los medios de comunicación. Sin embargo, más allá de las redes sociales, otro de los campos que también ha cambiado debido a este incremento de hablantes de español es la educación. Según indica el propio Instituto Cervantes, en todos los niveles de enseñanza, el español es, “con mucha diferencia”, el idioma más estudiado en Estados Unidos. De hecho, continúa diciendo que

El número de estudiantes matriculados en cursos de español triplica al de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas. De los casi once millones de alumnos estadounidenses de primaria y secundaria que durante el curso 2014-2015 se

matricularon en cursos de lenguas extranjeras, más de siete millones lo hicieron en cursos de español (CVC, Centro Virtual Cervantes, 2020).

De acuerdo con los datos que también provee el CVC, en la educación universitaria, el nivel educativo en el que se centra este trabajo, el número total de estudiantes que se matriculan en los cursos de español supera al número total de alumnos de todas las otras lenguas extranjeras, tal y como se puede observar en la Figura 6.

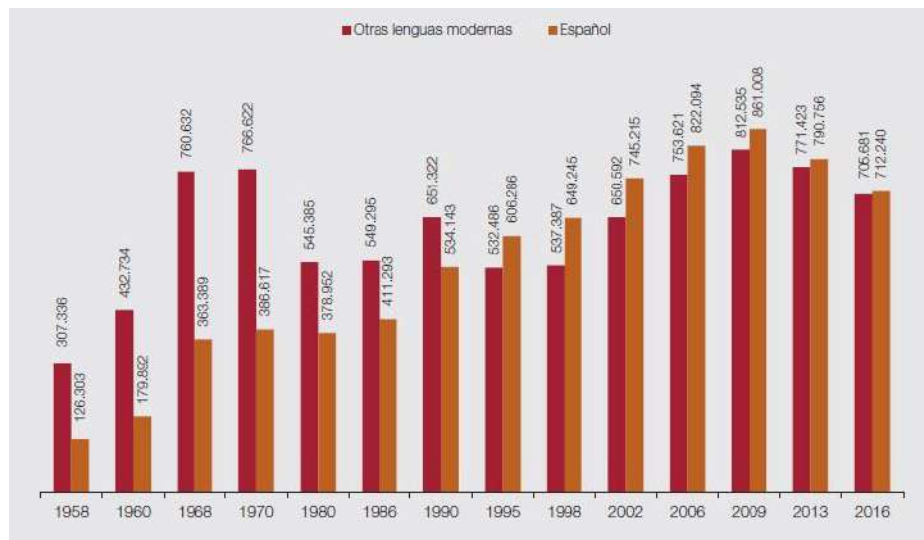


Figura 6. Números de matriculaciones en cursos de español y otras lenguas. Extraído de Looney y Lusin (2019)

Lo complejo y lo que se tratará de desentrañar es cómo es posible enseñar una lengua que es a la vez una lengua materna, una segunda lengua¹⁰ y una lengua de herencia en un país tan heterogéneo como Estados Unidos. Para poder llevar a cabo un análisis de cómo funciona la enseñanza de español en EE. UU. se ofrece primero una perspectiva histórica, seguida de un estudio de la enseñanza actual universitaria de cursos de español como segunda lengua (L2) y como lengua de herencia (LH).

En un artículo publicado en el *Journal of Spanish Language Teaching*, los académicos Manel Lacorte y Jesús Suárez García (2014) hacen un repaso a la historia, el presente y las perspectivas de futuro de la enseñanza del español en los Estados Unidos. Empiezan recalando que el enfoque comunicativo, presentado ya en los años 70 del siglo pasado, cobró gran relevancia a nivel internacional por sus “heterogéneos soportes teóricos” derivados de múltiples disciplinas (Lacorte y Suárez García, 2014). Mientras en Europa se llevó a cabo una metodología comunicativa más rigurosa, donde los currículos se centraron alrededor de la

¹⁰ Se ha optado por eliminar el uso de la palabra *extranjera* para referirse a una lengua a pesar de la larga tradición. Personalmente, no estoy de acuerdo con el uso del término *extranjera* para hacer referencia al español en EE. UU. porque... ¿es realmente una lengua extranjera el español en este país?

tarea comunicativa; en Estados Unidos, la adaptación de dicha metodología fue más flexible y prefirió adoptar versiones más eclécticas. Lacorte y Suárez García (2014) puntualizan la idea de que a partir de los años 80 en las aulas de español como L2 en los EE. UU. se adoptaron las teorías e hipótesis que iban surgiendo de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas.

Algunas de estas teorías e hipótesis que más relevancia tuvieron y, que siguen teniendo son, el Modelo del Monitor (Krashen, 1995), la hipótesis de interacción (Long, 1985) o la del output comprensible (Swain, 1985), que aportaron términos tan relevantes en este contexto como *input*, *output*, *filtro afectivo*, *atención a la forma*, *negociación de significados*, etc. A pesar de esta innovación teórica, en Estados Unidos, tal y como mencionan Lacorte y Suárez García (2014), parece haber cierta preferencia por “técnicas de enseñanza y aprendizaje tradicionales” y “métodos ‘comunicativos’ más estrictos”, como el famoso TPRS (del inglés, *Teaching Proficiency through Reading*) adaptado del TPS (*Total Physical Response*) de Asher (1969).

Por último, Lacorte y Suárez García (2014) puntualizan otros dos aspectos que caracterizan la pedagogía estadounidense. El primero es la tendencia a resistirse a innovaciones pedagógicas; y el segundo, el estrecho vínculo entre los objetivos de aprendizaje (lingüístico y cultural) y los marcos curriculares predominantes en este país, sobre todo el *ACTFL Proficiency Guidelines*¹¹. Como última nota sobre este asunto, los investigadores aclaran que en EE. UU. no es el estado o el país el que rige la metodología específica de cada curso, sino que son los centros escolares, los programas universitarios o incluso los propios instructores los “responsables de aplicar la orientación apropiada para cada contexto” (2014, p. 132).

1. La enseñanza de español como segunda lengua

El interés de los estadounidenses por aprender español está creciendo como resultado del reconocimiento cada vez mayor del español como una lengua global con un gran impacto cultural y económico. En su libro sobre *El español de los Estados Unidos*, Escobar y Potowski (2015) examinan los factores sociales, culturales y políticos que influyen en la adquisición y mantenimiento de la lengua española entre las diferentes generaciones de hablantes de español en el país. Además, el libro aborda cuestiones relacionadas con la política lingüística, la educación y la identidad de la población hispanohablante de Estados Unidos. En lo referido

¹¹ En inglés, el *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*.

a la educación, las autoras esbozan la situación de la enseñanza de español en distintos niveles educativos.

a. Escuelas primarias e institutos

Hasta los 14 años, ambas investigadoras aseguran que “existen pocas oportunidades para que [los/as alumnos/as] estudien el español como segunda lengua” (p. 231). De hecho, el programa educativo con mayor porcentaje de oferta de enseñanza de español es el FLEX (de sus siglas en inglés *Foreign Language EXploration*), un programa exploratorio de lenguas “extranjeras”. En este tipo de programas el objetivo es introducir una nueva lengua a los estudiantes y no se les exige que sepan *comunicarse* en dicha lengua. Con menor frecuencia, otro programa que se ofrece a nivel de educación primaria es el FLES (de sus siglas en inglés *Foreign Language in Elementary Schools*), con mayor énfasis en el desarrollo de la lengua, tanto a nivel lingüístico como cultural, pero que tampoco cuentan con la capacidad de lograr dichos objetivos.

Mención aparte merecen los programas de inmersión, modelos de educación nacidos en los años 70 siguiendo el modelo inglés-francés de Canadá. Amanti (2019) menciona que, en el año 2011, el último año en el que se recopilaron datos, había 448 programas de inmersión en Estados Unidos. A pesar de no saber cuántos existen en la actualidad, se estima que la cifra haya superado los 2000 en todo el país. Hoy en día existen tres tipos diferentes de programas de inmersión: parcial, total y dual. La inmersión parcial, siguiendo las descripciones de Escobar y Potowski (2015), es aquella en la que todos los estudiantes son monolingües en inglés y tienen hasta la mitad de las materias en español; la inmersión total, en la que casi todas las materias se imparten en español, con un incremento paulatino de las que se enseñan inglés y, por último, la inmersión dual, en la que la mitad o más de los estudiantes son hablantes nativos de español y las materias, entre un 50 % y un 90 %, están en español. En cuanto a resultados de estos tres modelos de instrucción inmersiva, la propia Potowski (2007) pudo caracterizar “el nivel general de español de los alumnos de inmersión dual como ‘respetablemente’ alto” puesto que al menos podían comunicar sus ideas de manera exitosa.

b. Universidades

A nivel universitario, la situación todavía se complica un poco más “dada la complejidad y flexibilidad del sistema universitario estadounidense, en el que conviven escuelas técnicas, escuelas universitarias y universidades” (Lacorte y Suárez-García, 2016). El número de instituciones universitarias que exige completar un requisito de lengua son muchas, en el 2011

el *American Council on Education* (ACE) calculó que un 73 % de las universidades conservaba este requisito. En EE. UU., el requisito de idioma se cumple de diversas maneras: bien cursando varios semestres, depende de la institución, o adquiriendo un nivel elevado en las pruebas de nivel (*placement exams* en inglés).

Otra distinción de los programas de L2 en las universidades tiene que ver con la separación entre el estudio lingüístico de la lengua y el estudio literario. En los niveles inferiores, los alumnos tendrán, por lo tanto, cursos dedicados casi en exclusividad a entender la lengua como la herramienta de comunicación, para que en los niveles avanzados puedan acceder a cursos de contenido, centrados principalmente en literatura y, últimamente en cultura (Lacorte y Suárez-García, 2016). Además, en muchas universidades se da la situación en la que los cursos inferiores de español como L2 son impartidos por propios alumnos de la universidad que, aunque ya graduados, están cursando una maestría o un doctorado; mientras que los cursos superiores sí están a cargo de profesores titulados.

En conclusión, a pesar de que la situación del español en la educación superior es mucho mejor que la de otras L2, el informe sobre las metas del aprendizaje de L2 (Abbot et al., 2014), menciona que:

Solamente un 9 % de estadounidenses puede hablar otra lengua, dos tercios de los estudiantes se gradúan de la escuela secundaria sin haber tomado ningún curso de L2 y sólo 8 % de alumnos universitarios termina su carrera con algún curso de L2 en su expediente (citado en Lacorte y Suárez-García, 2016).

Después de conocer el funcionamiento y la utilidad de la enseñanza de español como L2 queda reflexionar en el camino que queda por delante para transformar la mentalidad y las actitudes del alumnado estadounidense acerca del conocimiento de segundas lenguas y desvincular de la enseñanza la visión “puramente utilitaria” (Lacorte y Suárez-García, 2016) que se ha promovido tradicionalmente.

2. La enseñanza de español como lengua de herencia

Dado el incremento de la población hispanohablante en EE. UU., además de haber crecido la oferta de cursos de español como L2, también ha habido un aumento en los programas destinados a hablantes de herencia (de aquí en adelante, HH) (Escobar y Potowski, 2015). Sin embargo, antes de pasar a examinar cómo funciona la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH, en adelante), resulta vital preguntarse cuáles son las principales diferencias entre un estudiante de español como L2 y un HH. En términos de las

características distintivas de ambos grupos, Escobar y Potowski (2015) comprueban gracias a numerosos estudios que los estudiantes de L2 conforman un grupo más homogéneo, mientras que los HH son más heterogéneos. Con esta diferenciación las investigadoras quieren esclarecer que muchos de los estudiantes de L2 no conocen casi nada de español cuando empiezan la educación formal en la L2. Es decir, todos los estudiantes empiezan con un “mismo” nivel que se va desarrollando a lo largo de los distintos cursos. Sin embargo, lo característico de los HH es que, cuando llegan a los cursos ELH todos tienen cierta capacidad productiva o receptiva en español, pero los niveles son tantos como estudiantes.

Acorde a lo expuesto, pasamos a considerar la enseñanza de ELH y la distribución de dichos cursos en el país, del mismo modo que se hizo en el apartado anterior. A pesar de la gran variedad de conocimientos de español de los HH, los cursos de ELH comparten una serie de objetivos comunes. La última actualización de estos objetivos la proponen Beaudrie y Vergara Wilson (2021) desde el enfoque de Critical Language Awareness (CLA) que se explicará con más detalle en la siguiente sección, pero que se tiene en cuenta a lo largo de todo este proyecto por ser el enfoque metodológico más innovador y que más en cuenta tiene las necesidades de los HH. En la Figura 7 se puede ver un resumen de estos objetivos:

Objetivos de enseñanza	Especificaciones
Desarrollo del enfoque CLA en las comunidades de HH	▪ percibir la variación lingüística como natural y reconocer el valor intrínseco de su propio dialecto y del resto ▪ desarrollar una conciencia de las estructuras políticas, sociales y económicas que subyacen al uso del lenguaje ▪ cuestionar las ideologías dominantes ▪ ganar agencia para poder seleccionar y defender sus propias elecciones lingüísticas
Mantenimiento de la lengua de herencia	▪ ganar confianza sobre su lengua de herencia ▪ incrementar el uso de su lengua de herencia ▪ fortalecer la fluidez de la lengua de herencia para poder comunicarse con familiares y otros miembros de la comunidad
Desarrollo de una variedad prestigiosa	▪ desarrollar fluidez en la variedad estándar ▪ entender el trasfondo sociopolítico detrás del uso de diferentes variedades o registros ▪ elegir y defender sus propias elecciones lingüísticas
Expansión del rango bilingüe	▪ expandir su rango bilingüe como un sistema complejo de gran adaptabilidad al participar en diversos contextos sociales

	▪ emplear su bilingüismo por completo con agencia al servicio de la comunidad
Transferencia de habilidades literarias	▪ demostrar las habilidades y estrategias de un lector y escritor competente en una gran variedad de géneros
Desarrollo de habilidades académicas	▪ afianzar las estrategias académicas en general mientras se desarrolla un concepto de sí mismos
Desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua de herencia, los distintos dialectos de la lengua y sus culturas	▪ reflexionar sobre sus actitudes lingüísticas ▪ involucrarse en investigaciones sociolingüísticas, sociológicas o etnolingüísticas que aborden la oposición hacia la lengua de herencia ▪ llevar a cabo investigaciones que examinen las actitudes de los miembros de una comunidad
Desarrollo de una conciencia cultural	▪ examinar el posicionamiento sociolingüístico de las comunidades de herencia ▪ validar y expresar la diversidad de las culturas de los estudiantes, incluyendo las culturas hereditarias nacidas en Estados Unidos ▪ reconocer la conexión entre la cultura y la identidad del estudiante de herencia

Figura 7. Objetivos del enfoque CLA. Adaptado de Beaudrie y Vergara Wilson (2021)

Siguiendo estos objetivos, Potowski y Carreira (2004) insisten en que los cursos de ELH deberían ser similares a “los cursos de artes del lenguaje” cuyo foco está en el desarrollo de la escritura, la lectura, la expresiones y los conocimientos gramaticales de individuos que ya conocen la lengua. Otros aspectos que mencionan las investigadoras que deberían considerarse en un curso para HH son las necesidades afectivas, la cultura, el desarrollo de la comunidad y el sentido de identidad o la deserción escolar. Todas estas metas claramente divergen mucho de los objetivos de un programa de segundas lenguas.

No obstante, a pesar del avance teórico y de los estudios llevados a cabo para mejorar los cursos de lenguas de herencia nos encontramos ante un panorama que no cuadra con las perspectivas que se han plasmado en este trabajo. Escobar y Potowski (2015) hablan de resistencia, bien sea por parte de las instituciones que, muchas veces, por falta de fondos y recursos se encuentran ante un dilema sin aparente salida o no lo consideran necesario porque los HH ya saben algo de español; o bien por parte de los propios progenitores, que insisten en que la educación de sus hijas e hijos debe centrarse en el inglés, “sobre todo si

ellos mismos [los progenitores] han sufrido los efectos negativos de no saber manejar bien el inglés”.

A continuación, se pasan a explicar algunas de las diferencias que existen en la enseñanza de español como lengua de herencia en escuelas primarias e institutos para luego, explicar el panorama en las universidades.

a. Escuelas primarias e institutos

Hasta la universidad, tal y como se mencionó en el apartado anterior sobre la enseñanza de español como L2, existen también los programas bilingües de mantenimiento y los de inmersión dual, en los que la mayoría de sus estudiantes son hablantes de herencia. Estos dos suelen ser los dos únicos escenarios, aunque en su libro, Escobar y Potowski (2015) mencionan un escenario adicional para los HH: los cursos FLES que por su alta densidad de alumnado hispano podrían reconvertirse en cursos de herencia, en vez de seguir enseñándose con materiales destinados a estudiantes de una L2. En otro artículo, Potowski et al. (2008) mencionan que, afortunadamente, en algunos distritos escolares, sobre todo de Nueva Jersey y Chicago, los cursos FLES que incluyen estudiantes latinos se convierten en cursos de español para hablantes nativos (EHN). Adoptar un enfoque como este potencia el mantenimiento del español en EE. UU. en edades tempranas.

b. Universidades

Prada y Pascual y Cabo (2022) explican que dadas las transformaciones demográficas no resulta sorprendente que cada vez haya más instituciones de educación superior que traten de conectar con el creciente número de graduados latinos ofreciendo una mayor cantidad de cursos adaptados a sus necesidades. Uno de los primeros aspectos que mencionan es que a pesar del aumento en la oferta y en la participación, el cuerpo estudiantil encuentra muchas dificultades a la hora de navegar por “entornos educativos desconocidos, que tradicionalmente han marginado a grupos minoritarios”¹². Los objetivos desarrollados anteriormente tienen cabida sobre todo en este ámbito educativo, ya que, como se ha visto, el desarrollo de una lengua de herencia en las primeras etapas educativas todavía no es una realidad. Como reflejan los autores, un programa de lengua de herencia debe reflejar su

¹² “Latinx student body struggles when attempting to navigate these unfamiliar educational environments, which have traditionally disfavored minority groups” (Prada y Pascual y Cabo, 2022, p.169)

realidad inmediata: debe surgir de su contexto y desarrollarse orgánicamente en diálogo constante con dicho contexto (p.174).

En este contexto universitario, y teniendo en cuenta los objetivos que proponen Beaudrie y Vergara Wilson (2021) surge una duda que asalta a muchos instructores de español como lengua de herencia y que además Escobar y Potowski (2015) recogen en su libro: “¿quién decide si una forma lingüística [empleada por un/a alumno/a] es apropiada para cierto evento comunicativo o no?” En otras palabras, cómo sabemos qué corregir a los hablantes de herencia si damos por hecho que ya tienen cierto nivel en la lengua, ¿cómo se debería aproximar el instructor a la corrección de un alumno? Este es un ejemplo que presentan las autoras en su libro y que puede arrojar luz en este asunto:

Por ejemplo, si un alumno dice “felonía” en vez de “delito mayor” (del inglés “felony”), ¿cuál debe ser la reacción de los instructores de español? Si bien es cierto que no debemos criticar las formas de hablar, ¿hay que aceptar en todo contexto cualquier cosa que produzcan los estudiantes? ¿Cómo sabemos si “felonía” es un auténtico uso de una comunidad bilingüe determinada, si incluso tiene una difusión notable a través del país, o si simplemente lo inventó el alumno? El profesor debe averiguarlo preguntándoles a los alumnos y a sus colegas. Pero también debe decirles a los alumnos que les va a presentar otra manera de decirlo, que probablemente sea comprendido por un mayor número de personas en el mundo hispanohablante (Escobar y Potowski, 2015, p. 243)

De este ejemplo aislado deriva otra de las preocupaciones en las clases de ELH, ¿qué español enseñar a los alumnos? En consecuencia, los instructores de estos cursos deberán tener en cuenta las necesidades de sus alumnos. Si en general los alumnos quieren ampliar su español para hablar con el resto de hispanos de Estados Unidos, entonces se les tendrá que enseñar la norma local (Villa, 1996) y no la norma de otro país hispanohablante. En este punto, Escobar y Potowski (2015) puntualizan la importancia de que los profesores estén entrenados en las diferencias lingüísticas de las diferentes variedades del español para poder tomar mejores decisiones en el aula.

3. La enseñanza de español en clases mixtas

Como se viene explicando, ya sabemos que, a pesar del gran aumento de hispanohablantes en Estados Unidos no se ha conseguido dar una respuesta académica a la medida de las necesidades de estos hablantes de español. Aunque han sido muchas las instituciones que han diseñado cursos diseñados para los HH y sus necesidades

sociolingüísticas (Burgo, 2018b), lo habitual es que, tal y como describe Burgo (2018), los HH, sobre todo los de niveles inferiores, sean “colocados en las clases tradicionales de español como L2 siendo esta su mejor opción atendiendo a sus necesidades académicas” (p.12).

De acuerdo con la actualización de la investigación previa llevada a cabo por Beaudrie (2012), ahora Beaudrie y Marrero-Rivera (2023) aseguran que en la década entre 2012 y 2022 ha habido un aumento tremendo de programas de herencia a lo largo del país. No obstante, “la mayoría de los programas siguen estando limitados a uno o dos cursos y atraen a números bastante reducidos de estudiantes”¹³. Esto provoca que muchas instituciones saquen adelante cursos compartidos para hablantes de L2 y HH (Burgo, 2018a, 2018b), “debido a que muchas universidades todavía no cuentan con cursos o programas especializados para él [hablante de herencia]” (Burgo, 2018, p.12). De este contexto nacen las conocidas como *mixed classes* (Carreira y Chik, 2018) en inglés, o clases/aulas mixtas, en español.

En EE. UU., las clases mixtas siguen siendo “la norma” (Burgo, 2018a), a pesar de no estar preparadas para satisfacer las necesidades de ambos grupos. De hecho, Burgo (2018) sigue explicando y asegura que en estos cursos no suele haber un libro específico, sino que a veces se sigue el libro de una clase de español como L2 y se adapta según las necesidades de un hablante de herencia. En Carreira (2014) se menciona cuál suele ser la estructura más habitual en estas clases mixtas y observa que cuando se enseñan como L2 es muy difícil tener en cuenta los desafíos que este escenario de aprendizaje presenta para el HH, a pesar de enseñar centrándose en el significado y no en la forma. Cada vez existen más estudios en cuyo foco están las interacciones entre estudiantes de español de L2 y LH (Burgo, 2018; Carreira, 2014; Carreira y Chik, 2018; Henshaw, 2022; Leeman y Serafini, 2021), en los que se enumeran los desafíos y los beneficios para los dos tipos de estudiantes y los retos para el instructor en este escenario de aprendizaje tan plural.

En conclusión, sabemos que las clases mixtas no provocan la atmósfera más idónea para que tanto un aprendiente de L2 como un HH aprendan español. No obstante, la realidad educativa del país obliga a las instituciones a tomar este tipo de decisiones que a pesar de no ser ideales también tienen como objetivo satisfacer el mayor número de necesidades de sus estudiantes (Leeman y Serafini, 2021). En el contexto actual de la investigación sobre las clases mixtas, han surgido nuevas vertientes enfocadas en los beneficios del Critical Language Awareness (CLA) o la instrucción diferenciada para lograr que estos espacios sean

¹³ “The last decade (2012–2022) witnessed tremendous increase in the availability of SHL programs all across the nation. However, most programs continue to be limited to one or two courses and to attract rather small numbers of students” (Beaudrie y Marrero-Rivera, 2023, p. 14)

lo más equitativos y justos con ambos grupos. La siguiente sección se centra alrededor de estos dos enfoques metodológicos y cómo implementarlos en las clases mixtas con la ayuda de dos estudios que ponen en práctica ambos enfoques en clases mixtas de español en Estados Unidos.

iii. Curriculum de una clase mixta de español de Estados Unidos: la instrucción diferenciada y el enfoque Critical Language Awareness (CLA)

En esta sección, se presentará inicialmente el currículo que de manera habitual se emplea en Estados Unidos para establecer las bases metodológicas de una clase de idiomas. Seguidamente, se analizarán dos enfoques metodológicos: la instrucción diferenciada y el enfoque de Critical Language Awareness¹⁴. Posteriormente, se identificarán los aspectos más relevantes de cada una de estas metodologías siguiendo las propuestas de Carreira y Chik (2018) para la instrucción diferenciada; y las de Randolph (2022) para el enfoque CLA, para su implementación en un aula mixta de español en EE. UU., en la que HH y hablantes de español como L2 comparten el mismo espacio educativo.

1. El curriculum de la enseñanza de español en Estados Unidos

Antes de conocer cuáles son algunas de las metodologías más utilizadas y respaldadas en las clases mixtas de idiomas, se propone un breve resumen de las fundamentaciones teóricas del currículo más extendido en la enseñanza del español como segunda lengua en los Estados Unidos: the World-readiness standards for learning languages (The National Standards Collaborative Board, 2015). Se pone el foco en la enseñanza del español como L2 porque el término *hablante de herencia* no fue incluido en este documento hasta 1996, convirtiéndose en una de las primeras publicaciones en hacerlo (Randolph, 2022).

Este plan curricular aborda los cinco objetivos o *estándares* que el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) propone para el aprendizaje de idiomas, a saber: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades, también conocidas como “Las 5 Ces”. Cada vez son más los investigadores que utilizan este instrumento como marco de referencia para reflexionar sobre la implementación de pedagogías *críticas* en un aula de idiomas (Glynn et al., 2018; Osborn, 2005; Randolph y Johnson, 2017).

¹⁴ A pesar de no contar con una traducción oficial, a menudo se encuentra esta terminología traducida al español como conciencia lingüística crítica. En este trabajo se emplean la abreviatura en inglés (CLA) y el término en español.



Figura 8. Las 5 Ces: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades (The National Standards Collaborative Board, 2015)

El primero de los objetivos es el de Comunicación, entendido como la capacidad que el estudiante tiene de “comunicarse de manera eficaz en más de una lengua, a fin de poder actuar en situaciones variadas y para múltiples propósitos” (traducción de La Paz, 2016). En el documento original se distinguen tres modalidades distintas, la interpersonal, interpretativa y expositiva o *presentacional*, una propuesta que va más allá de la tipología tradicional (escuchar, leer, hablar y escribir). La modalidad interpersonal (bidireccional) implica interactuar y negociar mediante conversaciones habladas, escritas o en lengua de señas, con el fin de intercambiar información, expresar sentimientos y compartir opiniones. La segunda modalidad, la interpretativa, consiste en comprender, interpretar y analizar textos orales, escritos o visuales sobre una variedad de temas. Por último, la modalidad expositiva hace referencia a la transmisión de información, conceptos e ideas para informar, explicar, persuadir o discutir sobre diversos temas, utilizando los medios de comunicación apropiados y adaptándose a las diferentes audiencias (*The National Standards Collaborative Board*, 2015).

Para el estándar de Culturas, el ACTFL propone la siguiente descripción “interactuar con competencia y entendimiento culturales”¹⁵. En este contexto, los estudiantes deben investigar, reflexionar y explicar la relación entre las prácticas y las perspectivas, así como entre los productos y las perspectivas de la cultura en cuestión, la cultura hispana en este caso concreto. Las prácticas culturales se refieren a los patrones de comportamiento aceptados en una comunidad que surgen de las creencias, actitudes y perspectivas, que a su vez se reflejan en los productos de dicha sociedad.

El tercero de los objetivos es el de Conexiones, que La Paz, (2016) describe como “conectarse con otras disciplinas y adquirir información y perspectivas diversas, con el fin de

¹⁵ “Interact with cultural competence and understanding” (The National Standards Collaborative Board, 2015)

usar la lengua en situaciones académicas y relacionadas con la vida profesional” (32). Las conexiones promueven el aprendizaje facilitando el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas de forma creativa. Además, los estudiantes logran el acceso a información y la evalúan desde las distintas perspectivas que le habilita la lengua y su cultura.

Bajo el nombre de Comparaciones, se desarrolla el cuarto objetivo, que se define como el entendimiento sobre la naturaleza de la lengua y la cultura para interactuar con competencia cultural. Existe una distinción entre comparaciones de la lengua y comparaciones culturales. En este sentido, La Paz (2016) propone que comparar y contrastar la lengua adicional con la propia y las respectivas culturas permite el reconocimiento de semejanzas y diferencias, tanto lingüísticas como culturales. En el siguiente apartado, se volverá a este objetivo y se discutirán los desafíos que genera la comparación en el contexto educativo de una clase mixta con HH y hablantes del español como L2.

Por último, el objetivo denominado Comunidades es descrito como la capacidad de comunicarse e interactuar con competencia cultural, para poder participar en comunidades multilingües no solo a nivel local sino alrededor del mundo. La participación de los estudiantes en comunidades multilingües ya sea a nivel local o global, les proporciona una valiosa oportunidad para practicar y seguir progresando en la adquisición de lenguas o culturas en consideración.

En resumen, el curriculum del ACTFL se distingue por su “amplitud y flexibilidad” facilitando el desarrollo integral de cada estudiante. Además promueve la puesta en práctica de la competencia comunicativa de una forma innovadora, tanto por los objetivos o *estándares* que integra como por la claridad con la que está articulado cada descriptor (La Paz, 2016, p.33).

2. La instrucción diferenciada

a. Definición y características

Son muchos los académicos que manifiestan una preocupación constante respecto a la creencia en las expectativas estandarizadas de los estudiantes y la manera en que se trata a estudiantes con diversos métodos de aprendizaje en la misma aula (Mohd Said, 2019). Un ejemplo de estas críticas lo dio Washburne (1953) que cuando publicó su artículo *Adjusting the Program to the Child*¹⁶ ya reprobaba el sistema de calificación de las escuelas que se basaba en el criterio de que “todos los niños y niñas pueden aprender las mismas cosas a la

¹⁶ En español *Ajustar el programa a los niños*.

misma edad si se esfuerzan lo suficiente...”¹⁷. La propuesta de Washburne conformó el pilar fundamental de la instrucción diferenciada que sostenía que los programas escolares deberían ajustarse a las diferencias en la madurez cognitiva de sus estudiantes. Carol Tomlinson (2000) fue la primera en publicar un libro sobre la instrucción diferenciada y reabrió el debate sobre el concepto de atender a las diferencias individuales e inspiró a profesores de todo EE. UU. a adaptar sus cursos en base a esas diferencias.

El punto de partida de la instrucción diferenciada es que los estudiantes no solo van a diferir en los aspectos culturales y lingüísticos, sino también en sus habilidades cognitivas y de preferencias de aprendizaje (Jokinen et al., 2012). Por lo tanto, no resulta sorprendente que tras advertir esta situación muchos educadores pusieran en práctica una instrucción centrada en los estudiantes para adaptarse a esa heterogeneidad, como la que existe en las clases mixtas de estudiantes de L2 y de LH. La diferenciación en el aprendizaje y en los modos de instrucción requiere que los profesores muestren la aceptación de la diversidad siendo flexibles en los cambios y cuidadosos con la evaluación que reciben los estudiantes. Otros principios generales que pueden ser adoptados por educadores e investigadores que tengan la intención de implementar la instrucción diferenciada son:

Principios	Bibliografía
i. Enfocarse en ideas y habilidades importantes en el área de contenido respectiva	Rock et al., 2008; Tieso, 2003; Tomlinson, 2000
ii. Modificar el contenido y los productos de aprendizaje para adaptarse a las necesidades de los estudiantes	Bender, 2008; Piggott, 2002; Subban, 2006; Tomlinson, 2000
iii. Generar un espacio capaz de responder a las diferencias individuales de los estudiantes para ayudar a que todos experimenten el éxito	Chick & Hong, 2012; Pham, 2012; Rock et al., 2008; Tieso, 2003; Tomlinson, 2000
iv. Facilitar agrupamientos flexibles	Ernst & Ernst, 2005
v. Crear un espacio orientado al estudiante donde se le enfrente a desafíos significativos	Ernst & Ernst, 2005; Subban, 2006
vi. Permitir las adaptaciones en la enseñanza	Ernst & Ernst, 2005

¹⁷ “All children could learn the same things at the same chronological age if they tried hard enough; failure to learn was morally reprehensible and was dealt with by the hickory stick.” (Washburne, 1953)

vii. Reconocer el conocimiento previo, el pensamiento crítico y los estilos de expresión preferidos por los estudiantes (Rock et al., 2008; Tieso, 2003; Tomlinson, 2000)

Figura 9. Principios de la instrucción diferenciada. Traducido y adaptado de Mohd Said, 2019

b. Aplicación de la instrucción diferenciada a la clase mixta de español en Estados Unidos

Volviendo al ámbito que concierne a este proyecto, ¿cuál es entonces el uso actual de la instrucción diferenciada en las aulas mixtas y su efectividad en la enseñanza de lenguas? La recapitulación que proporcionan Carreira y Chik (2018) establece que la estampa habitual solía ser que los cursos estuvieran diseñados con un contenido, una instrucción, unos productos y un ritmo definidos, preestablecidos en el plan de estudios e igual para todos los estudiantes. Según Carreira y Chik (2018) “este enfoque asume que todos los aprendices poseen un conocimiento similar de la lengua meta y que los profesores comprenden cuáles son las necesidades lingüísticas de sus estudiantes”¹⁸ (p.360). Como ya se ha mencionado anteriormente, no cabe duda de que los estudiantes de una L2 y los HH tienen unas necesidades muy diferentes, no obstante, en el panorama educativo estadounidense es habitual encontrar a ambos grupos, L2 y HH, en una misma clase.

La instrucción diferenciada ofrece muchas herramientas que resultan particularmente útiles para abordar los desafíos de diversidad que surgen en clases mixtas. Carreira y Chik (2018), en su artículo, mencionan ocho herramientas para que los profesores puedan guiarse en este entorno y puedan utilizarlas de manera que establezcan un aula diferenciada e implementen los principios de la instrucción diferenciada.

- 1) Agrupamientos flexibles. De acuerdo con la definición que proporcionan Carreira y Chik (2018), las agrupaciones flexibles permiten a los estudiantes trabajar con otro compañero, o en pequeños grupos para dar presentaciones breves, o con toda la clase según la situación y según sea necesario para abordar las diferencias.
- 2) Agendas de aprendizaje. “Una agenda de aprendizaje es una lista de ejercicios o actividades que deben completar los estudiantes en un período de tiempo determinado”¹⁹ (Carreira y Chik, 2018, p.364). Del mismo modo, las agendas transfieren cierto control sobre el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, en lugar de dejar esto completamente

¹⁸ “Such an approach assumes that learners have roughly similar knowledge of the target language, and that teachers have an understanding of what their learners’ language needs consist of”. (Carreira y Chik, 2018, p.360)

¹⁹ “A learning agenda is a list of exercises or activities to be completed by students within a set period of time” (Carreira y Chik, 2018, p.364)

bajo el control del instructor, como sucede en clases uniformes²⁰ para todos, sin ningún tipo de diferenciación. Por ejemplo, crear una agenda de aprendizaje permite agrupar todas las tareas de una unidad, en lugar de asignarlas día a día o de manera individual. De esta manera, los estudiantes pueden gestionar su tiempo y utilizar todo tipo de recursos adicionales cuando lo necesiten.

- 3) Centros de aprendizaje. Espacios que ofrecen una variedad de actividades y materiales para que los estudiantes trabajen de manera independiente o con otros estudiantes y que además permite la diferenciación porque ofrece recursos adicionales dependiendo de la necesidad del estudiante. Por ejemplo, para ayudar a los estudiantes de herencia a establecer conexiones entre la forma y el significado, los centros pueden ofrecer práctica con terminología gramatical y reglas. Para los estudiantes de L2, los centros de aprendizaje pueden proporcionar actividades de andamiaje (*scaffolding*) que apoyen el uso de materiales auténticos, como la previsualización del vocabulario clave.
- 4) Tablas SQA²¹. Se propone que todos los estudiantes respondan tres preguntas básicas: ¿qué sé?, ¿qué quiero saber? y ¿qué aprendí? (Echevarría et al., 2014). Al inicio de una nueva unidad, los estudiantes deben contestar las dos primeras preguntas sobre qué saben y lo que quieren saber sobre el nuevo tema. Con las respuestas a estas dos primeras preguntas, los instructores llegan a conocer cuáles son las necesidades y objetivos de aprendizaje de sus estudiantes. Carreira y Chik (2018) añaden que la implementación de una tabla SQA fomenta además la independencia de los estudiantes, un rasgo esencial en la instrucción diferenciada, y facilita la agrupación estratégica, al saber qué necesita cada uno de los estudiantes.
- 5) La conexión del *texto a uno mismo*. En el ámbito de la comprensión lectora y audiovisual, los estudiantes tratan de establecer una conexión entre el texto que están leyendo y su vida personal, haciendo que se valoren las múltiples interpretaciones y las opiniones individuales.

a. Copia una frase del texto que llamó tu atención Explica la relevancia personal de esta frase para ti
b. Estoy de acuerdo/en desacuerdo con _____ (nombre de una persona/punto de vista) porque...

Figura 10. Ejemplo de actividades afectivas en un curso de ELH. Adaptado de Carreira y Chik (2018)

²⁰ Lo que en inglés se conoce como *one-size-fits-all classes*.

²¹ En español se conoce como la tabla SQA (del inglés, KWL: Know, Want to learn, Learned), que hace referencia a lo que un estudiante Sabe, Quiere saber y Aprendió.

Con herramientas de este tipo (Figura 10) se pueden abordar alguno de los problemas sociales y afectivos habituales en las aulas de lenguas de herencia. Por lo tanto, en las clases mixtas, con herramientas como estas se puede abrir un espacio en el que todos los estudiantes, pero sobre todo los de herencia, aborden cuestiones de identidad o pertenencia. Para finalizar, estas conexiones también pueden ser del *texto al mundo*, es decir, los estudiantes establecen conexiones entre el texto y acontecimientos que han ocurrido o están ocurriendo en la realidad; y la conexión *texto a texto*, en la cual los estudiantes comparan dos textos que tratan un tema relevante para ellos.

- 6) Los contratos de aprendizaje. Al igual que las agendas de aprendizaje, los contratos requieren que los estudiantes trabajen mucho de manera independiente. La gran diferencia entre estas dos herramientas es que los contratos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de seleccionar ellos mismos las tareas que va a hacer cada uno. Los contratos de aprendizaje son una herramienta útil para una gran cantidad de propósitos. Pueden ser utilizados en situaciones de aprendizaje servicio y períodos de práctica para promover el aprendizaje intencionado y crear sentimientos de responsabilidad.
- 7) Tickets de salida. Reflexiones breves que los estudiantes presentan al final de una clase/unidad y que les da la oportunidad de pensar en lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, qué más necesitan saber y cómo usarán lo aprendido (Amaro-Jiménez et al., 2016). Carreira y Chik (2018) proponen tickets de salida en los que se cubran preguntas como 1) ¿Qué es lo que más te gustó de la clase?, 2) Algo que todavía no queda claro. ¿Cómo piensas resolver tu duda?, 3) ¿Cuál ha sido tu contribución a la clase o a tu grupo de trabajo?, 4) Enumera dos ideas principales y dos secundarias sobre esta unidad/temario, y 5) ¿Cómo se relaciona tu día a día con los contenidos de la clase? Las investigadoras defienden el uso de esta herramienta en clases mixtas porque ayuda a dar voz a los estudiantes que no se sienten tan cómodos hablando ante la clase. También argumentan el uso efectivo de esta herramienta en los casos en que:

los estudiantes de L2 pueden sentirse inseguros acerca de sus habilidades lingüísticas y los estudiantes de herencia pueden no querer plantear temas muy personales. Los tickets de salida hacen posible que ambos tipos de estudiantes expresen sus opiniones al instructor, que luego decidirá si plantear los temas ante la clase²² (Carreira y Chik, 2018, p.367).
- 8) Verificación de la comprensión. Según Fisher y Frey (2014), este tipo de comprobaciones forman parte del sistema de evaluación formativa en el cual los profesores identifican los

²² “In mixed classes L2Ls may feel insecure about their language skills, and HLLs may not want to bring up very personal issues. Exit cards make it possible for both learners to voice their perspectives to the instructor, who can then decide whether to bring up the issues before the class” (Carreira y Chik, 2018, p.367)

objetivos de aprendizaje, proporcionan *feedback* a los estudiantes y luego planifican las clases y contenidos futuros en función de los errores de los estudiantes²³. En su podcast, el educador Joshua Cabral hace hincapié en las ventajas de su uso porque “a través de verificaciones de comprensión, el instructor tendrá una imagen más concreta de lo que los estudiantes están procesando y por lo tanto puede modificar ese input para aumentar la comprensión del estudiante”²⁴. Las verificaciones de comprensión además son compatibles con la agrupación flexible, puesto que el instructor identifica a los estudiantes con necesidades comunes.

3. El enfoque Critical Learning Awareness (CLA)

a. Definición y características

Desde sus inicios, el objetivo principal de la educación de lenguas de herencia ha sido la elaboración de herramientas pedagógicas y currículos distintos a los de la instrucción de segundas lenguas. Con ese objetivo en mente, investigadores de Reino Unido propusieron el enfoque *Critical Language Awareness* (CLA) en los años 90 (Beaudrie y Loza, 2021). Este aspecto *crítico* (*critical* en inglés), explican los investigadores, se debe entender como la posición explícita en contra de la discriminación ideológica e institucional predominante.

En su trabajo, Clark et al. (1990, 1991) fueron de los primeros en argumentar que las discusiones críticas sobre las jerarquías de poder eran necesarias en las aulas de idiomas. En vez de enseñar formas privilegiadas o estandarizadas con la intención de integrar a los estudiantes en estas jerarquías sociales y prácticas lingüísticas dominantes, “el CLA tiene como objetivo liberarse de tales sistemas de poder”²⁵ (Beaudrie y Loza, 2021). Tal y como lo describen Beaudrie y Loza (2021), el CLA es un marco teórico y pedagógico que permite corregir y contestar a las injusticias sociales que los investigadores han venido observando en todos los niveles de la sociedad estadounidense (Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez, 2003; Villa, 2002; Zentella, 1997). Dicho de otra manera, el enfoque CLA supone un desafío para pedagogos e investigadores puesto que los anima a “reinventar la educación de manera que incluya y apoye el interés sociopolítico de los grupos marginados de estudiantes”²⁶ (Beaudrie y Loza, 2021).

²³ “Checking for understanding is part of a formative assessment system in which teachers identify learning goals, provide students feedback, and then plan instruction based on students’ errors and misconceptions” (Fisher y Frey, 2014, p.2)

²⁴ “Through the check for understanding the teacher will have an accurate picture of what the students are processing and then can modify that input to increase student understanding” (Cabral, 2022)

²⁵ “CLA aims at emancipation from such systems of power” (Beaudrie y Loza, 2021, p.2)

²⁶ “CLA challenges pedagogues and researchers to reimagine education that includes and supports the sociopolitical interest of marginalized groups of learners” (Beaudrie y Loza, 2021, p.8)

En el marco de este trabajo, conviene mencionar que desde que se originó el enfoque CLA, han existido tres grandes olas (Beaudrie y Loza, 2021) enfocadas en la enseñanza del ELH. Desde las perspectivas que pretendían erradicar las variedades lingüísticas de los estudiantes, propias de la primera ola, hasta la tercera o actual ola *crítica* que enfatiza la educación sobre la sociopolítica del español en los Estados Unidos, a través del enfoque CLA, con la esperanza de fomentar la agencia de los estudiantes hacia la acción y el cambio (Quan, 2024).

No cabe duda de la importancia de las instituciones educativas, pues desempeñan un papel fundamental en la “(re)producción de las normas lingüísticas dominantes” (Beaudrie y Loza, 2021). El enfoque CLA (Fig.7) aborda las ideologías presentes en el *aula*, que se cree reflejan la realidad sociopolítica que los estudiantes de una lengua de herencia deben sobrellevar tanto en la escuela como en sus propias familias o comunidades. El aula es, por lo tanto, un espacio politizado en el que las experiencias vividas por los estudiantes de herencia en EE. UU. son visibilizadas, legitimadas y contextualizadas dentro de estructuras de poder sociales más amplias (Beaudrie y Loza, 2021). En su artículo, Beaudrie et al. (2019) hicieron una síntesis de los estudios relacionados con el enfoque CLA e identificaron los cuatro objetivos principales de la enseñanza siguiendo el enfoque CLA:

- 1º. Percibir la variación lingüística como natural y reconocer el valor de su propia variedad y de todas las demás.
- 2º. Concientizar sobre las estructuras de poder político, social y económico que subyacen al uso de una lengua y a la distribución de las variedades denominadas prestigiosas y no prestigiosas.
- 3º. Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües.
- 4º. Capacitar a los estudiantes para ejercer agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo.²⁷

Una vez descritas las principales características y objetivos del enfoque CLA, el foco pasa ahora al uso del enfoque CLA en un aula mixta. Desafortunadamente no existen muchas referencias que teoricen o respalden la eficacia práctica de este enfoque en clases mixtas. Sin embargo, a pesar del limitado número de investigaciones en este ámbito, es necesario

²⁷ 1º Students will be able to see language variation as natural and recognize the intrinsic value of their own variety and all others. 2º Students will be able to develop a consciousness of the political, social, and economic power structures that underlie language use and the distribution of the so-called prestige and non-prestigious varieties. 3º Students will be able to uncover dominant language ideologies that hide in daily monolingual/bilingual practices. 4º Students will be empowered to exercise agency in making their own decisions about language use and bilingualism (Beaudrie et al., 2019, citado en Beaudrie y Loza, 2021)

continuar proponiendo unidades didácticas y metodologías que transformen las aulas de español en un entorno eficaz, teniendo en cuenta las diversas necesidades de los estudiantes, porque las clases mixtas en Estados Unidos siguen siendo la norma (S. Beaudrie, 2012; Goulette, 2020).

En su artículo, Randolph (2022) reconoce que tener alumnos de español como L2 y HH en la misma clase puede presentar muchos desafíos. No obstante, añade que la orientación pedagógica intencional hacia el enfoque CLA en estas clases puede guiar a los dos tipos de estudiantes a comprender y también rechazar las ideologías lingüísticas opresivas que suelen prevalecer en estos cursos tan heterogéneos (Randolph, 2022, p.179). Como dice Leeman (2018), “la gran parte de las pedagogías que siguen el enfoque CLA se discuten como un enfoque pedagógico para estudiantes marginados o hablantes de variedades no estándar” (p.354). Sin embargo, continúa diciendo que “limitar la discusión sobre la discriminación y las ideologías lingüísticas al currículo de HH podría dar la impresión de que dichos temas no eran centrales para la disciplina”²⁸ (Leeman, 2018, p.354). En un aula mixta, el enfoque CLA no solo permitiría reinventar la educación lingüística desde una perspectiva sociopolítica, sino también podría satisfacer las necesidades académicas y afectivas de los estudiantes. Esta atención constante a la exploración *crítica* de las ideologías lingüísticas no debería limitarse únicamente a los cursos de HH o nativo hablantes (Randolph, 2022).

Tras explicar en qué consiste el enfoque CLA y su potencial uso en las clases mixtas, queda conocer cuáles son los objetivos principales de este enfoque en la situación didáctica específica de una clase mixta. Específicamente, tal y como explican Lado y Quijano (2020), uno de los principales objetivos de los enfoques críticos en las clases mixtas es asegurar un entorno en el que se respeten todas las prácticas lingüísticas y culturales, contextualizando la enseñanza de un idioma con temas como la identidad, la variación dialectal o el multilingüismo. Randolph (2022) destaca otro componente del enfoque CLA como lo más relevante en este contexto educativo, la idea de “rechazar el desarraigo del español y en su lugar contextualizar [el español] dentro de situaciones más inmediatas a las comunidades y a las experiencias de los estudiantes”²⁹ (p.182).

²⁸ “CLA-based pedagogies are still most commonly discussed as a pedagogical approach for marginalized students or speakers of nonstandard varieties”. “Limiting the discussion of language discrimination and ideologies to the HL curriculum might inadvertently give the impression that such topics were not central to the discipline” (Leeman, 2018, p.354)

²⁹ “The idea of rejecting the foreignness of Spanish and instead situating the language within local contexts that are more immediate to the students’ communities and lived experiences” (Randolph, 2022, p. 182)

b. Aplicación del enfoque CLA a la clase mixta de español en Estados Unidos

La aplicación del enfoque CLA en clases mixtas en EE. UU. es un área que carece de suficiente fundamentación teórica, pero sobre todo empírica, como ya se ha venido mencionando. Debido a esta escasez de estudios previos, el presente apartado se centra, en especial, en las contribuciones de Randolph (2022), cuyo artículo ofrece una de las primeras perspectivas sobre la adaptación del currículo propuesto por el ACTFL de acuerdo con los principios del enfoque CLA.

Para llevar a cabo este análisis, se reconsideran cada una de las cinco "Ces" de manera individual dentro del marco pedagógico que ofrece el enfoque CLA. En primer lugar, rescatamos el estándar de Comunicación. Este estándar es especialmente relevante para los HH, ya que muchos de ellos tienen internalizada la percepción de que su español, o su variedad de español, no es *suficiente* o no es la *mejor*. En este contexto, una pedagogía crítica, como el enfoque CLA, debe centrarse en la dimensión 'interpretativa' y emplear recursos que reflejen la realidad de las diversas variedades del español, especialmente aquellas más relevantes para la clase y otras que suelen estar estigmatizadas. Según Randolph (2022), esta práctica busca validar las variedades que utilizan los HH y servir como punto de partida para crear un espacio en la clase donde se puedan discutir temas sociolingüísticos y sociopolíticos.

Del mismo modo, es fundamental seleccionar textos que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre variedades del español que no tienen tanta representación en las clases, como el español de Estados Unidos, por ejemplo, muchas veces también estigmatizado por su alto número de anglicismos o ejemplos de *code-switching* (Magro, 2016). El uso de estos recursos que cuestionan y problematizan sobre las ideologías lingüísticas hegemónicas es beneficioso para ambos tipos de estudiantes, destaca Burgo (2016). En su estudio, por ejemplo, la importancia de desmentir la idea de que los HH hablan un español *perfecto*, ayudó a los estudiantes de L2 a sentirse más cómodos en la clase mixta. Por último, abordar estos temas permite que los estudiantes comprendan de manera más *crítica* las lenguas y sus variedades, además de "la naturaleza politizada subyacente de términos como 'perfecto', 'correcto' o 'buen' uso de la lengua"³⁰ (Randolph, 2022).

Con esto en mente, y todavía considerando el objetivo de Comunicación, también es necesario mencionar la difusión que en los estudios se ha dado a la producción escrita de los

³⁰ "(Guiding students to unpack and reflect on the underlying) politicized nature of such notions as "perfect," "correct," or "good" language use is a key practice in supporting the development of CLA" (Randolph, 2022, p.185)

HH. En estos casos, el uso de un enfoque como el CLA ayuda a entender, tal y como explica Randolph (2022), por qué ciertos elementos de la producción escrita de los HH (ortografía, gramática, vocabulario no estándar o los registros informales) a menudo suelen ser estigmatizados. Además, este tipo de debates en la clase motiva a ambos grupos de estudiantes para rechazar las ideologías lingüísticas opresivas.

Para el tratamiento de la escritura en una clase mixta, Randolph (2022) propone el empleo de la multialfabetización (The New London Group, 2010). De acuerdo con los autores, el concepto de multialfabetización “supera las limitaciones de los enfoques tradicionales al enfatizar que la negociación de las múltiples diferencias lingüísticas y culturales en nuestra sociedad es central”³¹ (60) para la vida laboral, académica y social de los estudiantes. Samaniego y Warner (2016) describen la multialfabetización como un enfoque caracterizado por el pensamiento *crítico* porque la elección de cada texto representa situaciones y creencias particulares del mundo, que cada alumno va a reconstruir a través de su propia experiencia, asociaciones y análisis (198). Por lo tanto, los trabajos de escritura bajo este enfoque fomentan que los estudiantes se involucren de manera más autobiográfica y reflexiva con el texto en vez de tratarlo de manera superficial y desde una perspectiva despersonalizada. De hecho, en este contexto, Carreira y Chik (2018) y Carreira (2016) proponen una herramienta que ya se mencionó anteriormente, la conexión del *texto a uno mismo*. En esta situación texto-estudiante, ambos tipos de estudiantes pueden resaltar y explicar una parte del texto con la que se sientan identificados o con la que conecten a un nivel más personal. Gracias a estas conexiones, explica Randolph (2022) en su recopilación, el instructor puede abrir debates *críticos* entre los HH y los de español como L2 que se centran en aspectos interculturales e intertextuales.

Para el segundo de los cinco estándares que propone el ACTFL, el estándar de las Culturas, Randolph (2022) ofrece varias propuestas didácticas a llevar a cabo en la clase mixta. En primer lugar, se destaca la importancia de advertir los diferentes grados de conexión con la cultura hispana dependiendo de si el estudiante es HH o hablante de una L2. De hecho, se sabe que uno de los principales motivos por los que los HH se matriculan es por “la conexión personal que tiene el alumno con su lengua y cultura de herencia” (Mir, 2013); por eso, se espera que la conexión cultura-lengua de los HH sea más fuerte que la del resto de estudiantes.

³¹ “...overcomes the limitations of traditional approaches by emphasizing how negotiating the multiple linguistic and cultural differences in our society is central to the pragmatics of the working, civic, and private lives of students” (The New London Group, 2010, p.60)

Otra de las recomendaciones pedagógicas que ofrece Randolph (2022) está relacionada con la clasificación que el ACTFL hace en su estándar Culturas, a saber: perspectivas, prácticas y productos. En primera instancia recomienda evitar interpretaciones superficiales de estos tres conceptos porque “a menudo llevan a la estereotipación o la sobregeneralización de variedades lingüísticas o perspectivas, prácticas y productos culturales” (Padilla y Vana, 2019, citado en Randolph, 2022). Con el enfoque CLA en consideración, se recomienda que en la clase se discuta y se provea una definición de cultura contraria a “etiquetar” culturas siguiendo límites políticos arbitrarios, por ejemplo, Randolph (2022) menciona la cultura *estadounidense* (en inglés, ‘*American*’ culture). En una clase con este enfoque pedagógico se debería problematizar el significado del término “cultura estadounidense” o “cultura hispana” porque ¿acaso existe una cultura unificada que englobe a todos los hispanos?

Otros aspectos relacionados con el estándar de Cultura que cobran importancia en este contexto son la autonomía de cada estudiante, la flexibilidad y la colaboración entre estudiantes. Siguiendo los pilares del enfoque CLA, cada estudiante, tanto HH como de L2, debería poder comprometerse con recursos culturalmente significativos. Un ejemplo que propone el propio Randolph (2022) es el de “estudiar textos producidos por los propios estudiantes”, promoviendo la autonomía de cada uno de ellos. De igual manera, las tareas evaluables vinculadas al estudio cultural deberían ser lo suficientemente flexibles para que cada estudiante pueda establecer sus propias conexiones personales. Por último, también se menciona el aprendizaje colaborativo en el que ambos grupos de estudiantes “asumen un papel activo en la elaboración conjunta de información/conocimiento”³² (Randolph, 2022), por ejemplo, las entrevistas etnográficas u otros proyectos centrados en los estudiantes. El hecho de ser más flexibles y otorgar mayor autonomía a cada estudiante, también conlleva que a veces se use el inglés o se fomente el *translanguaging*, que permite a los estudiantes bilingües aprovechar los recursos de ambos idiomas.

El estándar Conexiones, de acuerdo con la traducción que ofrece La Paz (2016), recordamos que se refería a “conectarse con otras disciplinas y adquirir información y perspectivas diversas, con el fin de usar la lengua en situaciones académicas y relacionadas con la vida profesional”. Puesto que el enfoque CLA ya se considera multidisciplinario, el estándar Conexiones que propone el ACTFL no resulta trascendente en esta ocasión. No obstante, y teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se enmarca este trabajo, se considera que el aprendizaje-servicio podría ser una propuesta que también funcione en este

³² (Traducción propia) “...learners take an active role in the co-construction of knowledge” (Randolph, 2022, p.186)

contexto, pues los estudiantes, desde una perspectiva crítica, entrarían en contacto con otros entornos en los que utilizar la lengua. Finalmente, como menciona Randolph (2022) sería muy interesante ver cómo otros contextos educativos desarrollan proyectos multidisciplinarios que incorporan, por ejemplo, objetivos lingüísticos.

Las Comparaciones conforman el cuarto objetivo/estándar del ACTFL. Quizá, lo primero que uno piense es si realmente en una clase mixta las comparaciones pueden ser beneficiosas. Randolph (2022) confirma que esto supone un desafío, pues el objetivo se presenta como algo “estático” y muestra al hablante de español como L2 como el referente cultural y lingüístico para ser comparado con las otras culturas y lenguas estudiadas. Por supuesto, en una clase mixta hay que evitar las clasificaciones estáticas y las comparaciones superficiales entre lenguas y culturas. Al contrario, se propone el uso de actividades comparativas que se alejen de esa visión estática de la lengua y reflejen interpretaciones más fluidas y con matices sobre las lenguas y culturas. Randolph (2022) da un ejemplo de cómo trabajar este estándar en la clase mixta que consiste en “hacer que todos los estudiantes examinen con una visión crítica los recursos que reflejan variedades marginadas de la lengua, y que se enfocan en la riqueza y las complejidades de los recursos, sin sentir la necesidad de ‘compararlos’ con la forma idealizada”³³. En definitiva, en la clase mixta el foco tiene que estar en llegar a una comprensión más profunda en vez de centrarse en las diferencias entre las lenguas. Retomando las ideas de Randolph (2022), las Comparaciones que se proponen en una clase mixta, conducen a la comprensión y a la construcción de comunidad entre los dos grupos de estudiantes y ayudan a disminuir la distancia que existe entre ambos grupos de estudiantes y el “fetiche que supone la cultura del otro” (187).

Finalmente, el último objetivo curricular de los cursos de idiomas en EE. UU. es el de Comunidades. En una clase mixta que sigue el enfoque CLA, el estándar de Comunidades se entiende desde la perspectiva del análisis crítico de los componentes sociolingüísticos y sociopolíticos de la lengua tal y como ocurren en las comunidades que hablan la lengua. Por eso, algunos de los proyectos que pueden hacerse en la clase mixta y que se centran en este objetivo, son los proyectos de paisaje lingüístico. Con tareas como esta los estudiantes pueden analizar elementos cotidianos como pancartas, pósteres, grafitis o carteles de tiendas para analizar el español que emplean las comunidades a las que pertenecen (Blommaert, 2013, citado en Randolph, 2022). Este tipo de proyectos reconocen el español como un idioma comunitario y local y permiten a los estudiantes ser testigo de cómo se suceden, en sus

³³ “...having students critically examine resources that reflect marginalized varieties of the language, focusing on the richness and complexities of the resources in their own right without feeling the need to “compare” them to an idealized norm” (Randolph, 2022, p.187)

propias comunidades, los elementos *críticos* que incluye el enfoque CLA como la sociolingüística, la política y el poder. Para concluir, en este contexto el propio Randolph menciona el aprendizaje-servicio como herramienta para fomentar este estándar, pero advierte de la necesidad de hacerlo “a través de un enfoque crítico”³⁴ para garantizar que se lleve a cabo de manera satisfactoria.

En conclusión, la idea que se propone en este trabajo y que Randolph (2022) respalda en su artículo es que el enfoque CLA es compatible con el currículo que mantienen las clases de idiomas en los Estados Unidos. Por supuesto, queda mucho trabajo por hacer y, sobre todo, como el propio investigador menciona la gran parte de bibliografía que se ha escrito sobre este enfoque en clases mixtas se queda en el plano teórico. Por este motivo, es necesario que esa investigación previa se complemente con “estudios empíricos centrados en el éxito de los HH en clases mixtas, fuera de sus roles como ayudantes y embajadores culturales”³⁵ (Randolph, 2022). Una clase mixta debería ser un lugar de multitud de ideologías y experiencias lingüísticas, todas significativas y examinadas a fondo en un entorno donde se impulsa a ambos grupos de estudiantes a tener éxito. En este contexto tan heterogéneo, Randolph ve la necesidad de que, tanto los instructores como los estudiantes, rechacen la discriminación ideológica predominante, así como ambientes de aprendizaje que prioricen las necesidades de un grupo sobre las del otro.

³⁴ “...however, this work must be conducted through a critical lens” (Randolph, 2022, p.188)

³⁵ “...with more empirical studies centered on the success of SHLLs in mixed classes outside of their roles as helpers and cultural ambassadors.” (Randolph, 2022, p.190)

iv. El registro académico: perspectivas de los hablantes de herencia y de una segunda lengua

Los hablantes nativos de una lengua suelen ser capaces de expresarse en diversos contextos sin haberlo estudiado de manera explícita. Biber y Conrad (2009) lo ejemplifican de la siguiente manera: a un hablante nativo nadie le explicó las reglas formales para mantener conversaciones, ni cómo cambian dichas reglas cuando la conversación es con un amigo cercano en lugar de con su madre, por ejemplo. Sin embargo, en la adquisición de un nuevo idioma, este concepto juega un papel fundamental. Si además se le suma la falta de oportunidades para ponerlo en práctica en las aulas, el registro se convierte en algo problemático para los que aprenden una lengua adicional (Tocaimaza-Hatch, 2018).

Tras conocer las características del español en EE. UU. y de su enseñanza en el país, resta aclarar la situación de ambos grupos de estudiantes respecto a la enseñanza del registro académico, contenido principal de la propuesta didáctica. En primer lugar, en esta sección se describen el concepto de registro y sus principales características. A continuación, se trazan las diferencias entre la lengua escrita y la hablada. Más tarde, se plantea la diferencia de registros entre HH y hablantes de español como L2. Para finalizar, se plantean las conclusiones y las implicaciones didácticas del tratamiento del registro académico en un aula mixta de español.

1. El registro

Como en ocasiones anteriores, antes de avanzar sobre este tema, es fundamental que quede claro cuál es la definición de *registro* que se va a emplear en este trabajo. Muchos investigadores (Biber y Conrad, 2009b; Biber y Finegan, 1994; Calsamiglia y Tusón, 2012; Sánchez-Muñoz, 2007; Tocaimaza-Hatch, 2018), desde que se empezó a poner el foco en la sociolingüística, han tratado de dar una definición al término *registro*; no obstante, no existe un consenso. Sánchez-Muñoz (2007) rescata, en su disertación, las palabras de Biber (1995) donde secunda la idea de la “confusión conceptual del término *registro* debido a la variedad de formas en que ha sido utilizado por diferentes investigadores desde diversas perspectivas” (p.5). De hecho, la definición de este concepto es tan difusa que, a menudo, se confunde incluso con los términos *género*, *dialecto* o *estilo* (Ferguson, 1994) que se utilizan de manera indistinta para referirse a la modulación lingüística determinada por el contexto de producción.

Si se vuelve la vista atrás a los comienzos del estudio sociolingüístico, de los primeros en intentar acotar este término fueron Biber y Finegan (1994) que ofrecen primero una definición más amplia y afirman que por *registro* se entiende “una variedad de una lengua que

varía en función de su contexto de uso”³⁶ (4). Más en detalle, los autores suponen lo siguiente en relación con la definición de *registro*:

Una situación comunicativa que se repite habitualmente en la sociedad (incluyendo la participación de interlocutores, entorno, funciones comunicativas, etc.) tenderá, con el tiempo, a desarrollar *marcadores* que identifican la estructura y el uso de la lengua, diferentes a los de otras situaciones de comunicación (4).

Las profesoras e investigadoras Calsamiglia y Tusón (2012) también aportaron a esta discusión y proponen que el *registro* “sirve para definir el uso de la lengua en una unidad comunicativa de acuerdo con la *situación* en que se encuentra el hablante” (cursiva en el original) (pp. 325-326). Desde la perspectiva del hablante, las autoras plantean que:

cada vez que un hablante se encuentra en una situación comunicativa se ve en la tesitura de elegir el conjunto de elementos lingüístico-textuales adecuados. Este conjunto de elementos dibuja el perfil del registro. Los registros no constituyen entidades discretas, con fronteras claras, sino que se dan en un continuum, según el mayor o menor grado de presencia de rasgos singulares (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.326)

Para resumir sus palabras, el *registro*, entendido como el elemento diferenciador de textos, se asocia con la presencia recurrente de “elementos lingüístico-textuales” que contribuyen a establecer las características que los distinguen entre sí. La coincidencia de estas características lleva a que algunos textos se vinculen con ámbitos determinados: textos literarios, científicos, académicos, coloquiales, etc. (Calsamiglia y Tusón, 2012) Además, los distintos tipos de registros se pueden acomodar a lo largo de un continuo, como proponen Valdés y Geoffrion-Vinci (1998), que va desde el registro alto, medio, hasta el registro bajo.

Aunque no exista una definición única de lo que significa el *registro*, parece que sí existe cierto consenso alrededor de la importancia de las características lingüísticas del texto para diferenciar los diversos registros (Tocaimaza-Hatch, 2018). No obstante, como aclara Sánchez-Muñoz (2007), el registro no se debería definir en términos lingüísticos, sino en términos de “parámetros situacionales”. Desde la perspectiva de este trabajo, el contexto de la situación, en este caso una situación académica/educativa, determina el *registro*, en este caso el registro académico.

³⁶ (Traducción propia) “...a register is a language variety viewed with respect to its context of use” (Biber & Finegan, 1994, p.4)

Para resolver estas dudas conceptuales, Halliday (1982) sugiere que “a fin de predecir las características lingüísticas” de un texto, la lengua se adecúa a la situación o el contexto en función de tres parámetros contextuales: *campo*, *modo* y *tenor*. El *campo*, o marco social, incluye “las intenciones o propósitos del hablante o escritor” (Carrillo Guerrero, 2005). Este parámetro abarca dos factores situacionales (el escenario, en el cual tiene lugar el discurso, y el tema) y un tercero, la ideología, relacionado con las intenciones y propósitos de los hablantes. El *modo* es el canal de comunicación y la forma en la cual se transmite el mensaje (hablado, escrito, improvisado, preparado) así como el género del texto (narrativo, didáctico, persuasivo, etc.). En otras palabras, el *modo* se refiere a la función del texto dentro del evento comunicativo y determina el nivel de planificación y espontaneidad de un discurso. Por último, el *tenor* tiene que ver con las actitudes de los hablantes respecto al mensaje y a la relación que mantienen entre los interlocutores. Este parámetro se divide en *tenor interpersonal* y *funcional*. Por un lado, el *tenor interpersonal* se establece a partir de la distancia social y jerárquica entre los interlocutores; es decir, determina la formalidad de los textos. Por otro lado, el *tenor funcional* se refiere a las intenciones comunicativas y a los objetivos del discurso, y está relacionado con las funciones y los actos de habla. Calsamiglia y Tusón (2012) añaden un tipo más de tenor: el *tenor personal*. Este tenor hace referencia a las personas, “su identidad, su posición, y el grado de involucración que muestran con su mensaje” (p.329).

Antes de avanzar y con el objetivo de conocer cuáles son las principales diferencias que varían entre registros, se rescata un novedoso esquema (Figura 11) propuesto por Biber (1994) y traducido en Calsamiglia y Tusón (2012) que permite especificar las características situacionales de los registros de tal manera que las similitudes y diferencias entre cualquier par de registros sean explícitas. Con este resumen, Biber (1994) quiere mostrar que su esquema consta de varios parámetros situacionales (del I al VII en la Figura 11), cada uno con un conjunto cerrado de valores (A-D). Los parámetros, si necesario, pueden quedar sin especificar para marcar un mayor grado de generalidad. Gracias a esquemas como este se pueden contemplar las características situacionales que conforman cada *registro*.

PARÁMETROS SITUACIONALES DE LA VARIACIÓN

- I. Características comunicativas de los participantes
 - A. Locutor(es): individual/plural/institucional
 - B. Destinatario(s):
 1. Uno mismo/otro
 2. Individual/plural/innumerable
 3. Audiencia: sí/no
- II. Relaciones entre Locutor y Destinatario
 - A. Relaciones de estatus social-relativo; estatus y poder del Locutor y Destinatario: Locutor con más poder/estatus igual/Destinatario con más poder
 - B. Alcance del conocimiento compartido
 1. Conocimiento especializado del tema: alto/bajo
 2. Conocimiento personal específico: alto/bajo
 - C. Interactividad: mucha/poca/ninguna
 - D. Relación personal: confianza, respeto, miedo; pariente, amigo, enemigo, colega, etc.
- III. Escenario
 - A. Características del lugar de comunicación:
 1. Privado/público
 2. Ámbito:
 - Trabajo y lugar de trabajo
 - Educación y mundo académico
 - Administración y leyes
 - Religión
 - Arte y entretenimiento
 - Doméstico y personal
 - Otros
 3. Audio/visual/medios de comunicación en masas (televisión, radio, cine)
 - B. Espacio compartido: inmediato, próximo, separado
 - C. Tiempo compartido: inmediato, próximo, separado
 - D. Lugar y tiempo específicos de la comunicación
- IV. Canal
 - A. Modo (canal primario): escrito/oral/signos/mixto/otros
 - B. Permanencia: sí/no
 - C. Medio de transmisión:
 - si hay permanencia:
 1. Grabado/transcrito/impreso/mecanografiado/manual/correos electrónicos/otros
 2. Publicado/no publicado
 - si no hay permanencia: cara a cara/teléfono/radio/TV/otros
 - D. Insertado en un texto más extenso de registro diferente: sí/no
- V. Relación de los participantes con el texto
 - A. Locutor – circunstancias de la producción:
 - Revisado/editado/planificado/en línea
 - B. Destinatario – circunstancias de la comprensión:
 - en línea/restricciones de tiempo autoimpuestas
 - C. Evaluación personal del texto por parte del Locutor y el Destinatario:
 - Importante, valioso, necesario, bonito, popular
 - D. Actitud del Locutor ante el texto:
 1. Emocional/distante
 2. Respeto/familiaridad
 3. Excitación
 - Etcétera
- VI. Propósitos, intenciones, fines
 - A. Factualidad:
 - (supuestamente) basado en: hechos/especulaciones/imaginaciones/mezcla
 - B. Propósitos:
 1. Persuadir o vender: alto/medio/bajo
 2. Transmitir información: alto/medio/bajo
 3. Entretener: alto/medio/bajo
 4. Expresión de sí mismos (sentimientos, actitudes, estímulo de la relación): alto/medio/bajo
- VII. Tema
 - A. Nivel del intercambio: especializado/general/popular
 - B. Tema específico: economía, ciencia, religión, política, deportes, derecho, vida cotidiana, etc.

Figura 11. Parámetros situacionales de la variación. Extraído de Biber (1994), citado en Calsamiglia y Tusón (2012)

a. *La lengua oral vs. la lengua escrita*

Antes de avanzar, hay que hacer otra aclaración necesaria. Un texto, es decir, cualquier producción de una lengua, puede transmitirse de manera oral u escrita. En la sociedad actual las diferencias entre lo oral y lo escrito están bien definidas. Mientras que la comunicación oral se relaciona con lo “subjetivo, imaginativo, cercano a la realidad y orientado hacia el presente”, la escritura, en contraste, representa “lo objetivo, lo analítico y lo cronológico” (Acevedo, 2003). Dicho de otro modo, mientras la lengua oral representa lo natural, intrínseco al ser humano y desarrollado casi de manera inconsciente; la lengua escrita es “un artificio humano, un producto cultural que sólo se aprende con esfuerzo de manera consciente” (Agustín Llach, 2007). De acuerdo con Acevedo (2003), el lenguaje oral y el lenguaje escrito constituyen dos registros distintos que, por lo tanto, no comparten los mismos elementos lingüístico-textuales (Calsamiglia y Tusón, 2012).

En Halliday (1989) se enumeran las características de la lengua oral y la escrita, entre los que se incluye la densidad léxica, la complejidad gramatical, estrategias de combinación de cláusulas, entre otros. La complejidad de un texto escrito proviene de su densidad de vocabulario; es decir, cada oración tiene más palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivo...), mientras que la lengua oral se caracteriza por la complejidad gramatical y oracional. Garza (2013) explica que también en la lengua oral, las oraciones tienden a contener otras cláusulas en ellas, lo que da como resultado oraciones más largas. Por el contrario, en un escrito se necesitan pocas cláusulas por oración, pero cada una incluye más información.

Después de explicar en qué consiste el *registro* y lo que se entiende por lengua oral y escrita, se analiza cuál es la relación y el conocimiento que tanto los HH como los de una L2 tienen con estos registros. En los siguientes apartados se ahonda en los registros orales y escritos de ambos tipos de hablantes con el objetivo de conocer las diferencias y las similitudes entre ellos y los puntos fuertes y debilidades de cada uno, para poder así contextualizar la propuesta didáctica que se propone en este trabajo.

2. Los hablantes de herencia y el registro

La incorporación de la sociolingüística en los planes de estudio de las clases de herencia no solo ayuda a que los HH validen sus variedades o la variedad de la comunidad, sino que al mismo tiempo les ayuda a volverse competentes en otros registros, sobre todo, los formales, para lograr el éxito comunicativo en cualquier ámbito, ya bien sea social, académico o profesional. En el ámbito universitario, contexto académico en el que se pone el foco en este trabajo, se espera que los estudiantes cuenten con cierto conocimiento del

registro o lenguaje académico empleado en este contexto; una idea que se traslada a la clase de español.

a. *El registro académico oral de los hablantes de herencia*

En su disertación, Sánchez-Muñoz (2007)³⁷ llevó a cabo una de las pocas investigaciones que existen y ponen el foco en la variación de registros *orales* entre HH y hablantes de español como L2 en EE. UU. Uno de sus objetivos es saber cómo utilizan los HH y los hablantes de L2 algunas de las características lingüísticas específicas en situaciones sociales determinadas, que además están en contacto con el inglés. Las características del discurso oral en las que se centra Sánchez-Muñoz son cuatro: partículas discursivas, contracciones, adjetivos calificativos y *type/token ratio*. Gracias a su análisis, los siguientes párrafos describen con mayor detalle cada una de esas características lingüísticas del español hablado que se han demostrado que varían según los registros y el uso que de ellas hacen los estudiantes de herencia.

- i. Partículas discursivas. Portolés y Martín Zorraquino (1999) definen las partículas discursivas como elementos lingüísticos que no tienen función sintáctica en la oración, pero que, gracias a sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, son útiles para la interpretación de los enunciados. Además, Sánchez-Muñoz (2007) añade que el uso de estas partículas reduce el esfuerzo cognitivo del oyente para interpretar el enunciado, convirtiendo estas partículas en un claro ejemplo de economía lingüística. Varios estudios (Cortés, 1996; Cortés, 1998; Martín Zorraquino y Montolío, 1998) ya demostraron que dependiendo del registro las partículas discursivas varían, por ejemplo, *sin embargo*, *por consiguiente* o *no obstante* suelen aparecer en registros escritos, en vez de orales; mientras que *como* u *o sea* suelen relegarse a registros orales.
- *Como/like*. Sánchez-Muñoz (2007) encontró que en relación con la partícula discursiva *como*, los HH parecen calcar³⁸ algunas de las funciones del equivalente inglés *like*:

(8) A: ¿Has visto tú rivalidad entre los negros y los latinos?

³⁷ La inclusión de Sánchez-Muñoz (2007), un estudio llevado a las aulas, en el marco teórico responde a la necesidad de conocer las características de los y las estudiantes. Se considera que el estudio de Sánchez-Muñoz (2007), además de por la similitud en los grupos meta, logra explicitar algunas de las principales necesidades de HH y hablantes de L2 de español.

³⁸ Las transferencias inglés>español (como en los ejemplos) del español de Estados Unidos o, dicho de otro modo, el code-switching, forman parte de la realidad lingüística de muchos hablantes de herencia.

L: Sí, *como* “oh, no hables con ellos” [L,HLS,m19,l]³⁹

- (9) Eng: It wasn't till *like* 12:00 that I actually got to start on the project.⁴⁰

Esp: Ahora tienen trabajos *pa*⁴¹ bilingües... Porque están haciendo *como* entrevistas pero... *como* de salud o algo. [L,HLS,m19,C]

- (10) Eng: I want to... *like*... I think we need to think carefully about it. It's... *like*... it's a very difficult decision for us to make.

Esp: Tenemos un restaurante que nos gusta mucho, hacen *como* enchiladas verdes y cuesta el plato *como* 8 dólares, o sea, que no es muy caro el plato y te dan como arroz y frijoles [W,HLS,f20,C]

Al parecer, los HH hacen mayor uso del *como* en registros que requieren menor formalidad, como en los ejemplos anteriores. En el caso de (8), el uso del *como* replica el del *like* en inglés para reproducir el estilo indirecto; mientras que en (9Eng) y (9Esp) los ejemplos en ambos idiomas de las partículas *like* y *como* se emplean para poner énfasis en lo que se va a decir a continuación. Por último, en (10Eng) y (10Esp) dichas partículas actúan como muletillas o *fillers* para llenar el silencio mientras se piensa en lo que se va a decir.

A pesar del claro y extenso uso de la partícula *como* en registros informales, Sánchez-Muñoz (2007) también pudo confirmar que los HH la emplean menos a medida que la formalidad de la situación aumenta. Esto indica que los HH son capaces de usar partículas discursivas de diferente manera según lo requiera el registro, mostrando cierta capacidad de adaptación a la situación comunicativa.

- So, así que y entonces. Otra de las características lingüísticas en la que Sánchez-Muñoz (2007) esperaba encontrar diferencia entre registros es en el uso de las partículas discursivas *so*, *así que* y *entonces*. La partícula *so* (pronunciada [so] en español, en vez de [sou] en inglés) ya forma parte del español que se habla en EE. UU. y, por lo tanto, es algo con lo que cuentan muchos HH. No obstante, los datos muestran que no hay variación dependiendo del registro, es decir, tanto en registros informales como formales existen ejemplos de *so*. En realidad, como aclara la propia investigadora, la elección de una partícula u otra depende más bien del hablante y no de la situación; pero queda claro que existe cierta preferencia del *so* por encima de otras variantes como *así que* o *entonces*.

³⁹ Ejemplo [8] recuperado de la disertación de Sánchez-Muñoz (2007, p.45).

⁴⁰ Ejemplos [9] recuperados de Cambridge Dictionary: English Grammar Today.

⁴¹ Ejemplo de contracción [*para*] > [*pa*] relacionado con contextos más informales y que requieren menor preparación (Sánchez-Muñoz, 2007)

- Muletillas. Otra característica lingüística que perfila el registro académico oral y que analizó Sánchez-Muñoz (2007) son las muletillas. Portolés (1993) las define como conectores degradados frecuentes, que han perdido su significado original y únicamente sirven para retrasar una intervención (citado en Arenas Núñez, 2012). Para su disertación, Sánchez-Muñoz (2007) añade a la definición la idea de que las muletillas solo se dan en la producción “oral, informal y casual”⁴² y analiza ejemplos en español, como *ya sabes, no sé, o sea, este* y en inglés, *you know, I don't know* y *I mean*.

Sus resultados confirman que tanto los HH como los estudiantes de español de L2 no utilizan muletillas en situaciones que requieren mayor formalidad. Estos resultados, no obstante, no coinciden con los presentados en estudios anteriores como el de Valdés y Geoffrion-Vinci (1998), un dato más que indica la necesidad de seguir investigando las particularidades de los HH.

De entre las muletillas más empleadas por los HH en situaciones que no requieren mucha formalidad se encuentran las propias del inglés (*you know, I don't know* y *I mean*). Se ve una vez más, al igual que con el uso de la partícula discursiva *so*, que el español de los HH en Estados Unidos, al ser una variedad en contacto, usa frecuentemente las expresiones en inglés.

En conclusión, el uso de muletillas por parte de HH se limita a contextos en los que la formalidad no es una característica fundamental. Con estos datos se puede confirmar por lo tanto que los HH son capaces de adaptar el uso de las muletillas al registro, incluido también el registro académico formal.

- ii. Contracciones. Sánchez-Muñoz (2007) las define como “variantes abreviadas o reducidas de algún modo en comparación con otra variante del mismo elemento léxico”⁴³. En realidad, el acto de contraer un elemento lingüístico, según Biber y Finegan (1994) es un ejemplo de economía en una lengua que, por lo tanto, tiende a relacionarse con situaciones menos planificadas e informativas y con situaciones que ambos interlocutores comparten. En su disertación, la investigadora estudia el uso de algunas de las contracciones más habituales del español hablado en algunas zonas de Estados Unidos

⁴² “Punctors, also known as fillers or hesitation marks, are a class of particles that only occur in *spoken* language (Vincent and Sankoff 1992) and are characteristic of *informal, casual* production (Brown and Yule 1983)” (Sánchez-Muñoz, 2007, p.52)

⁴³ “With the term ‘phonological contraction’, I refer to a variant that is abbreviated or reduced in some way with respect to another variant of the same lexical item” (Sánchez-Muñoz, 2007, p.54)

como la conjunción [pos] - *pues*, la preposición [pa] - *para* y el verbo *estar*, a menudo abreviado con las formas [toy], [tás] o [tá]. Se espera por tanto que cuando un HH pueda acceder a diferentes registros en español, incluidos los registros más formales, no reproduzca las formas no canónicas (*pos*, *pa* y las variantes del verbo *estar*) pues estas se consideran “inapropiadas” en situaciones formales.

Los resultados que ofrece Sánchez-Muñoz (2007) sí muestran una variación entre registros. En primer lugar, la contracción [pos] – *pues*, que además de ser la más extendida entre HH, refleja claramente esta variación entre registros. En registros informales, Sánchez-Muñoz (2007) encontró que la variante *pues* se utiliza un 32 % de las veces, mientras que el uso de [pos] se eleva a casi un 70 %; mientras que en registros formales, se encuentra un 74 % de uso de *pues* y solo un 26 % de veces se utiliza [pos]. Por otro lado, la pronunciación de [pa] por *para* y las contracciones del verbo *estar* son mucho menos frecuentes tanto en situaciones formales como en situaciones informales. Estos resultados indican que quizá las formas [pa] o las contracciones del verbo *estar* están más estigmatizadas que [pos] – *pues*.

- iii. Elección del léxico. El vocabulario resulta esencial cuando una persona quiere encajar en el registro apropiado, pues le permite elegir entre términos más o menos formales dependiendo de la situación (Tocaimaza-Hatch, 2018). El léxico de una lengua varía según la situación y el nivel de formalidad de la situación comunicativa⁴⁴.

Desde la perspectiva de la variación de registro, la elección léxica depende de varios factores como el propósito de la situación comunicativa, el tema o el nivel de formalidad. En su investigación, Sánchez-Muñoz (2007) incluye el estudio del vocabulario formal versus informal, el uso de elementos técnicos, el análisis de los adjetivos calificativos como características de elaboración léxica y, por último, el análisis del *type/token ratio* como medida de diversidad léxica. A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron sobre los hablantes de herencia.

- Vocabulario técnico/formal/informal. El vocabulario técnico se refiere a las expresiones características de un área específica de conocimiento, como la lingüística, por ejemplo. El vocabulario técnico suele estar ligado a situaciones formales, no obstante, los términos *técnico* y *formal* no son sinónimos. De nuevo, el léxico técnico se refiere al vocabulario especializado de una disciplina en concreto, mientras que el vocabulario

⁴⁴ Por ejemplo, las palabras *preguntar* e *interpelar* transmiten más o menos la misma información, pero difieren en la elección de palabras.

formal está estrechamente relacionado con la formalidad de la situación comunicativa (Sánchez-Muñoz, 2007). Por último, el vocabulario informal se entiende, en oposición al formal, como el vocabulario apropiado para usos cotidianos, casuales o familiares.

Los resultados, en un sentido general, indican que los HH, e incluso los hablantes de L2, en las situaciones informales emplean habitualmente un vocabulario informal en comparación con las situaciones más formales, en las que los HH producen un léxico más formal (Figura 12). Es decir, “cuanto más formal es el registro, menos informal es el léxico” (Sánchez-Muñoz, 2007).

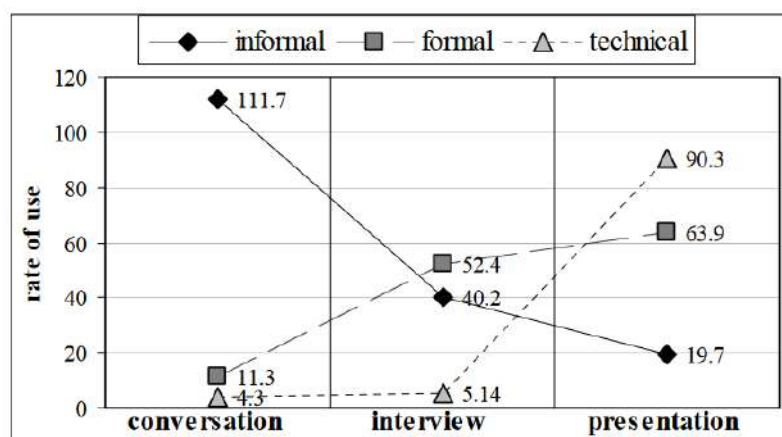


Figura 12. Uso de vocabulario informal, formal y técnico por parte de los hablantes de herencia en diferentes situaciones comunicativas en las que varía el registro. Extraído de Sánchez-Muñoz (2007)

Más en detalle, los resultados de este estudio muestran que, aunque existe adecuación al registro en cuanto al uso del vocabulario, los HH a veces también utilizan léxico informal en situaciones formales y académicas (una presentación en la clase, por ejemplo). Estos resultados son los esperables y los obtenidos en estudios previos (Achugar, 2003; Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998) e indican que los HH no han desarrollado el registro formal o que todavía están en proceso de formar un registro adecuado en su lengua no dominante. Algunos ejemplos del vocabulario empleado por los HH que no se corresponde con una situación comunicativa formal incluyen *nomás* y *ahorita*.

Otro aspecto que ha de mencionarse es la capacidad que tienen los HH de autocorregirse. La capacidad de autocorrección muestra cierta conciencia sobre las diferencias entre registros al intentar modificar su vocabulario y emplear uno más formal en las situaciones que lo requieran.

(11) Una noche ella descubrió a su amiga con el *chav*--con el *hombre* que ella quería. [L,HLS,m19,P]⁴⁵

Por ejemplo, como se ve en (11), en una situación académica y, por lo tanto, formal, el hablante comienza a decir *chavo*, una palabra informal para el contexto; no obstante, inmediatamente se corrige y sustituye la palabra informal por una más “neutral” como *hombre*. Otra situación que se da entre los HH y que recoge Sánchez-Muñoz es que algunos al darse cuenta de que la palabra utilizada no es apropiada al registro, al decirla hacen una pausa y no la terminan o la corrigen, como se mencionaba.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando los HH tienen que adaptarse a un registro informal, lo más destacable es que apenas existe el uso de expresiones idiomáticas o modismos. Sánchez-Muñoz recalca que el conocimiento de este lenguaje más informal está muy relacionado con el uso diario del español y si el español es la lengua dominante del HH o no. Los HH quizá no han estado expuestos a suficientes modismos en español o no tienen la confianza necesaria para producirlos de manera espontánea, incluso aunque los entiendan.

Por último, en relación con las elecciones de vocabulario de los HH, los resultados que encontró Tocaimaza-Hatch (2018) apuntan a que el uso de *diminutivos* en el español de Estados Unidos está visto como característica del “español popular mexicano”⁴⁶, en vez de indicar sinceridad, involucración y conexión con el interlocutor (Curco, 1998; Elias-Olivares, 1995 citados en Tocaimaza-Hatch, 2018). Esto provocó que los evaluadores del estudio de la investigadora, hablantes nativos de español de Argentina y España, penalizaran este uso en los HH y lo categorizaran como inadaptación a los registros más formales.

- Adjetivos calificativos. Los adjetivos calificativos se utilizan para modificar sustantivos dentro de cláusulas nominales (Mi casa grande/bonita)⁴⁷, a diferencia de los adjetivos predicativos (Mi casa es grande/bonita). De acuerdo con Finegan y Biber (1994) en los registros más formales y literarios es común encontrar características lingüísticas propias y una de ellas es el uso de estos adjetivos calificativos. Con el objetivo de saber si ambos tipos de hablantes son capaces de adaptarse a este registro, Sánchez-Muñoz observó su producción en registros formales (presentaciones), semiformales

⁴⁵ Ejemplo [11] recuperado de la disertación de Sánchez-Muñoz (2007, p.124)

⁴⁶ “Research on Spanish in the United States has identified the use of diminutives as matching Mexican popular Spanish” (Tocaimaza-Hatch, 2018, p.84)

⁴⁷ Ejemplo recuperado de la disertación de (Sánchez-Muñoz, 2007, p.109)

(entrevistas) e informales (conversaciones). En la Figura 13 se puede ver el porcentaje de uso de los adjetivos calificativos por ambos grupos.

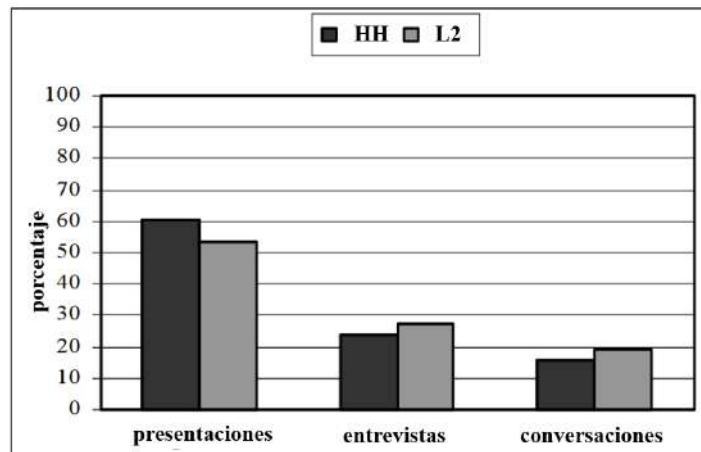


Figura 13. Porcentaje de uso de adjetivos calificativos en distintos registros. Traducido de Sánchez-Muñoz (2007, p.121)

Ambos grupos producen la mayoría de los adjetivos calificativos en situaciones formales, lo cual confirma la adecuación y variación entre registros también para esta característica. Sin embargo, Sánchez-Muñoz advierte de que el número total de adjetivos calificativos es mucho menor al de adjetivos predicativos en todos los registros.

- *Type/token ratio*. El *type/token ratio* (TTR) representa la diversidad y la elaboración léxica. El TTR es el resultado obtenido al dividir los tipos (type), o el número total de palabras diferentes, que aparecen en un texto entre sus tóquenes (token), es decir, el número total de palabras (APA Dictionary of Psychology). Un TTR alto indica que el hablante cuenta con un alto grado de variación léxica, mientras que el TTR bajo indica lo opuesto.

Varios estudios (Biber, 1986; Chafe y Danielwicz, 1987) confirman que los textos que son literarios poseen vocabulario más rico que los textos no literarios. Es normal, por lo tanto, esperar un mayor TTR en textos formales que en conversaciones privadas, dado que los textos formales requieren una presentación más *precisa* de la información, algo que no se necesita en una situación como la segunda.

En su investigación Sánchez-Muñoz emplea el TTR para analizar los diferentes grados de diversidad léxica de los HH y los hablantes de una L2. Como se esperaba, existe

un mayor TTR en la situación más formal, seguido del TTR de las situaciones semiformales y, por último, el TTR más bajo es el que se da en el registro más informal.

b. El registro académico escrito de los hablantes de herencia

Ponemos el foco ahora en el registro escrito, en las características que lo definen y en el uso que hacen los HH de ellas. La escritura, en el caso de los HH, parece estar influenciada por la fluidez oral con la que se comunican en inglés (Alonso-Marks y Sánchez-Hernández, 2023). Además, no suele ser hasta los últimos años de su etapa educativa que los HH necesitan desenvolverse en un español académico. Por lo tanto, su práctica y desarrollo, al llegar a esta etapa educativa, son fundamentales.

Al igual que el registro oral, el escrito también tiene una serie recurrente de características léxicas y gramaticales (Calsamiglia y Tusón, 2012; Crosson et al., 2012) dependiendo del contexto y la situación. En este caso, como se viene mencionando, el foco está puesto en el contexto académico y universitario. A continuación, se mencionan las características más habituales del registro académico escrito según Crosson et al. (2012):

- i. Vocabulario técnico/formal. El vocabulario especializado, al igual que en el registro oral más formal, resulta crucial en los escritos académicos ya que permite mucha precisión en el significado. El uso de este léxico construye una voz académica al señalar una postura autoritaria (Crosson et al., 2012). Del mismo modo, la alta diversidad léxica, o TTR (*type/token ratio*), es característica del lenguaje académico tanto oral como escrito.

Los resultados que presentaron Crosson et al. (2012) en su estudio sobre la calidad de las tareas escritas indican que los HH rara vez utilizan características del lenguaje académico al escribir en español, conclusiones similares a las que encontraron (Acevedo, 2003; Alonso-Marks y Sánchez-Hernández, 2023; Zamora, 2013). De hecho, en su estudio, Crosson et al. (2012) observaron que la mitad de los escritos recogidos tan solo utilizaba un ejemplo de vocabulario académico y que más de la mitad ni siquiera utilizaba el vocabulario técnico o especializado que se suponía. Es más, aclaran que en los textos que no emplean el vocabulario técnico se puede observar que casi “el 89 % de las palabras usadas se incluyen entre las 500 palabras más usadas en español”⁴⁸. Estos resultados sugieren que los HH encuentran dificultades a la hora de adaptarse al registro escrito y académico

⁴⁸ (Traducción propia) “89% of the words they included in their essays were among the top 500 most frequently used words in Spanish” (Crosson et al., 2012, p.480)

- ii. Relaciones de relativo. De entre las estructuras lingüísticas que permiten transmitir y condensar tanta cantidad información de manera concisa están las oraciones de relativo, por ejemplo:

(12) *No sabía nada de sus hermanos que estaban en la guerra*⁴⁹.

El uso de estos elementos no solo presenta información de manera concisa, sino que también da opciones al interlocutor sobre cómo estructurar el texto.

Crosson et al. (2012) revelan que los textos elaborados por los HH contienen una media de “solo tres oraciones de relativo” (480). Aunque no es un número muy alto, el uso de estas herramientas les permite conectar o destacar ideas importantes. Como en otras ocasiones, la falta de más datos y estudios que analicen este fenómeno no permite hacer generalizaciones, pero este podría ser el caso en el que los hablantes recurren a los recursos de uno de los idiomas para apoyar la escritura en el otro, lo que se conoce como transferencia de habilidades (Acevedo, 2003; Alonso-Marks y Sánchez-Hernández, 2023; Crosson et al., 2012).

- iii. Conectores. Conjunto de conjunciones, adverbios y marcadores del discurso que ayudan a clarificar las relaciones entre las ideas del texto y lo organizan de manera lógica. Otro elemento a tener en cuenta, añaden Crosson et al. (2012), son los conectores de causa, como *porque*; los conectores adversativos, como *aunque* y *sin embargo* porque introducen la subordinación de ideas, un elemento fundamental en la escritura argumentativa y académica.

Los investigadores Crosson et al. (2012) contaron un mayor uso de conectores temporales y causales en detrimento de los adversativos. Los HH de este estudio tienen clara la necesidad de comunicar explícitamente en sus textos las relaciones entre las ideas y la información del texto. Por lo tanto, los HH sí parecen acoplarse a este requisito de la escritura académica. En contraposición, el uso de conectores adversativos apenas se ve en los textos escritos de los HH, lo que remarca la necesidad de insistir en la importancia de estos elementos en los textos académicos.

3. Los hablantes de una segunda lengua y el registro

Al contrario que con los HH, en el contexto de los L2, existen y siempre han existido más estudios que analicen su producción oral y escrita. Además, se tiene bastante claro que

⁴⁹ Ejemplo [12] recuperado de la disertación de Crosson et al. (2012, p.471)

la diferencia de experiencias educativas es la encargada de que existan diferencias en los usos de una lengua (Alonso-Marks y Sánchez-Hernández, 2023; Gatti y O'Neill, 2017).

a. *El registro académico oral de los hablantes de una L2*

Al igual que en el apartado anterior, los resultados de Sánchez-Muñoz (2007) sirven de apoyo para hacerse una idea preliminar de cuáles son las principales características lingüísticas de los hablantes de español como segunda lengua sobre su adaptación a diversos registros *orales*.

i. Partículas discursivas.

- *Como/like*. Los resultados de los hablantes de español como L2 son similares a los mencionados en el apartado anterior de los HH: el uso de *como* está más extendido en situaciones no canónicas (muletillas, énfasis, etc.) que requieren menor nivel de formalidad. Del mismo modo que los HH, los hablantes de L2 dejan de utilizar la partícula *como* a medida que se eleva la formalidad; por lo tanto, también se observa variación dependiendo del registro. Otro fenómeno observado es que los L2 no solo producen menos partículas discursivas, sino que “recurren a la forma inglesa *like* a menudo” (Sánchez-Muñoz, 2007).
- *So, así que y entonces*. En el caso de los estudiantes de una L2, como cabe esperar, no se observan ejemplos de la partícula *so* de la misma manera que con los HH posiblemente porque la única partícula o conector que se les ha enseñado en la clase de español es *entonces*. En su contexto, de acuerdo a los datos de Sánchez-Muñoz (2007), los L2 eligen el conector *entonces* en todas las situaciones, mientras que *así que*, al igual que *so*, no se encuentra en ninguno de los ejemplos. Detrás de esta elección se encuentra la practicidad de *entonces*, que se puede utilizar en variedad de registros, desde los más formales a los más informales.
- *Muletillas*. Los hablantes de español como L2 utilizan las muletillas de manera muy similar a los HH, casi de manera idéntica. Ambos grupos de estudiantes evitan el uso de muletillas en situaciones formales, pero no dejan de utilizarlas en situaciones mucho más informales como las entrevistas o las conversaciones. De igual manera que los HH, los de una L2 también tienden a emplear estas licencias en inglés. En definitiva, esto lleva a indicar que los hablantes de una L2 también pueden ajustar su producción al tipo de registro.

ii. Contracciones. Los resultados que analiza Sánchez-Muñoz (2007) en su disertación no recogen ningún ejemplo de contracciones fonológicas encontradas en las intervenciones

de hablantes de español como L2 y no se han encontrado, en el momento de escritura de este trabajo, trabajos que hayan investigado este fenómeno..

iii. Elección de léxico

- Vocabulario técnico/formal/informal. En la producción de vocabulario técnico y formal, los L2 producen más ejemplos en situaciones que no requieren tanta formalidad, como en conversaciones cotidianas; lo que muestra cierto grado de inadaptación al registro. No obstante, los datos de Tocaimaza-Hatch (2018) apuntan en otra dirección, la de que el discurso de los hablantes de la L2 sí incluye elementos léxicos apropiados para un registro elevado. Estas discrepancias en los datos indican la necesidad de continuar investigando el tema del registro en las producciones de estos dos tipos de hablantes de español.

En cuanto a la producción del vocabulario informal, Sánchez-Muñoz nota que los L2 están por debajo de los HH e incluso apenas se encuentran ejemplos de usos de modismos en los discursos de estos últimos. Como ya se ha mencionado, los hablantes de una L2 han recibido en su mayoría input formal en las clases de español como segunda lengua, un contexto en el que resulta difícil emplear modismos. Quizá por este motivo también se encuentren más ejemplos de usos de palabras de baja frecuencia en las producciones de los L2 que en las de los HH (Tocaimaza-Hatch, 2018).

Otro aspecto que se debe mencionar es que en las situaciones más informales y cuando no encuentran la palabra que buscan en español, los L2 suelen optar por el inglés o, como observó Sánchez-Muñoz, proponen creaciones léxicas basadas en el equivalente del inglés, por ejemplo, *rato de ocupancia*⁵⁰ por *rate of occupancy*, en inglés. Esto parece indicar que los L2 relacionan el uso del inglés con una falta de fluidez en español, quizá porque en su contexto educativo el uso del inglés no está bien visto (Sánchez-Muñoz, 2007; Tocaimaza-Hatch, 2018).

- Adjetivos calificativos. La producción de adjetivos calificativos por parte de los hablantes de español como L2 no varía significativamente a la producción de los HH, excepto la cantidad de calificativos empleados. Como se ve en la Figura 13, los hablantes de una L2 producen más adjetivos calificativos en situaciones semiformales e informales, mientras que solo en los registros más formales los HH producen más adjetivos de este tipo.

⁵⁰ Ejemplo recuperado de la disertación de Sánchez-Muñoz (2007, p.130) como producción de uno de sus participantes ([Co,SLS,f20,P]).

- *Type/token ratio*. Por último, los resultados sobre el TTR también indican que los HH y los de una L2 son similares en el sentido de que en ambos grupos se ve un aumento gradual en la diversidad léxica desde los registros informales hasta los más formales.

b. El registro académico escrito de los hablantes de una L2

Los hablantes de una L2, que a menudo aprenden la lengua en contextos académicos, suelen obtener mejores resultados en tareas de conocimiento explícito, lo que les lleva a “implementar un trabajo de composición de mayor calidad que el estudiantado EH⁵¹” (Alonso-Marks y Sánchez-Hernández, 2023). Gracias a los años de escolaridad en español, los hablantes de español como L2 poseen una experiencia más amplia en la destreza escrita. Con este historial académico, cabría esperar una mayor adecuación al registro académico escrito por parte de los L2.

Alonso-Marks y Sánchez-Hernández (2023) comparan a los HH y a los L2 en su uso de marcadores discursivos en un contexto académico. Los resultados indican que el grupo de hablantes de L2 tenía acceso a más herramientas y parecía tener mayor confianza en el uso de marcadores textuales como *entonces*, *además* y *aunque*. La única diferencia relevante entre los HH y los L2, recalcan las investigadoras, es la diferencia en la “variedad léxica” de los marcadores discursivos, es decir, por la familiaridad del vocabulario, la educación formal, u otros factores, los hablantes de L2 cuentan con mayor número de marcadores.

En el estudio de Ryan (2018), aunque no se siguen los mismos parámetros utilizados hasta ahora (conectores o diversidad léxica), también se investigan los errores cometidos por hablantes de español como L2 y HH en diferentes registros escritos. En el registro escrito más formal de todos, los L2 cometen un mayor número de errores a nivel de palabra, es decir, errores de concordancia sustantivo-adjetivo, el uso redundante de palabras y la concordancia sujeto-verbo. De hecho, Ryan (2018) añade que los errores más persistentes en general para los L2 a la hora de escribir, sin importar qué registro, son “tiempo, modo, género y la tendencia a construir oraciones con información repetitiva o innecesaria” (451).

⁵¹ Alonso-Marks y Sánchez-Hernández (2023) utilizan la abreviación EH (estudiantes de herencia) para hacer referencia a los hablantes de herencia (HH en este trabajo).

4. Implicaciones didácticas

Tras conocer cómo se desenvuelven los HH y los L2 en el registro académico se pueden anotar una serie de implicaciones didácticas muy útiles para la enseñanza de español en una clase mixta.

En primer lugar, la variación encontrada entre HH y de L2 en cuanto a la adaptación al registro académico respalda la idea de que las necesidades de un grupo y otro son muy diferentes y que, por lo tanto, deberían tener un espacio educativo propio. Sin embargo, la realidad, tal y como se mencionó en la sección de la enseñanza de español en EE. UU, no logra satisfacer estas necesidades al completo, al no disponer de los medios necesarios.

Cabe recalcar que, en general, los estudios apuntan a que los HH no *dominan* el registro académico porque se siguen encontrando características lingüísticas en sus textos escritos, pero sobre todo orales, propias de otros registros menos formales. Por un lado, en el registro oral académico, los HH mostraron mayor inadaptación que los L2 que reportaron mayor “competencia y fluidez” (Sánchez-Muñoz, 2007) y mejor competencia y elecciones léxicas (Tocaimaza-Hatch, 2018).

Por otro lado, en el registro escrito, los resultados de Crosson et al. (2012) apuntan a que los HH apenas utilizan características del lenguaje académico en sus textos escritos y cuentan con un léxico técnico y especializado muy limitado. No obstante, en este registro específico, los resultados que encontró Ryan (2018) respecto a la precisión léxica sugieren que los L2 están por detrás de los HH.

Ante estos resultados, Alonso-Marks y Sánchez-Hernández (2023) proponen que los estudiantes practiquen y escriban textos argumentativos o persuasivos porque “requieren que expresemos nuestras propias opiniones con respecto a un tema concreto, avancemos un argumento, defendamos nuestro punto de vista y busquemos persuadir a los receptores” (117). Los textos argumentativos necesitan gran cantidad de marcadores discursivos, otra faceta que requiere atención por parte de ambos grupos de estudiantes, pero con especial hincapié los HH. Por todos estos motivos, hay que enfatizar la importancia de adquirir un registro académico en español, dado que es esencial para acceder y tener éxito en la universidad y en el posterior mercado laboral (Sánchez-Muñoz, 2007).

v. Estado de la cuestión

El foco de la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo está puesto sobre la enseñanza del registro académico y la escritura de textos argumentativos en una clase mixta a nivel universitario en Estados Unidos. Aunque tradicionalmente se ha relacionado a cada tipo de estudiante, HH o de una L2, con un registro específico (véase apartado sobre el registro), algunas investigaciones (Alonso-Marks y Sánchez-Hernández, 2023; Said-Mohand, 2005; Zayas, 2012) revelan lo necesario que resulta que ambos estudiantes logren comunicarse de manera escrita en el registro académico durante sus años universitarios y, posteriormente, en su carrera profesional. A continuación, se revisan algunas de las propuestas didácticas llevadas a cabo en torno a la relevancia y empleo del registro académico, tanto para los HH como para los hablantes de L2 de una lengua. Del mismo modo, se exploran varias propuestas que han empleado los mismos enfoques metodológicos que aquí se proponen, a saber, el enfoque CLA, en inglés *Critical Language Awareness* (Leeman, 2014) y la instrucción diferenciada. El desarrollo de una nueva propuesta didáctica emerge de las líneas abiertas propuestas en las investigaciones y de la respuesta que tienen en el aula unidades didácticas previas, por lo que resulta imperativo identificar y analizar aquellas que sean más relevantes y recientes.

Por último, antes de comenzar el análisis de estas propuestas previas, resulta necesario mencionar la dificultad de encontrar trabajos previos en los que el foco esté puesto en el tratamiento del registro académico a través del enfoque CLA o la instrucción diferenciada en un contexto de clases mixtas. Precisamente, con el objetivo de completar los vacíos y de seguir aportando información para el desarrollo de más estudios y propuestas que ayuden en estos contextos, el enfoque que se toma a continuación es el de analizar las propuestas diseñadas en los últimos años sobre la enseñanza del registro académico, por un lado, y la aplicación de los enfoques metodológicos elegidos para la unidad didáctica, por otro.

Respecto a la enseñanza del registro académico, existe una gran cantidad de propuestas didácticas *monolingües* dada la importancia que tiene el conocimiento de este registro en la lengua materna de un individuo. Sobre todo, en muchas áreas de conocimiento, al llegar al nivel universitario, se ofrece un espacio dedicado a la enseñanza del lenguaje y registro académicos. No obstante, los comentarios que se hacen a continuación solo hacen referencias a propuestas dirigidas a estudiantes bilingües.

En primer lugar, la propuesta de Lee et al. (2008), contextualizada en Miami, se focaliza en el aprendizaje de contenidos científicos propios del registro académico. Los estudiantes bilingües de este estudio no solo desarrollaron una comprensión de conceptos

científicos, sino que también obtuvieron buenos resultados en pruebas estandarizadas⁵². Sin embargo, la propuesta de Lee et al. (2008) plantea un interrogante sobre cuál sería el desempeño de estos estudiantes si su conocimiento se evaluara mediante pruebas de producción en lugar de mediante pruebas estandarizadas. Como explica Said-Mohand (2005), la ausencia de errores en actividades mecánicas de práctica no implica que el estudiante haya entendido cómo se usan, por ejemplo, los conectores discursivos en la propuesta de Lee et al (2008).

Años más tarde, los mismos resultados que obtuvieron Lee et al. (2008) en su intervención, fueron analizados desde la perspectiva de uso de recursos léxico-gramaticales y discursivos por Ávalos et al. (2017). Por un lado, la conclusión que obtuvieron fue que los estudiantes con calificaciones más altas no solo utilizaban un léxico científico y técnico, sino que también lo combinaban con usos de la voz pasiva, conectores discursivos y, por lo tanto, eran capaces de dar respuestas más elaboradas. Por otro lado, los estudiantes con las calificaciones más bajas evidenciaron un uso limitado de los recursos lingüísticos propios del registro académico y científico.

Con el foco aún puesto en la enseñanza del registro académico y la escritura argumentativa, los investigadores Muñoz-Basols y Sinusía (2021) publican el libro *Técnicas de escritura en español y géneros textuales / Developing Writing Skills in Spanish* donde dedican un capítulo a este asunto. Las actividades que se proponen en el capítulo abordan el texto argumentativo, proporcionando definiciones y ejemplos de los diferentes tipos de argumentos, en primer lugar. A continuación, se mencionan los rasgos lingüísticos y el vocabulario temático propios de la escritura académica. Por último, se presentan actividades de corrección del registro y el estilo. En cuanto al grupo meta de esta unidad, los autores no especifican el tipo de estudiante al que están destinadas estas actividades. La única indicación al respecto se refiere al nivel de español, que se establece como al menos de nivel intermedio o intermedio-avanzado. En la tabla que se muestra a continuación se presenta un desglose del contenido que sugieren Muñoz-Basols y Sinusía (2021):

⁵² En inglés, *high-stakes tests*.

CONTENIDOS
1. La introducción de los textos argumentativos
2. Tipos de argumentos
3. La conclusión de los textos argumentativos
4. El proceso de la argumentación
5. Rasgos lingüísticos del texto argumentativo: la escritura académica y el estilo
6. Vocabulario temático: argumentar y contraargumentar
7. Actividades de corrección y estilo

Figura 14. Índice de contenidos del libro de Muñoz-Basols y Sinusía (2021)

Potowski (2023), en la nueva edición de su manual *Conversaciones escritas*, también se enfoca en la escritura argumentativa, aunque no cuenta con una unidad didáctica específica dedicada exclusivamente al registro académico o a la escritura de textos argumentativos. No obstante, a lo largo de este manual dedicado tanto a HH como a L2 en su etapa universitaria, se presentan actividades que los guían en las distintas etapas de escritura de un texto. Por ejemplo, en el capítulo 1 de este libro, se pone el foco en la importancia de una tesis a la hora de elaborar un texto argumentativo. En sintonía con estos contenidos, el primer capítulo también incluye una sección dedicada a las fuentes y citas en textos académicos. En el capítulo 4, titulado *Cuestiones de lengua*, se indaga en contenidos que guardan mucha relación con el registro académico, a saber, los usos formales e informales en el español de EE. UU. En el sexto capítulo dedicado a *Lo biológico y lo social del género*, se trabajan contenidos lingüísticos también relacionados con el registro académico como, por ejemplo, la elaboración de oraciones más complejas y el uso de palabras técnicas para lograr la precisión necesaria en este registro.

Tras mencionar las propuestas didácticas que se centran en el registro académico, se procede a mencionar las propuestas didácticas que incorporan los enfoques metodológicos aplicados a la unidad propuesta en este trabajo. En primer lugar, Holguín Mendoza (2022) presenta un extenso currículo fundamentado en pedagogías críticas, como el enfoque CLA, dedicado a los HH de la universidad de Oregón. La investigadora con la ayuda de otros instructores diseñó este currículo que se enfoca en la “la complejidad de la variación estilística

y la comprensión profunda de las relaciones de poder social”⁵³, y además trata de cambiar el discurso que condena las formas estigmatizadas o las consideradas “rurales” y “populares”. Para evaluar el conocimiento crítico de sus estudiantes se les aplicó un cuestionario de actitudes al inicio y al final del curso que, según la investigadora y compañía, mostró niveles similares de conciencia crítica. Aunque no hay gran diferencia en el ejemplo que muestran, sí se comenta que, al final del curso, “fueron capaces de articular evaluaciones metalingüísticas más profundas que reflejan sus habilidades pragmáticas sobre la forma en la que interpretan los discursos”⁵⁴ (Holguín Mendoza, 2022). Por último, cabe mencionar un aspecto en el que sí se notó cambio entre el inicio y el final del curso y tiene que ver con las posturas positivas de los estudiantes como hablantes bilingües. La investigadora y profesora apunta a que comentarios positivos de este tipo podrían implicar una “mayor conciencia crítica” sobre el uso de la lengua en su comunidad, el contexto de la variación y las jerarquías que prevalecen en el lenguaje.

Con el objetivo de comprender si los HH eran conscientes y críticos con la realidad de hablar español en el contexto de Estados Unidos, Beaudrie et al. (2019) analizaron los efectos de esta conciencia crítica en los HH matriculados en un curso de ELH de una universidad estadounidense. La propuesta de Beaudrie et al. (2019) se convierte en la primera en realmente aportar una herramienta para evaluar el enfoque CLA. Al contrario que Holguín Mendoza, en este posterior análisis los investigadores sí observaron un cambio en la conciencia lingüística crítica (CLA) de los estudiantes que respondieron a los cuestionarios, pues mostraban comportamientos positivos hacia el mantenimiento y defensa de sus lenguas de herencia.

Aunque la conexión entre el enfoque CLA y los HH es la más común en la bibliografía (Beaudrie, 2023; Gasca Jiménez y Adrada-Rafael, 2021; Holguín Mendoza, 2017; Hudgens Henderson, 2022; Leeman, 2018), cada vez son más los cursos de español como L2 que también ven la necesidad de educar a sus estudiantes para reconocer y cuestionar las ideologías lingüísticas dominantes. Quan (2020) es una de las investigadoras que basó su estudio de investigación-acción en el enfoque CLA para diseñar e implementar un curso de aprendizaje servicio para estudiantes de español como L2 “de nivel intermedio-avanzado en una institución predominantemente blanca entre los estados de Nueva York y Carolina del

⁵³ (Traducción propia) “takes into account the complexity of stylistic language variation and a deep understanding of social power relations” (Holguín Mendoza, 2022, p.156)

⁵⁴ (Traducción propia) “They were able to articulate deeper metalinguistic evaluations reflecting their pragmatic abilities in the ways they interpret discourse” (Holguín Mendoza, 2022, p.159)

Sur” (898)⁵⁵. Tras el curso, la investigadora evaluó mediante encuestas a siete estudiantes/participantes para conocer su nivel de conciencia lingüística crítica y encontró que los estudiantes eran más conscientes y se mostraban más reflexivos en cuestiones que impactaron a la comunidad hispana en los Estados Unidos (mantenimiento del idioma, políticas y actitudes hacia la educación bilingüe, discriminación lingüística-Spanglish, y relación entre el lenguaje y la identidad). Por lo tanto, la aplicación crítica de los temas del curso y el aprendizaje-servicio, en el caso de Quan (2020) resulta eficaz para desarrollar cierta conciencia lingüística crítica en los estudiantes de español como L2.

No obstante, en los cuestionarios finales, es visible que alguno de los hablantes de L2 mantienen algunas creencias sobre el bilingüismo basadas en prejuicios persistentes, como el de tener un acento “extranjero” o que el bilingüismo suponga un retraso cognitivo en la infancia. Los resultados de Quan (2020) demuestran que las ideologías lingüísticas estandarizadas están muy arraigadas tanto en las clases como en la sociedad, lo que provoca que sea muy difícil de trabajar en un curso que se reúne un número limitado de veces a lo largo de un semestre. Por este motivo, la investigadora insta a que el enfoque CLA esté presente en *todas* las clases de lenguas y propone que todos los estudiantes con *minor* y *major* en español demuestren un alto nivel de conciencia lingüística crítica a la hora de graduarse.

En sus anotaciones finales, Quan (2020) recalca factores para tener en cuenta en el futuro, de entre los que destaca la idea de que los estudiantes no cuentan con la terminología necesaria en español para entender los conceptos abstractos (ideología, poder, privilegio, descriptivismo, identidad, estandarización, etc.) que se han de tratar. Además, añade que es muy probable que muchos estudiantes nunca se hayan posicionado lingüísticamente o reflexionado sobre su propia identidad, creencias o prácticas lingüísticas.

Por último, otro ejemplo de uso del enfoque CLA en las clases dedicadas a la composición escrita es el que propone Shapiro (2022). En el capítulo *The Critical Academic Literacies Pathway* propone tres unidades didácticas cuyo objetivo es identificar los valores y prácticas de la cultura académica de EE. UU.; conocer los conceptos gramaticales controvertidos que provocan prejuicios, y aplicar dichos prejuicios a los contextos académicos abogando contra las ideologías estandarizadas. Cabe destacar que Shapiro (2022) acompaña toda su propuesta de anotaciones para los futuros instructores con el foco puesto en preguntas *esenciales*, basadas en los objetivos del enfoque CLA, para que los estudiantes las

⁵⁵ (Traducción propia) “a service learning course for intermediate to advanced-level L2 Spanish students at a predominantly White institution in the mid-Atlantic” (Quan, 2020, p.898)

respondan a lo largo de la unidad. Las actividades que propone Shapiro no están dirigidas a un grupo meta en específico, las únicas indicaciones que hace la investigadora es que son especialmente útiles para cursos de alfabetización en inglés, cursos de composición universitaria o cursos de composición en una L2.

Por último, resta saber cuáles han sido algunas de las propuestas previas en relación con la instrucción diferenciada. A pesar de lo habitual que es el empleo de la instrucción diferenciada en las aulas de idiomas, no se han encontrado currículos o propuestas específicas que nazcan con un contenido en mente y lo desarrollen y practiquen a través de la instrucción diferenciada. Esta ausencia se explica, como recoge Blaz (2016), si se tiene en cuenta que la diferenciación es “muy similar a lo que ya haces (el instructor), pero con el foco puesto en atender deliberadamente los intereses individuales”⁵⁶. La profesora llama la atención sobre cinco factores para tener en cuenta: 1) identificar los contenidos; 2) prevalor las necesidades y las capacidades de los estudiantes; 3) elegir las formas de evaluación; 4) decidir el método de diferenciación, y 5) seleccionar las estrategias de aprendizaje. En el libro, Blaz (2016) propone un modelo (Fig.15) de puesta en práctica de la diferenciación en un aula de idiomas junto con un *checklist* o lista de verificación final para comprobar el diseño de dicha propuesta.

Tarea	Verificación
He decidido lo que quiero que los estudiantes sepan (hechos)	
He decidido lo que quiero que los estudiantes comprendan (principios, ideas)	
He decidido lo que quiero que los estudiantes puedan hacer al final de esta unidad	
Al elegir el contenido, he decidido diferenciar (marcar al menos una):	
• fuentes/recursos	
• apoyo para el contenido: compañeros, fuentes de audio, instrucción directa, organizadores, etc.	
• ritmo para diferentes niveles de habilidad	
He decidido cómo evaluar previamente (o ya he evaluado previamente) los conocimientos previos de los estudiantes.	
He proporcionado una variedad de actividades para estudiantes con más de un estilo de aprendizaje	

⁵⁶ (Traducción propia) “It should be very much like what you already do, but just a little bit more intentional about catering to individual interests” (Blaz, 2016)

Al asignar a los estudiantes a grupos y tareas, me he asegurado de que:	
las agrupaciones son flexibles y cambian con bastante frecuencia (o los estudiantes pueden trabajar solos si lo desean)	
se alienta a los estudiantes a "contribuir"	
Las tareas (marcar al menos una):	
varían a lo largo del continuo de la Taxonomía de Bloom⁵⁷ u otra medida de desarrollo cognitivo	
todas requieren pensamiento de alto nivel	
todas parecen casi igualmente interesantes para los estudiantes	
dan a los estudiantes opciones sobre cómo aplicar las habilidades o cómo expresarlas	
da cabida a una variedad de estilos de aprendizaje o niveles de capacidad	
Mi unidad ofrece a los estudiantes formas para demostrar los aprendizajes esenciales	
Mi unidad proporciona (marcar al menos dos):	
expectativas claras sobre el contenido (qué habilidades deben demostrarse, qué recursos deben utilizarse) para que los estudiantes comprendan los objetivos de la unidad	
expectativas claras sobre el proceso (establecimiento de metas, uso del tiempo, autoevaluación, etc.)	
expectativas claras sobre un producto de gran calidad (rúbrica de criterios, método claro de evaluación)	
autoevaluación por parte del estudiante, así como por parte del profesor	
La evaluación está relacionada con los objetivos y estándares	
La asignación de tiempo permite que los objetivos sean alcanzables por todos los estudiantes	
Tengo la forma de dar cierre y claridad a la unidad	

Figura 15. Lista de verificación para el diseño de una clase con instrucción diferenciada. Adaptado de Blaz (2016)

⁵⁷ La profesora emplea la taxonomía de Bloom para la clasificación y elección de tareas que cumplan con las seis categorías que propone, a saber, recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Bloom y Engelhart, 1956)

En conclusión, a pesar de no haber encontrado propuestas anteriores que se ajusten a los objetivos de la presente propuesta, la búsqueda de otras unidades que se asemejan en algún aspecto, ya sea en contenido o en metodología, ha permitido obtener una comprensión clara de las necesidades de los estudiantes. Este proceso también ha facilitado la identificación de los puntos fuertes y débiles de las propuestas previas, lo que proporciona una base sólida para mejorar en la propuesta que se presenta en este trabajo.

Del análisis de propuestas previas sobre el registro académico se anotan varios aspectos a tener en cuenta: 1) evaluación de la producción, en vez de la evaluación mecánica, y 2) mayor conocimiento metalingüístico y léxico técnico para poder intervenir en los debates. Para la aplicación del enfoque CLA y la instrucción diferenciada, se tiene en cuenta la importancia del posicionamiento de los estudiantes y los instructores; es decir, resulta conveniente discutir en la clase, al inicio del curso si es posible, qué posturas toma cada uno y cuáles son las normas de la clase en cuanto al uso de la lengua. De acuerdo con los estudios y las propuestas previas, es normal que a los estudiantes de una L2 les lleve más tiempo a acostumbrarse a esta situación, pues es probable que nunca se hayan expuesto a estos debates. Finalmente, la instrucción diferenciada resulta más beneficiosa cuando realmente existe una amplia selección con la que poder diferenciar no solo el tipo de actividades, sino también el tipo de agrupamiento o el tipo de evaluación.

III. Propuesta didáctica

1. Objetivos específicos de la propuesta didáctica

A continuación, se exponen los objetivos específicos que conforman la presente propuesta didáctica:

- Identificar y advertir las características del registro académico en español
- Distinguir y comparar las normas del español hablado y escrito
- Identificar y seleccionar el léxico propio del registro académico
- Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo
- Justificar la opinión o las respuestas con el uso de argumentos, evidencias y ejemplos
- Organizar un texto con la ayuda de conectores o marcadores discursivos
- Componer un texto argumentativo adecuado a las características del registro académico
- Relacionar ideas similares en oraciones más complejas
- Interpretar y sintetizar las ideas de un texto argumentativo
- Demostrar agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo
- Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües
- Considerar la variación lingüística como natural
- Evaluar propuestas de escritura académica
- Distinguir los usos de los conectores de causa, consecuencia, finalidad y concesión
- Establecer la correspondencia entre los términos especializados en inglés y sus equivalentes en español

2. Descripción del contexto de intervención

Esta propuesta didáctica está pensada para llevarse a cabo en una universidad del noreste de Estados Unidos. En esta zona del país se agrupan un gran número de hablantes de español, tanto HH como hablantes de L2; por lo tanto, es habitual encontrar muchas clases mixtas. En esta universidad, después de los niveles básicos en los cursos de español como lengua de herencia y español como segunda lengua, ambos estudiantes se encuentran en

clases de español intermedio avanzado. Por falta de medios y número de matriculados, en niveles intermedios las clases de español se convierten en clases mixtas, donde los HH y los de L2 comparten aula.

3. Grupo meta

FICHA TÉCNICA	
Nacionalidad	Estados Unidos, México, Puerto Rico
Número de estudiantes	20 estudiantes
Perfil estudiantil	Estudiantes universitarios en el segundo o tercer año del grado
Especialidad	Variada <i>Minor</i> ⁵⁸ español
Edad	Comprendida entre los 18-25 años
Lengua(s) materna(s)	Español, inglés (en su mayoría)
Dialectos	Mexicano, estadounidense, puertorriqueño
Nivel de dominio de español	Intermedio avanzado ⁵⁹
Otros idiomas	Inglés
Modalidad	Presencial
Intereses	Adquirir un registro académico en su lengua de herencia o en su segunda lengua para tener mejores oportunidades profesionales

La propuesta está dirigida a un grupo de veinte estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años. La gran mayoría de estudiantes cursan las carreras de derecho, psicología, periodismo y medicina. El español forma parte de su *minor*, una breve especialización que complementa sus estudios. En este tipo de curso se reúnen todos los HH que han terminado los dos cursos iniciales de español como lengua de herencia (*Heritage Language I-II*) con todos los estudiantes de L2-español que también han concluido los primeros cuatro niveles (*Elementary I-II* e *Intermediate I-II*) de instrucción en español. El foco del curso está puesto tanto en la producción oral como la escrita. Aun así, la propuesta didáctica que se presenta

⁵⁸ En el contexto educativo estadounidense un *minor* es un campo menor relacionado en cierto modo con el campo principal de especialización (*major*, en inglés).

⁵⁹ Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se correspondería con un B2.

en este trabajo se centra en la producción escrita porque suele ser lo más solicitado por parte de los estudiantes y la destreza que requiere más atención (Alonso-Marks y Sánchez-Hernández, 2023).

En cuanto a la lengua materna de los estudiantes, todos cuentan con el inglés como lengua dominante, a pesar de no ser la lengua materna de todos. El español, por otro lado, solo es la lengua materna de algunos de los HH, ya que no todos nacieron o se criaron en un país hispanohablante. Al estar en Estados Unidos, país en el que se concentran hablantes de español de muchos países y de variedades completamente diferentes, el español de algunos de los HH cuenta con rasgos de ese contacto. Por esta razón, tampoco resulta raro escuchar el español de alguno de los HH con cambios de código o con usos extensos de palabras en inglés.

Como se puede observar, no solo el grupo meta es muy heterogéneo, sino que el español de cada estudiante presenta niveles y necesidades diferentes. Por este motivo, se seleccionaron los enfoques de la instrucción diferenciada y del CLA para poder brindar los recursos adecuados a los estudiantes.

4. Temporalización

La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo pretende llevarse a cabo en la asignatura de *Spanish conversation and basic writing*⁶⁰ en una universidad del noreste de Estados Unidos. Este curso se reúne dos veces a la semana durante 60 minutos cada día. Para mantener los mismos horarios, se propone que la propuesta didáctica se alargue durante 5 sesiones de 60 minutos cada una.

5. Descripción de la propuesta didáctica

El diseño de esta propuesta didáctica está basado en los principios del enfoque comunicativo, pero centrado específicamente en el enfoque del CLA y la instrucción diferenciada. Este enfoque metodológico nace de la necesidad de agrupar en una sola clase a dos tipos de estudiantes muy heterogéneos, un enfoque que, aunque lejos de lo deseado, cuenta con el respaldo teórico y empírico proporcionado por las investigaciones. En esta propuesta el papel protagonista sigue siendo para el estudiante y el instructor mientras tanto mantiene el papel de guía, facilitador y catalizador.

⁶⁰ Curso de introducción a la producción oral y escrita académica.

Esta propuesta didáctica está pensada para un grupo meta y un contexto muy concretos por lo que algunas de las actividades que aquí se presentan pueden parecer sacadas de contexto, pero dentro del curso *Spanish conversation and basic writing* sí cobran su sentido.

Cada una de las cinco sesiones está formada por el material para el alumno y la guía didáctica para la consulta de la instructora, donde se explica en detalle cómo llevar a cabo las actividades propuestas. En los siguientes párrafos se explica brevemente la organización de cada sesión.

La primera sesión está dedicada a la contextualización de la unidad. Se les presenta a los estudiantes el tema de la diversidad lingüística y más tarde lo que tendrán que hacer como tarea final, la escritura de un texto argumentativo. En esta sesión los estudiantes se enfrentan a un texto argumentativo que muestra una perspectiva muy específica e incluso controvertida sobre la diversidad lingüística. Esta sesión sirve para que los estudiantes conozcan las características principales de este tipo de texto y puedan articular su propia opinión sobre el tema general: la diversidad lingüística. Por último, en esta sesión los estudiantes tienen que empezar a elegir su tema y tesis para el texto argumentativo.

En la segunda sesión, las actividades giran en torno a la importancia de las tesis y el registro académico en los textos argumentativos, dos características que tienen que estar presentes. Para ello, los estudiantes revisan sus propias tesis después de conocer cómo han de estar escritas y tras haber analizado un par de ejemplos. Más tarde, los estudiantes practican la escritura de léxico especializado gracias al uso de diccionarios técnicos o tesauros. Antes de terminar la sesión, los estudiantes se enfrentan a varias oraciones que no se adecúan al registro académico y que tienen que modificar para lograr adecuarlas. Para la siguiente sesión, los estudiantes tendrán que leer, completar y reescribir partes de otro texto argumentativo.

La sesión número tres se centra en el texto que tenían de tarea los estudiantes. Es un texto argumentativo, pero le faltan algunas características para ser un buen texto argumentativo. Para comprobar cómo hicieron su tarea, la instructora propone una revisión por pares del texto de un compañero y luego una revisión conjunta del resto del texto, al que tendrán que añadir marcadores también porque carece por completo de ellos.

En la penúltima sesión, la cuarta, el foco está puesto en los marcadores y la sintaxis compleja. Después de la sesión anterior, los estudiantes ya saben lo que son los marcadores cronológicos, pero ahora se practican los marcadores causales, adversativos y concesivos. Los estudiantes también podrán practicar más en detalle la búsqueda del léxico especializado. Al final de la cuarta sesión los estudiantes también practicarán la traducción, en este caso centrada en los conectores y el vocabulario especializado.

En la última sesión de la unidad, los estudiantes van a compartir y presentar su texto argumentativo. El objetivo de esta sesión es revisar el texto de uno con la ayuda de un compañero. Después de las recomendaciones los estudiantes pueden modificar sus textos antes de entregárselos a la instructora. Por último, los estudiantes completan el ticket de salida de esta unidad, en el que condensan todo lo sucedido a lo largo de las actividades.

En el material del alumno aparecen una serie de iconos que diferencian la orientación de cada actividad. Los iconos utilizados son:

	Expresión e interacción oral
	Comprensión oral
	Expresión e interacción escrita
	Comprensión escrita
	Integración de destrezas

Figura 16. Descripción de los iconos utilizados a lo largo de la propuesta didáctica

6. Ficha técnica de la propuesta didáctica

En la ficha técnica que se presenta a continuación se exponen las características más relevantes del grupo meta, junto con la temporización de las sesiones, los objetivos didácticos que se persiguen y los contenidos lingüísticos que se trabajan.

FICHA TÉCNICA	
GRUPO META	- Grupo de 20 estudiantes de español: HH y L2. - Nacionalidad estadounidense en mayoría, también mexicana y puertorriqueña - Todos hablan inglés y todos tienen un nivel intermedio en español. Algunos de los HH han hablado español en casa siempre. - Edades entre 18 y 25 años - Son estudiantes de derecho, psicología, periodismo y medicina que además se <i>especializan</i> también en español

	- La enseñanza no se da inmersión total - El interés general de los estudiantes es adquirir un registro académico en su lengua de herencia o en su segunda lengua para tener mejores oportunidades de trabajo en el futuro
NIVEL	Intermedio avanzado (B2)
TEMPORIZACIÓN	5 sesiones de 1 hora cada una Los estudiantes reciben 2 sesiones semanales, por lo tanto, la propuesta didáctica se lleva a cabo durante dos semanas y media
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	Objetivo general de la propuesta didáctica Diseñar una propuesta didáctica que siga la metodología de Critical Language Awareness e instrucción diferenciada para estudiantes de herencia y de segunda lengua en una clase mixta universitaria con el objetivo de mejorar el registro académico. Objetivos específicos de la propuesta didáctica A continuación, se exponen los objetivos específicos que conforman la presente propuesta didáctica: • Identificar y advertir las características del registro académico en español • Activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la diversidad lingüística y el registro académico. • Distinguir y comparar las normas del español hablado y escrito • Identificar y seleccionar el léxico propio del registro académico • Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo • Justificar la opinión o las respuestas con el uso de argumentos, evidencias y ejemplos • Organizar un texto con la ayuda de conectores o marcadores discursivos • Componer un texto argumentativo adecuado a las características del registro académico

	• Relacionar ideas similares en oraciones más complejas • Interpretar y sintetizar las ideas de un texto argumentativo • Demostrar agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo • Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües • Considerar la variación lingüística como natural • Evaluar propuestas de escritura académica • Distinguir los usos de los conectores de causa, consecuencia, finalidad y concesión • Establecer la correspondencia entre los términos especializados en inglés y sus equivalentes en español
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS⁶¹	• Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos • Identificación de la tesis y los argumentos en un texto • Identificación de términos y expresiones del registro académico • Exploración del léxico académico: variedad y pobreza léxica • Uso de citas y referencias bibliográficas • Uso de conectores y organizadores del discurso • Identificación y análisis de los discursos dominantes y marginales en diversos textos. • Estudio de las relaciones de poder reflejadas en las lenguas. • Análisis de textos que abordan cuestiones de identidad y cultura desde una perspectiva crítica • Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales.

⁶¹ Dadas las características del grupo meta y la especificidad del curso y su contenido, para el diseño de la propuesta no se ha recurrido al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Asimismo, el enfoque del PCIC se centra en España e Hispanoamérica, sin contemplar el contexto particular en el que se enmarca la propuesta de este trabajo, Estados Unidos.

7. Guía didáctica del docente

En este apartado se presenta la guía didáctica para los profesores que ayudará a implementar con éxito la propuesta. En las siguientes tablas se incluye información relacionada con el número de sesión y los nombres de cada actividad; también se incluyen los objetivos específicos, los contenidos lingüísticos y las destrezas trabajadas. Por último, se aporta información sobre los agrupamientos, los materiales necesarios, la duración de todas las actividades y la posible evaluación de alguna de ellas.

GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR	
SESIÓN 1 – Actividad 1 Introducción	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la diversidad lingüística y el registro académico. • Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües • Considerar la variación lingüística como natural
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Estudio de las relaciones de poder reflejadas en las lenguas • Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	• Comprensión oral • Expresión e interacción oral
AGRUPAMIENTO	Clase abierta
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	5 minutos
PROCEDIMIENTOS	Antes de comenzar la unidad, la instructora dedica 5 minutos para contextualizar la nueva unidad. Se presentan los objetivos, el tema, los contenidos y el calendario de actividades que se proponen para esta unidad. Luego, también se les menciona que, para la última clase de la unidad, la quinta, los estudiantes

	tendrán que haber escrito ya su texto porque la última clase de la unidad se centra en la revisión de textos. A continuación, se les presentan brevemente los contenidos del día y se les pregunta si ven alguna relación entre el tema de la unidad y la imagen que se muestra en la diapositiva. Lo relevante de esta introducción es conocer cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes y si están familiarizados con este léxico. La idea que trata de transmitir la imagen es la de que cada individuo elige su propio color, el que le representa. No obstante, cuando varios hablantes (colores) interactúan se produce una mezcla entre el color de uno y el color del otro.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 1 – Actividad 2 (Antes de leer)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la diversidad lingüística y el registro académico. • Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Estudio de las relaciones de poder reflejadas en el lenguaje • Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales • Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos
DESTREZAS TRABAJADAS	• Comprensión oral • Expresión e interacción oral
AGRUPAMIENTO	Clase abierta, Grupos de 4 estudiantes (2HH y 2L2)

MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	15 minutos
PROCEDIMIENTOS	Antes de empezar a leer el texto, la instructora plantea una serie de preguntas a la clase con el objetivo de saber cuál es su punto de vista sobre el tema general de la unidad y el del texto. En primer lugar, en la diapositiva se muestra una oración sacada del texto. La instructora divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas, idealmente dos HH y dos estudiantes de L2, y les pide que debatan sobre la cita que aparece en la diapositiva. Se espera que los estudiantes den su opinión y la discutan y justifiquen con la ayuda del grupo. El agrupamiento de 2HH y 2L2 viene motivado por la diferencia de contextos lingüísticos entre ambos tipos de estudiantes. Para continuar con este debate previo a la lectura, la instructora plantea otra serie de preguntas que puede ayudar a introducir el tema de la unidad. Por último, antes de empezar a leer el texto, se les pregunta a los estudiantes si saben qué son los textos argumentativos, para qué sirven, cuándo se escriben y cuáles son sus características fundamentales. Se pone el foco durante 5 minutos en esta actividad porque es la primera vez que se menciona la tarea final. Antes de avanzar la instructora se asegura de que no quedan dudas sin resolver.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 1 – Actividad 4 (Durante la lectura)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la diversidad lingüística y el registro académico • Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo

	• Interpretar y sintetizar las ideas de un texto argumentativo • Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos • Identificación de la tesis y los argumentos en un texto • Identificación y análisis de los discursos dominantes y marginales en diversos textos. • Estudio de las relaciones de poder reflejadas en las lenguas
DESTREZAS TRABAJADAS	Integración de destrezas
AGRUPAMIENTO	Individualmente, en parejas, clase abierta
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	10 minutos lectura + 10 minutos actividades
PROCEDIMIENTOS	La instructora deja unos 8-10 minutos aproximadamente para que todos los estudiantes lean el texto. Mientras leen, la instructora se pasea por la clase para resolver dudas de comprensión y para guiar a los estudiantes que terminen más temprano. A continuación, se va a proponer una primera aproximación a un texto argumentativo. En primer lugar, todos los estudiantes tienen que marcar en el texto cuál es la tesis del texto, es decir, la opinión que plasma el autor. Después de resolverlo, la instructora separa los anteriores grupos de cuatro en dos parejas (una de HH-HH y otra de L2-L2). Los agrupamientos flexibles como este están pensados para que, en ciertas actividades, los intereses y las necesidades de cada grupo no entren en conflicto y cada grupo pueda hacer su propia conexión del texto a uno mismo. Cuando ya quedan claras

	las parejas, comparten sus respuestas y expresan, en clase abierta, su opinión sobre si están de acuerdo o en desacuerdo con el sociolingüista.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 1 – Actividad 5 (Después de la lectura) V/F	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Interpretar y sintetizar las ideas de un texto argumentativo • Justificar la opinión o las respuestas con el uso de argumentos, evidencias y ejemplos • Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Identificación de términos y expresiones del registro académico • Identificación y análisis de los discursos dominantes y marginales en diversos textos. • Estudio de las relaciones de poder reflejadas en las lenguas
DESTREZAS TRABAJADAS	Integración de destrezas
AGRUPAMIENTO	Individualmente, clase abierta
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	15 minutos
PROCEDIMIENTOS	Después de la lectura se propone una actividad de verdadero o falso para evaluar la comprensión del texto sobre la diversidad lingüística. Tras explicar el ejemplo, la instructora deja alrededor de 5 minutos para que individualmente cada estudiante determine si las afirmaciones son verdaderas o no. Mientras los estudiantes hacen la tarea la instructora pasea por la clase comprobando cómo lo están haciendo y resuelve dudas. Cuando terminen la actividad, en clase abierta, se va

	resolviendo cada frase. Cada estudiante tiene que explicar por qué modificó la oración y dónde se encuentra la respuesta en el texto. Al terminar de contestar a las preguntas de verdadero o falso, la instructora les pregunta sobre la comprensión general del texto: ¿Has entendido todo el texto?, ¿hay algunas palabras que te han dificultado la lectura?, ¿has podido seguir la lectura a pesar de esas palabras? Con este pequeño inciso, la instructora quiere que los estudiantes se den cuenta de que la escritura de un texto argumentativo requiere de un léxico preciso y técnico.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 1 – Actividad 5 Tarea	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo • Interpretar y sintetizar las ideas de un texto argumentativo • Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	4. Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos 5. Identificación de la tesis y los argumentos en un texto 6. Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión oral
AGRUPAMIENTO	-
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase. Texto argumentativo 1
DURACIÓN	5 minutos
PROCEDIMIENTOS	Se les explica a los estudiantes que al final de la unidad tendrán que escribir su propio texto argumentativo. El tema

	tiene que estar relacionado con el de la unidad también, la diversidad lingüística. Se les explica todas las alternativas que tienen: -escribir su texto como réplica al de Butragueño porque no comparten su opinión -opiniones sobre el uso de español vs. inglés en EE. UU., el rechazo de otras lenguas en el discurso académico, la necesidad de conocer el registro académico, el rechazo hacia bilingüismo, etc. Para la siguiente clase los estudiantes tienen que venir con una idea de cuál va a ser su tesis. Los estudiantes tienen que escribir en el apartado de Discusión de la plataforma utilizada cuál va a ser su tesis la noche antes de la sesión 2. Por último, antes de que termine la sesión, como en cada unidad, los estudiantes tendrán que acceder a la plataforma para contestar la tabla SQA de esta unidad. En esta tabla los estudiantes van a escribir lo que saben sobre el tema de esta unidad y lo que quieren saber. Al final de la unidad, volverán al “qué aprendí” que aparece en la tabla.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 2 – Actividad 1 Vuelta a la tarea	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar y advertir las características del registro académico en español • Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo • Interpretar y sintetizar las ideas de un texto argumentativo • Identificar y seleccionar el léxico propio del registro académico • Descubrir las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	7. Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos 8. Identificación de la tesis y los argumentos en un texto

	9. Identificación de términos y expresiones del registro académico 10. Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	Integración de destrezas
AGRUPAMIENTO	En parejas
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	10-15 minutos
PROCEDIMIENTOS	Al inicio de la segunda sesión, se vuelve al texto tratado en la sesión 1 y se recuerda cuáles eran la tesis y la opinión del autor. La instructora pregunta a los estudiantes si todos escribieron una tesis para su futuro texto argumentativo y explica que en la clase de hoy el foco estará puesto en las tesis y en el registro académico. A continuación, la instructora pregunta a la clase cuáles son las características de una buena tesis y las muestra en las diapositivas. Después de esta breve lluvia de ideas, la instructora propone que, en parejas, revisen dos ejemplos de tesis. Tendrán que decir si son o no tesis adecuadas y si no lo son explicar por qué y convertirlas en una tesis buena. Para la siguiente actividad, en las mismas parejas*, cada estudiante revisa la tesis de su compañero de acuerdo con las características citadas anteriormente. Si el estudiante corrector quiere modificar algo tendrá que justificar los cambios con su compañero. (Al finalizar la clase, los estudiantes tendrán que subir su tesis definitiva a la plataforma.) *La formación de pareja, en esta ocasión, puede ser aleatoria, sin importar los tipos de emparejamiento.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 2 – Actividad 2 El léxico académico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar y advertir las características del registro académico en español • Distinguir y comparar las normas del español hablado y escrito • Identificar y seleccionar el léxico propio del registro académico
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Identificación de términos y expresiones del registro académico • Exploración del léxico académico: variedad y pobreza léxica • Identificación y análisis de los discursos dominantes y marginales en diversos textos
DESTREZAS TRABAJADAS	• Expresión e interacción oral • Expresión e interacción escrita • Comprensión escrita
AGRUPAMIENTO	Individualmente, clase abierta
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase. Computadora (o móvil) personal de cada estudiante
DURACIÓN	25 minutos
PROCEDIMIENTOS	Como transición, la instructora vuelve a recordar las características que todo texto argumentativo tiene. Ya se han trabajado las tesis, se ha vuelto a la importancia de argumentar con ejemplos y evidencias (suele abarcar contenido previo), y ahora el foco gira en torno al registro académico. La instructora hace un <i>brainstorming</i> con los estudiantes para saber cuáles son los conocimientos previos sobre el registro académico. Si no sale en la lluvia de ideas, la instructora menciona además la importancia de la sintaxis y el léxico (académico, técnico, especializado) complejos, propios de este registro.

Para empezar esta actividad, los estudiantes tienen que encontrar en el texto de *La diversidad lingüística* al menos 5 ejemplos de léxico académico, especializado o técnico. Cuando la clase haya encontrado los términos, se dirán en voz alta para compartirlos con toda la clase. Mientras se van mencionado, la instructora pregunta si saben lo que significan todos esos términos poniendo el énfasis en que cada disciplina tiene su propia terminología.

En la siguiente diapositiva se hace un pequeño paréntesis sobre la lengua formal e informal con el objetivo de materializar las diferencias entre ambos registros. Primero se les pregunta si existe alguna relación entre lo académico y lo formal; para a continuación practicar la adecuación al registro formal. En esta segunda parte de la actividad se pretende problematizar el uso de este vocabulario; es decir, que entiendan por qué a veces se les “exige” que escriban ‘empleo’, si la gente también entiende la palabra ‘chamba’.

A continuación, la instructora muestra en las diapositivas ejemplos de léxico propio a las disciplinas del derecho, psicología, periodismo y medicina* en inglés; y les pregunta cómo buscarían cómo se dicen esos términos en español. La instructora, con el objetivo de evitar que los estudiantes recurran a Google o ChatGPT, les menciona los diccionarios especializados y tesauros y les enseña cómo funcionan.

Después de explicarles que los tesauros multilingües pueden ayudarles mucho al escribir en varios idiomas, la instructora les deja 5 minutos para que busquen, ahora sí, cómo se dice la terminología que aparece en la diapositiva en español. La instructora pide, a sabiendas de la carrera de cada estudiante, que traten de explicar el término que han encontrado en español. Tras resolver esta actividad, la instructora deja que durante 3-4 minutos cada estudiante busque algunos de los términos más recurrentes en sus clases y su variante en español. Mientras los estudiantes hacen esto, la instructora camina por la clase comprobando que los estudiantes están trabajando en la actividad.

	*Los estudiantes de esta clase no comparten la misma carrera por eso se proponen términos de ámbitos muy dispares, pero afines a las necesidades de los estudiantes.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 2 – Actividad 3 Comparamos	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar y advertir las características del registro académico en español • Distinguir y comparar las normas del español hablado y escrito • Demostrar agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo • Establecer la correspondencia entre los términos especializados en inglés y sus equivalentes en español
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Identificación de términos y expresiones del registro académico • Exploración del léxico académico: variedad y pobreza léxica • Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	• Comprensión escrita • Expresión e interacción escrita
AGRUPAMIENTO	Individualmente, parejas y clase abierta
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	15 minutos
PROCEDIMIENTOS	En esta siguiente actividad, los estudiantes, de manera individual, tendrán que justificar si los siguientes enunciados se adecúan o no al registro académico. Primero, la instructora hace con ellos una oración de ejemplo y les pregunta por qué no se adecúa al registro académico.

La instructora está cerca de los estudiantes mientras ellos completan la actividad. Al terminar, los estudiantes ponen en común sus respuestas con las de otro compañero y luego se va resolviendo la actividad oración por oración. Los estudiantes además de decir si se adecúa o no, tienen que justificar su respuesta y proponer otra oración.

Respuestas:

a) Sí se adecúa. Se menciona la importancia de añadir citas en el registro académico ya que aportan rigor a los argumentos. El léxico también es académico.

b) No se adecúa. “Formas de hablar” y “en todos lados” son expresiones que carece de precisión, qué formas de hablar y en qué lugares. El uso de “¿sabes?” no forma parte del registro académico escrito y es innecesario pues en la escritura no existe la posibilidad de responder. En cuanto al uso de “es como” se menciona que, aunque no es un error, quizá es más habitual encontrar el “es como” en registros orales y más informales. Hay que mencionar además que el “es como” es un calco del inglés “it’s like”, una variante que en algunos contextos estigmatizada.

c) Si se adecúa. Buen uso de vocabulario especializado (estigmatización, desigualdades lingüísticas, fenómeno, autoestima lingüística...) y buena conexión entre ideas (por este motivo).

d) No se adecúa del todo. La primera oración, a pesar de no estar mal, podría adecuarse todavía más al registro académico (Ejemplo: *En el ámbito académico, argumentar tu opinión es fundamental, ya que no se trata solo de expresar algo, sino de respaldarlo con razones que logren persuadir a los demás*). Explicar que el uso de las metáforas, como en el ejemplo, es una herramienta muy recorrida, pero que tiene que emplearse muy bien para que sea eficaz. En este caso, la metáfora quizá no se ajuste muy bien al contexto. “Es como”.

e) No se adecúa. Las oraciones son muy simples y no existe conexión entre ellas (recaltar que este será el contenido de la

	siguiente sesión). “Es como”. El uso del “entonces” es un calco del inglés “so”, que, en situaciones como esta, se traduce mejor por “por lo que” o “por lo tanto”. Por último, “elegida por todos” tampoco es preciso y además es una generalización absurda ya que, es evidente, que no “todos” comparten esta opinión.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 2 – Actividad Tarea	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar y advertir las características del registro académico en español • Identificar y seleccionar el léxico propio del registro académico • Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo • Componer un texto argumentativo adecuado a las características del registro académico • Demostrar agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos • Identificación de la tesis y los argumentos en un texto • Identificación de términos y expresiones del registro académico • Análisis de textos que abordan cuestiones de identidad y cultura desde una perspectiva crítica
DESTREZAS TRABAJADAS	Integración de destrezas
AGRUPAMIENTO	-
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase. Texto <i>El valor económico del español en Estados Unidos</i>
DURACIÓN	5 minutos

PROCEDIMIENTOS	Antes de terminar la clase, la instructora les explica a los estudiantes la tarea para la siguiente sesión. En su plataforma los estudiantes van a encontrarse con un texto argumentativo incompleto⁶². Los estudiantes, en base a lo que han leído, tendrán que completarlo y redactar el párrafo de las conclusiones. Además, otro de los párrafos no se adecúa al registro académico, así que los estudiantes tendrán que identificarlo y modificarlo para que sí se adecúe. Por último, antes de entregar la tarea en la plataforma*, tendrán que identificar la tesis y los argumentos. Se les pide a los estudiantes que traigan el texto impreso para poder trabajar con él durante la siguiente sesión. *Se les pide a los estudiantes que suban sus respuestas a la plataforma antes de la siguiente sesión para que la instructora pueda revisarlas antes de terminar de diseñar la clase y así poder ajustar el contenido a las necesidades detectadas en las tareas.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 3 – Actividad 1 El texto incompleto	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar y advertir las características del registro académico en español • Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo • Componer un texto argumentativo adecuado a las características del registro académico
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Identificación de la tesis y los argumentos en un texto • Identificación de términos y expresiones del registro académico • Análisis de textos que abordan cuestiones de identidad y cultura desde una perspectiva crítica
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción oral

⁶² El texto con el que se trabaja en esta parte, no fue de elaboración propia, sino generado por una herramienta IA.

AGRUPAMIENTO	Clase abierta
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase. Texto <i>El valor económico del español en Estados Unidos</i>
DURACIÓN	10 minutos
PROCEDIMIENTOS	Para la clase de hoy, explica la instructora que van a corregir la tarea y que los estudiantes podrán luego otra vez subir su tarea a la plataforma. Se les explica que a continuación corregirán con ayuda de la rúbrica final las producciones de uno de sus compañeros. En primer lugar, de vuelta con el texto de tarea, la instructora pregunta que qué les pareció el texto, si más fácil o difícil que el anterior. A continuación, todavía en clase abierta, la profesora pide que den su respuesta sobre la tesis del texto primero y luego otro estudiante que explique cuáles son los argumentos utilizados. Más tarde, pide a dos voluntarios que lean su apartado de Conclusiones y el párrafo reescrito en alto.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 3 – Actividad 2 Revisión por pares	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Evaluar propuestas de escritura académica • Demostrar agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo • Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo • Justificar la opinión o las respuestas con el uso de argumentos, evidencias y ejemplos
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Identificación de la tesis y los argumentos en un texto • Identificación de términos y expresiones del registro académico • Análisis de textos que abordan cuestiones de identidad y cultura desde una perspectiva crítica

	Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	Integración de destrezas
AGRUPAMIENTO	En parejas HH-HH y L2-L2
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	20-25 minutos
PROCEDIMIENTOS	La siguiente actividad propone una revisión de pares de lo que tuvieron que escribir para su tarea. La instructora hace hincapié en los objetivos del enfoque CLA porque otro de los objetivos de esta actividad, más allá de la escritura académica, es el de la capacitación a los estudiantes para ejercer agencia en la toma de decisiones sobre el uso de la lengua. Para facilitarlo, la instructora formará las parejas entre estudiantes del mismo grupo, es decir, los HH van con otro HH y lo mismo con los L2. Antes de empezar la corrección, la profesora muestra la rúbrica con la que van a evaluar la producción de su compañero/a. La rúbrica solo muestra los criterios y descriptores necesarios para esta actividad, pero es un fragmento de la rúbrica que se empleará para corregir el texto final de los estudiantes. * Mientras los estudiantes están revisando las producciones de su compañero, la instructora está presente para que, si existe alguna duda, los estudiantes puedan preguntarle y recuerda lo importante que es justificar la modificación y, por la otra parte, cuestionar la modificación del compañero si no se está de acuerdo. Al terminar los 5-8 minutos de revisión, la instructora pide que den ejemplos de cómo ha ido la revisión para toda la clase, estuvieron de acuerdo con los cambios o no, surgió algún problema, te ayudó que tu compañero te revisara, etc.

	*En algunas clases, puede haber algún estudiante que no se sienta cómodo con este tipo de corrección. En estos casos, se puede proponer una revisión previa con dicho estudiante.
EVALUACIÓN*	Ver la rúbrica (Anexo)

SESIÓN 3 – Actividad 3 Revisa el texto	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Evaluar propuestas de escritura académica • Demostrar agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo • Especificar y enunciar la tesis de un texto argumentativo • Justificar la opinión o las respuestas con el uso de argumentos, evidencias y ejemplos
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Identificación de la tesis y los argumentos en un texto • Identificación de términos y expresiones del registro académico • Análisis de textos que abordan cuestiones de identidad y cultura desde una perspectiva crítica Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción oral Expresión e interacción escrita
AGRUPAMIENTO	En parejas
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	15 minutos
PROCEDIMIENTOS	En esta actividad de transición, se propone que ahora los estudiantes, en las mismas parejas, revisen el texto completo; es decir, ¿es el texto de la tarea un buen texto argumentativo o le faltan algunos elementos clave? Con la ayuda de la rúbrica completa, los estudiantes van a ir criterio por criterio evaluando el texto y localizando los lugares en los que necesita mejorar (<i>por ejemplo, el texto carece de marcadores cronológicos, no hay transiciones marcadas por conectores, se</i>

	<i>incluyen pocas fuentes y aunque no emplea mucho vocabulario especializado si hay algunos ejemplos).</i> Lo importante de este texto que, como está despersonalizado, es decir, no lo escribieron ellos mismos, como en la tarea, la corrección no resulta tan invasiva y los estudiantes ven con sus propios ojos cómo mejorar un texto argumentativo sin los juicios propios de cuando uno evalúa su propia producción. Después de 5-7 minutos de reflexión, la instructora va pidiendo a cada pareja que diga al menos una cosa que, de acuerdo con la rúbrica, no está bien en el texto. Si alguna pareja se queda estancada, la instructora puede darles un ejemplo del texto y preguntarles a ellos lo que pasa en ese fragmento. Tras haber escuchado a todas las parejas, la instructora ahora pone el énfasis en los conectores del texto o, más bien, en la falta de conectores en el texto.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 3 – Actividad 4 Conectamos nuestra tarea	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar y advertir las características del registro académico en español • Organizar un texto con la ayuda de conectores o marcadores discursivos • Relacionar ideas similares en oraciones más complejas
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Uso de conectores y organizadores del discurso
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión escrita Expresión e interacción oral
AGRUPAMIENTO	Individualmente, clase abierta
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase. Texto de <i>El valor económico del español en Estados Unidos</i>
DURACIÓN	15 minutos

PROCEDIMIENTOS	La última actividad del día introduce los contenidos de la siguiente sesión y sirve a la instructora para saber cuáles son los conocimientos previos de sus estudiantes sobre el uso de marcadores del discurso y para mejor adaptar los contenidos siguientes a las necesidades de sus estudiantes. Como el énfasis está puesto en la falta de conectores en el texto, la instructora pide a los estudiantes que de manera individual rodeen todos los que encuentren en el texto de <i>El valor económico del español en Estados Unidos</i>. Tras un par de minutos, los estudiantes corroboran la falta de conectores, así que la instructora les propone que añadan al menos los conectores cronológicos, los que guían el flujo de las ideas en el texto. Antes de que los añadan, se hace una lluvia de ideas entre todos para conocer algunos ejemplos de conectores cronológicos. A continuación, los estudiantes completan el texto con al menos estos marcadores cronológicos. Al final de la clase, los estudiantes entregan su texto con todas las modificaciones hechas durante toda la clase. La instructora les devuelve el texto a sus estudiantes al inicio de la siguiente sesión. No hay tarea para el día siguiente.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 4 – Actividad 1 Conectores	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar y advertir las características del registro académico en español • Organizar un texto con la ayuda de conectores o marcadores discursivos • Relacionar ideas similares en oraciones más complejas
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Uso de conectores y organizadores del discurso • Identificación y análisis de los discursos dominantes y marginales en diversos textos

	Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	- Expresión e interacción oral - Expresión e interacción escrita
AGRUPAMIENTO	Clase abierta, individualmente
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la unidad didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	20–25 minutos
PROCEDIMIENTOS	La instructora devuelve la tarea de la sesión anterior a los estudiantes y les pregunta por los conectores que más habitualmente emplean y los que recuerdan de haber visto anteriormente. La instructora dedica 10 minutos para recordar los conectores (de causa, consecuencia y finalidad) que ya se han visto con anterioridad y pide a los estudiantes que pongan un ejemplo con cada uno de ellos. La ampliación en esta unidad en cuanto a los marcadores discursivos (b) Más conectores) abarca la diferenciación y uso de <i>pero</i> y <i>aunque</i>, es decir, oraciones adversativas y concesivas, respectivamente. Tras reconocer las diferencias entre ambos tipos de oraciones, la instructora muestra una serie de oraciones (simples) que pueden unirse fácilmente a través de un conector. Los estudiantes, de manera individual, tendrán que reconocer la relación entre las ideas y el conector que mejor se ajuste a cada oración. Por último, en esta actividad se les pregunta la opinión a los estudiantes sobre las oraciones que acaban de formar. Los temas de las oraciones dan pie a que se abra un espacio de debate. Una vez más, la clase pretende ser un lugar crítico, pero seguro donde se puedan debatir temas controvertidos sin miedo a expresarse.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 4 – Actividad 2 ¿Cómo traducir?	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar y advertir las características del registro académico en español • Identificar y seleccionar el léxico propio del registro académico • Relacionar ideas similares en oraciones más complejas • Organizar un texto con la ayuda de conectores o marcadores discursivos
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Identificación de términos y expresiones del registro académico • Uso de conectores y organizadores del discurso
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción escrita
AGRUPAMIENTO	Clase abierta, individualmente
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase. Acceso a Internet para el uso de los diccionarios
DURACIÓN	20 minutos
PROCEDIMIENTOS	En la siguiente actividad se propone un acercamiento a los elementos relacionados con el registro académico en inglés y su transferencia al español. Por eso, en esta actividad la instructora presenta una serie de oraciones en inglés, oraciones que contienen los conectores que se quieren trabajar y vocabulario especializado en inglés. En esta ocasión, la elección de conectores para esta actividad también se alinea con las recomendaciones vistas en estudios (consultar apartado sobre el registro) sobre los conectores más problemáticos, de entre los que destacan, <i>but</i>, <i>for</i> y <i>so</i>. Además, con la ayuda de los tesauros que se vieron en un par de sesiones atrás, los estudiantes podrán buscar la terminología que necesitan en español. Durante 10-15 minutos aproximadamente, los estudiantes tratan de encontrar las equivalencias en español, mientras la

	instructora pasea por la clase tratando de ayudar, bien sea con el uso del tesoro o con el vocabulario o la sintaxis. Esta actividad es importante porque para muchos de los estudiantes el inglés es su lengua predominante. Esto hace que, al leer una oración en inglés, inmediatamente la traduzcan al español, y a veces, produzcan expresiones nuevas (creaciones léxicas) que, no son del todo adecuadas en un registro académico, pues cada elemento suele contar con un término específico. Hay que mencionar también que las oraciones de la diapositiva están relacionadas con las principales carreras presentes en la clase (derecho, psicología, periodismo y medicina). Mencionar a los estudiantes que, si quieren hacer más práctica del contenido visto en la unidad, pueden encontrarla en la plataforma de la clase (ver Anexo).
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 4 – Actividad 3 Listos para escribir	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Componer un texto argumentativo adecuado a las características del registro académico • Identificar y seleccionar el léxico propio del registro académico • Justificar la opinión o las respuestas con el uso de argumentos, evidencias y ejemplos • Relacionar ideas similares en oraciones más complejas
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos • Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción oral
AGRUPAMIENTO	Clase abierta, conversaciones instructora-estudiante

MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	15 minutos
PROCEDIMIENTOS	Lo que se propone con esta actividad es asegurar que todos los estudiantes manejan las herramientas necesarias para escribir su texto argumentativo y pueden entregarlo en la próxima sesión. Con esto en mente, la instructora hace un repaso de todos los aspectos que deben aparecer en el texto de cada estudiante, con la ayuda de una lista de verificación o <i>checklist</i>. Tras preguntar si quedan dudas sobre la lista, la instructora se va pasando mesa por mesa y, de manera individual, consulta el trabajo que cada estudiante hace de manera independiente. Cuando todo el mundo ha terminado de completarlo y se han compartido algunas respuestas en clase abierta, la instructora vuelve a mostrar la rúbrica que va a emplear para evaluar su producción. Como en la última sesión van a revisar sus textos en la clase, es importante que se les recuerde a los estudiantes que traigan su texto impreso.
EVALUACIÓN*	

SESIÓN 5 – Actividad 1 ¡Última revisión a nuestro texto!	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Componer un texto argumentativo adecuado a las características del registro académico • Identificar y seleccionar el léxico propio del registro académico • Justificar la opinión o las respuestas con el uso de argumentos, evidencias y ejemplos • Relacionar ideas similares en oraciones más complejas • Demostrar agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo • Evaluar propuestas de escritura académica

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	• Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos • Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales
DESTREZAS TRABAJADAS	• Expresión e interacción escritas • Expresión e interacción orales
AGRUPAMIENTO	En parejas de HH-HH y L2-L2
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	30 minutos
PROCEDIMIENTOS	Al inicio de la clase, la instructora pregunta qué tal ha ido con la experiencia de escribir el texto argumentativo, si les ha parecido más o menos fácil/difícil de lo que esperaban o cuál ha sido la mayor dificultad. No se ahonda mucho en esto porque luego los alumnos podrán explayarse cuando completen el ticket de salida de esta unidad y podrán entregar más textos argumentativos en el futuro. Antes de continuar, la instructora divide la clase en parejas de HH con HH y de L2 y L2. No se considera la posibilidad de hacer parejas más heterogéneas para evitar juicios innecesarios que puedan existir. Además, el tema de la diversidad lingüística y el uso del español es probable que tenga un mayor grado de conexión si las parejas son más homogéneas. Con las parejas ya formadas, la instructora le entrega una rúbrica a cada estudiante para que puedan hacer las anotaciones que consideren necesarias. Con la rúbrica en mano tendrán que evaluar el texto de su compañero o compañera, siempre justificando los cambios. En esta situación, la instructora se queda en la parte delantera de la clase sin caminar para no condicionar a los estudiantes. Después de unos 8-10 minutos, o a medida que van terminando de leer y hacer anotaciones, cada compañero

	comparte su opinión con el otro. Si están de acuerdo con el cambio propuesto por su compañero, lo pueden cambiar. A continuación, la instructora propone que varias parejas compartan los cambios que han propuesto para su compañero y cuál ha sido la decisión definitiva. Como en ocasiones anteriores, esto se hace para que exista un diálogo entre el escritor y el revisor y el escritor pueda decidir qué hacer con las propuestas. La instructora deja tiempo y pregunta si alguna pareja tiene dudas sobre cómo resolver algún problema de su texto. Los estudiantes tienen 5-7 minutos más para hacer los últimos cambios a sus textos argumentativos. Al final, la instructora recoge todos los textos para evaluarlos junto a la rúbrica.
EVALUACIÓN*	A través de la rúbrica (ver Anexo)

SESIÓN 5 – Actividad 2 Reflexión final	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Demostrar agencia en la toma de sus propias decisiones sobre el uso de la lengua y su bilingüismo • Justificar la opinión o las respuestas con el uso de argumentos, evidencias y ejemplos
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	11. Identificación y análisis de los discursos dominantes y marginales en diversos textos 12. Reflexión sobre los prejuicios lingüísticos y sus efectos sociales 13. Estructura de un texto argumentativo en español y sus movimientos
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción escritas
AGRUPAMIENTO	Individual (Ticket de salida), clase abierta (¿qué aprendieron?)
MATERIALES	Diapositivas: A lo largo de toda la propuesta didáctica los estudiantes tienen acceso a las diapositivas proyectadas en la clase.
DURACIÓN	15 minutos

PROCEDIMIENTOS	Para finalizar una unidad más, los estudiantes acceden a su plataforma y contestan las cinco preguntas que recoge el ticket de salida⁶³: • ¿Qué es lo que más te gusta de la unidad? • Algo que todavía no te queda claro. ¿Cómo piensas resolver tu duda? • ¿Cuál ha sido tu contribución a la clase durante esta unidad? • Enumera dos ideas principales y dos secundarias sobre esta unidad • ¿Cómo se relaciona tu día a día con los contenidos de esta unidad? La profesora deja aproximadamente 10 minutos para que los estudiantes contesten a las preguntas y se asegura de que las respuestas han quedado guardadas en la plataforma. En esta actividad, los estudiantes tienen permitido contestar en inglés, pero se les anima a que escriban en español. Para terminar, hacen una reflexión conjunta de lo que han aprendido. Cada estudiante tendrá que decir y explicar algo que ha aprendido a lo largo de esta unidad.
EVALUACIÓN*	

8. Sugerencias para trabajar después

Se proponen las siguientes sugerencias para trabajar una vez terminada esta unidad didáctica:

- Se sugiere que cada estudiante tenga la experiencia de escribir un texto argumentativo centrado en su ámbito de especialización en la universidad. En la presente unidad didáctica, se pretendía sentar las bases de la estructura y configuración de un texto argumentativo. No obstante, como la clase reúne a estudiantes de diversas carreras y ámbitos académicos, resulta más conveniente que la primera toma de contacto de los estudiantes con dicho tipo de textos sea desde una perspectiva más general, pero en

⁶³ Extraído de Carreira y Chik (2018)

la que todos los estudiantes pueden aportar algo. Una vez terminada esa primera fase de contacto con los textos argumentativos, los estudiantes ya tienen las herramientas necesarias para elaborar uno con las temáticas propias de su especialización académica. Aunque fuera de la clase de español resulta más difícil elaborar un texto en español, quizá una buena solución para promover la escritura en español es dar la oportunidad a los estudiantes de escribir sus escritos académicos, para sus diversas clases de la carrera, en español.

- Dentro de la propia clase de español, y tras la escritura del texto argumentativo, se puede proponer un debate en la clase y dedicarle una o dos sesiones. Los estudiantes, que ya han escrito un texto relacionado con la diversidad lingüística, tienen claros sus argumentos porque coinciden con los de su texto, pero en esta ocasión tendrán que adaptar el registro a las características de un debate oral. La primera sesión podría dedicarse a la formación de grupos y características de un debate, y la segunda sesión podría dedicarse íntegramente al debate. La opción del debate también permite seguir desarrollando el pensamiento crítico propuesto a lo largo de la unidad. Después de conocer los objetivos del enfoque CLA, los estudiantes tendrían que adaptarse al entorno oral, un contexto que suele provocar más polémica que el escrito por la rápida respuesta de otro interlocutor.
- A lo largo de su camino académico, los estudiantes van a tener que adaptarse no solo a las circunstancias en las que tienen que escribir sus textos, sino también a su audiencia. Con esto en mente, se sugiere que se trabaje la adaptación de los textos a diferentes tipos de audiencia. Por ejemplo, el mismo texto que elaboró al final de la unidad un estudiante, no sería adecuado en un contexto de un congreso, una conferencia o una presentación de clase. El tema, los argumentos, las ideas expresadas sí van a coincidir, pero no la forma de expresarlo. Sería interesante que los estudiantes tuvieran esas herramientas para modelar sus propios textos dependiendo de las características de la audiencia.

9. Posibles restricciones para la puesta en práctica de la propuesta didáctica

A continuación, se presentan algunas de las restricciones que deberían tener en cuenta a la hora de poner en práctica esta unidad didáctica:

- i. El contexto educativo en el que se encuentran y la metodología de esta unidad requiere que los estudiantes trabajen de manera autónoma y responsables de su propio trabajo. Es posible que algún estudiante no logre hacer todas las actividades a

tiempo o no haya leído las tareas antes de la clase. Por eso es mejor que al inicio de cada clase, la instructora centre brevemente la clase en la contextualización de la tarea y su resolución para que, este estudiante, al menos, tenga una ligera idea del tema de la sesión. Se recomienda que los estudiantes tengan acceso a todo el contenido de la unidad de antemano para que ellos puedan gestionarse mejor el tiempo.

- ii. Idealmente, cada estudiante debería tener la posibilidad de escribir un texto argumentativo en español sobre su área de especialización. Las características de este curso no permiten tanta focalización en cada uno de los estudiantes en el tiempo de clase, pero la instructora muestra repetidamente la opción de escribir un texto argumentativo relacionado con su especialización. Hay que tener en cuenta también que probablemente si no hay algún tipo de incentivo, los estudiantes no quieran escribir otro texto más, por lo que se recomienda asignar créditos extra.
- iii. A la hora de presentar esta propuesta, la masteranda no ha podido poner en práctica esta propuesta, pero planea hacerlo en los próximos meses, cuando tenga la oportunidad de ser la instructora de una clase mixta en el contexto mencionado.

10. Material para los estudiantes

La diversidad lingüística: el texto argumentativo

Autora: María Páramo Bárcena



En esta unidad vamos a:

- Practicar la escritura de textos argumentativos
- Conocer las características de los textos argumentativos
- Analizar las características del registro académico
- Reconocer el vocabulario especializado y académico
- Construir oraciones más complejas
- Analizar la situación del español comparada con la del inglés en el lenguaje académico
- Debatir sobre la importancia del español en Estados Unidos

Sesión 1



Fuente: Microsoft Designer



1. **Introducción.** ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema de la unidad?

3

Sesión 1



2. **Antes de leer.** A continuación, vas a leer un texto escrito por Pedro Martín Butragueño, sociolingüista español-mexicano, sobre la diversidad lingüística actual.

- a) En el texto se dice: "Hace ya años que el inglés es casi la única lengua científica en la mayoría de las disciplinas". ¿Estás de acuerdo? Comparte y justifica tu opinión con tu grupo de compañeros.



Fuente: <https://ograco.com/products/vicente-rojo-lluvias-de-papel-1?variant=40338988269649>

- b) En sus clases de la carrera, ¿cuántos artículos que leen están escritos en otra lengua que no sea el inglés?

¿Alguna vez han leído un artículo científico en español?

¿Les han dado la libertad de escribir un artículo en español para alguna clase de la carrera?

4

Sesión 1



- c) El texto que vas a leer, titulado *La importancia de la diversidad lingüística*, tiene la forma de un texto argumentativo. Este tipo de textos y otros muchos son muy habituales en el registro académico. Entre todos, ¿qué es un texto argumentativo? ¿Cuáles son sus características?

- La tesis
- Los argumentos
- El registro académico: vocabulario académico y especializado, sintaxis más compleja, uso extensivo de conectores

5



4. **Durante la lectura.** Ahora vas a leer el texto, recuerda que es un texto argumentativo y, por lo tanto, está escrito con un registro académico. Por ahora, no te preocupes por el léxico u otros elementos que no entiendas. Lee el texto para poder responder a las siguientes preguntas.

- a) ¿Cuál es exactamente la opinión de Pedro Martín Butragueño?

↓
La tesis del texto

- b) Tras haber leído, ¿ha cambiado tu opinión? ¿Estás en acuerdo o desacuerdo con la opinión del sociolingüista? Háblalo con un compañero.



Ventana de papel / Vicente Rojo

En enero de 2017 se desató una encendida ola de protestas cuando desapareció la versión en español de la página en línea de la Casa Blanca. Más allá de lo que termine ocurriendo,¹ se concedió un hondo valor simbólico al hecho,² interpretado cuando menos como lo que podría llamarse renuncia al bilingüismo y al contacto. Que las lenguas son un arma arrojadiza se comprueba una y otra vez, desde el mundo antiguo al actual conflicto catalán, y aunque de cuando en cuando puedan encontrarse equivalentes sociales a la piedra Rosetta, son más comunes los *shibboleth*, es decir, los elementos delatores de una identidad opuesta, siempre vista como ajena y peligrosa.³ Aunque continuamente asistimos al contacto entre lenguas y dialectos (es decir, variedades de una misma lengua), en ocasiones parecemos no percatarnos, y no es raro que en más de una ocasión se desaten actitudes negativas hacia esa inmediatez.

Fuente: Pedro Martín Butragueño <https://otrosdialogos.colmex.mx/la-importancia-de-la-diversidad-linguistica>

Acceso al texto completo:

<https://docs.google.com/file/d/1G8w55622ba1-cwqj83C4a0a5-Lu8t016/view?usp=sharing>

6

Sesión 1



5. **Después de la lectura.** Verdadero o falso. Indica cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas y cuáles falsas. Explica por qué son falsas algunas de las afirmaciones.

Algunas revistas científicas que estudian el español siguen prefiriendo publicar artículos en español.
FALSO → Las revistas científicas bilingües dedicadas al español prefieren publicar sus estudios en inglés

- a) La primera generación de migrantes mexicanos mantiene el español como lengua dominante.
- b) La investigación del contacto lingüístico en México está muy avanzada por la cercanía de Estados Unidos.
- c) El diseño de una política lingüística no depende de las situaciones concretas en las que se produce contacto, sino de las situaciones educativas, judiciales y administrativas.
- d) El contexto histórico de México hace que su diversidad lingüística sea enorme y compleja.
- e) El uso de préstamos lingüísticos indica que una lengua es más pobre que la otra.
- f) Los jóvenes, al tener mayor movilidad geográfica, son los encargados de revitalizar la lengua de origen en situaciones de contacto.
- g) El foco de atención debería estar en las comunidades, pues el contacto entre lenguas se estudia donde se produce.

7

Sesión 1



4. **Después de la lectura.** Verdadero o falso. Indica cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas y cuáles falsas. Explica por qué son falsas algunas de las afirmaciones.

- C a) La primera generación de migrantes mexicanos mantiene el español como lengua dominante.
- F b) La investigación del contacto lingüístico en México está muy avanzada por la cercanía de Estados Unidos. *La investigación del contacto lingüístico en México no ha tenido una gran cobertura*
- F c) El diseño de una política lingüística no depende de las situaciones concretas en las que se produce contacto, sino de las situaciones educativas, judiciales y administrativas.
El diseño de una política lingüística depende tanto de las situaciones concretas en las que se produce contacto, como de las situaciones educativas, judiciales y administrativas.
- C d) El contexto histórico de México hace que su diversidad lingüística sea enorme y compleja.
- F e) Cuando un hablante hace uso de préstamos lingüísticos significa que una lengua es más pobre que otra. *La diversidad léxica (préstamos) no tiene que ver con la pobreza de una lengua*
- C f) Los jóvenes, al tener mayor movilidad geográfica, son los encargados de revitalizar la lengua de origen en situaciones de contacto.
- C g) El foco de atención debería estar en las comunidades, pues el contacto entre lenguas se estudia donde se produce.

8



4. **Después de la lectura.** Verdadero o falso. Indica cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas y cuáles falsas. Explica por qué son falsas algunas de las afirmaciones.

- C a) La primera generación de migrantes mexicanos mantiene el español como lengua dominante.
- F b) La investigación del contacto lingüístico en México está muy avanzada por la cercanía de Estados Unidos. *La investigación del contacto lingüístico en México no ha tenido una gran cobertura*
- F c) El diseño de una política lingüística no depende de las situaciones concretas en las que se produce contacto, sino de las situaciones educativas, judiciales y administrativas. *El diseño de una política lingüística depende tanto de las situaciones concretas en las que se produce contacto, como de las situaciones educativas, judiciales y administrativas.*
- C d) El contexto histórico de México hace que su diversidad lingüística sea enorme y compleja.
- F e) Cuando un hablante hace uso de préstamos lingüísticos significa que una lengua es más pobre que otra. *La diversidad léxica (préstamos) no tiene que ver con la pobreza de una lengua*
- C f) Los jóvenes, al tener mayor movilidad geográfica, son los encargados de revitalizar la lengua de origen en situaciones de contacto.
- C g) El foco de atención debería estar en las comunidades, pues el contacto entre lenguas se estudia donde se produce.

8



5. **Tarea.** Al final de la unidad tendrás que escribir un texto argumentativo. Vamos a ir paso por paso. **Lo primero es elegir el tema y la tesis del texto.**

El **tema** tiene que estar relacionado con la unidad de la diversidad lingüística. Puedes elegir escribir un texto como réplica al escrito por el sociolingüista Butragueño con tu opinión u otro tema que esté relacionado (uso de español vs. inglés en EE.UU., rechazo de otras lenguas en el discurso académico, necesidad de conocer el registro académico, rechazo del bilingüismo, etc.).

La **tesis** será la opinión que tú tengas sobre ese tema.

Traza un boceto con el tema y tu opinión al respecto, lo trabajaremos en la siguiente sesión.

Ejemplo de tesis: Aunque los estudios han demostrado los beneficios del bilingüismo, en la vida real algunas formas de bilingüismo, como el code-switching, el uso de préstamos o creaciones léxicas, siguen siendo estigmatizadas.

9



Sesión 2



1. **Vuelta a la tarea.** Como parte de la tarea tenías que elegir un tema y presentar un borrador de la tesis que va a fundamentar tu texto argumentativo. Ahora, vamos a ver como escribir una buena tesis para que puedas comprobar si tu tesis es adecuada o no.

Una tesis tiene que:

- Ser tu opinión (habrá gente que no esté de acuerdo)
- Defenderse con ejemplos, argumentos
- Ir más allá de la descripción, tiene que ser precisa y detallada

- a) Con un compañero, revisa estas dos tesis. ¿Son tesis adecuadas? Si no lo son, modifica las tesis para que sí sean adecuadas.
- i. Tesis texto *La diversidad lingüística*: A pesar de que el inglés se ha convertido en casi la única lengua científica, la diversidad lingüística debe defenderse sin excepción
 - ii. Aunque los estudios han demostrado los beneficios del bilingüismo, en la vida real algunas formas de bilingüismo, como el code-switching, el uso de préstamos o creaciones léxicas, siguen estando estigmatizadas.
- a) Y tu tesis, ¿cumple con los tres requisitos que se mencionan? Revisala con tu compañero.

10



Sesión 2

2. ¡Recordamos! Las principales características del texto argumentativo son...

- i. La tesis
- ii. Los argumentos o los ejemplos que apoyan la tesis
- iii. El registro académico

escrito *escritura
preciso
universidad
formal
complejo oral

Fuente: Elaboración propia

- a) **El léxico académico.** Busca en el texto de *La diversidad lingüística* al menos cinco ejemplos de léxico académico, especializado o técnico. ¿Sabes lo que significan?

Ejemplos: bilingüismo, vehículo formativo, lengua dominante, primera generación

11

Sesión 2



b) **Formal vs. informal.** En el registro académico, ¿el español suele ser más formal o informal? ¿Por qué?

El registro académico cuenta con una serie de reglas, bastante estándares, que todos los usuarios tienen que emplear. El vocabulario y lenguaje académicos son fundamentales a la hora de buscar un registro académico

En la siguiente lista de palabras, ¿crees que todas se podrían utilizar en un texto argumentativo? Justifica tu respuesta. ¿Qué alternativa propones para las más informales? Comparte tus propuestas con un/a compañero/a.

Escribir	→	Trabajo, empleo
Chamba	→	Textear, escribir, redactar
Textiar	→	Deficiente, de mala calidad
Chafa	→	Solicitar, pedir
Aplicar	→	
Discusión	→	
Chansa	→	Chanza, oportunidad

Recuerda, todas estas palabras son **VÁLIDAS**, pero en contextos específicos, ¿cuándo utilizarías *textiar*, *textear*, *escribir* y *redactar*?

12

Sesión 2

c) El vocabulario especializado es propio de cada disciplina. Por eso, es normal no entender estas palabras cuando leemos un texto de una disciplina distinta a la nuestra, además en un idioma que no dominamos por completo. Conocer estas expresiones técnicas es fundamental a la hora de escribir un texto argumentativo, ¿cómo se dicen estas expresiones en español? ¿Se pueden buscar en cualquier diccionario?

1) Operant conditioning 2) Gonzo journalism
3) Deep Brain stimulation 4) Fiduciary duty
5) Schema therapy 6) Source confidentiality

Aquí tienes algunos de los tesauros más empleados en los ámbitos de la medicina (MESH, BIREME, EMTREE), derecho (UNTERM, TERMIUM Plus), psicología y lingüística. Los más útiles por ser multidisciplinares son IATE y EuroVoc.

Haz la prueba. Entra en el tesauro adecuado y busca cómo se dice en español algún término especializado que utilizas a menudo en tus clases. Comparte tus hallazgos.

13

Sesión 2



3. **Comparamos.** De los siguientes enunciados, ¿cuáles sí y cuáles no pertenecen al registro académico? Modifica los que no se adecúen al registro académico.

Ejemplo: Los estudios dicen que el bilingüismo es muy beneficioso. NO (qué estudios-argumentación; dicen-terminología poco precisa; por qué es beneficioso-argumentación) → Son varios los estudios (Beckett, 2005; Fitch, 2007; Hill, 2002; Hill & Lomar, 2005) que han demostrado que el bilingüismo es muy beneficioso, ya que no solo mejora las habilidades cognitivas, como la memoria y la atención, sino que también retrasa el inicio de enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer

- a) Como han señalado Guerrero y Torres, el estudio comparado del contacto es sumamente revelador pues hasta permiten reconstruir los procesos sociales e históricos que tuvieron lugar en estas situaciones.
- b) Cada comunidad es distinta, pero siempre hay formas de hablar que se repiten en todos lados, ¿sabes? Es como cuando se dice algo y todos se entienden sin necesidad de dar explicaciones adicionales. Esa conexión es lo que hace que el lenguaje sea tan poderoso y cercano
- c) La estigmatización injustificada de ciertos aspectos del español de Estados Unidos perpetúa desigualdades lingüísticas y sociales en contextos académicos y profesionales. Por este motivo, es crucial reflexionar sobre cómo este fenómeno afecta negativamente la autoestima lingüística y la identidad cultural de los hablantes.
- d) En lo académico, argumentar tu opinión es clave porque no se trata solo de decir algo, sino de respaldarlo con razones que convencan a otros. Es como armar un rompecabezas: cada buen argumento encaja perfectamente para revelar al final una idea clara y coherente.
- e) El inglés es como la lengua vehicular mundial. Una gran parte del mundo entiende y se comunica en inglés. Entonces no es extraño que el inglés también sea la lengua científica elegida por todos.

14

Sesión 2



3. **Comparamos.** De los siguientes enunciados, ¿cuáles sí y cuáles no pertenecen al registro académico? Modifica los que no se adecúen al registro académico.

- a) Como han señalado Guerrero y Torres, el estudio comparado del contacto es sumamente revelador pues hasta permiten reconstruir los procesos sociales e históricos que tuvieron lugar en estas situaciones.
- b) Cada comunidad es distinta, pero siempre hay formas de hablar que se repiten en todos lados, ¿sabes? Es como cuando se dice algo y todos se entienden sin necesidad de dar explicaciones adicionales. Esa conexión es lo que hace que el lenguaje sea tan poderoso y cercano
- c) La estigmatización injustificada de ciertos aspectos del español de Estados Unidos perpetúa desigualdades lingüísticas y sociales en contextos académicos y profesionales. Por este motivo, es crucial reflexionar sobre cómo este fenómeno afecta negativamente la autoestima lingüística y la identidad cultural de los hablantes.
- d) En lo académico, argumentar tu opinión es clave porque no se trata solo de decir algo, sino de respaldarlo con razones que convencan a otros. Es como armar un rompecabezas: cada buen argumento encaja perfectamente para revelar al final una idea clara y coherente.
- e) El inglés es como la lengua vehicular mundial. Una gran parte del mundo entiende y se comunica en inglés. Entonces no es extraño que el inglés también sea la lengua científica elegida por todos.

15

Sesión 2



4. **Tarea.** En la plataforma vas a encontrar otro ejemplo de texto argumentativo. No obstante, al texto le falta un apartado, el de las conclusiones, que tú tendrás que escribir. Además, uno de sus párrafos no se adecúa al registro académico. Tendrás que modificarlo para que sí se adecúe. Por último, escribe también cuál es la tesis del texto. Cuando termines entrega la tarea a través de la plataforma.



16

Sesión 3



1. **El texto incompleto.** Aquí tenemos el texto de nuevo, sin párrafo de conclusiones y sin adecuarse al registro académico al completo. Entre todos vamos a corregirlo.

- a) ¿Cuál es la tesis? ¿Y los argumentos?
- a) ¿Cómo escribiste el párrafo de conclusiones?
- a) ¿Qué párrafo necesita adecuación al registro académico? ¿Cuál es tu propuesta para cambiarlo?

17

Sesión 3



2. Revisión por pares. En parejas, con la ayuda de la rúbrica, revisa las respuestas de tu compañero y propón las modificaciones que creas necesarias para mejorar su texto. No te olvides de justificar y explicarle tu respuesta al compañero.

Conclusión clara con mención de la tesis

Léxico especializado

Criterios	Excelente 4	Satisfactorio 3	Mejorable 2	Insuficiente 1
INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIÓN CLARAS CON MENCIÓN DE LA TESIS	La introducción y la conclusión son claras, efectivas y mencionan la tesis de manera explícita.	La introducción y la conclusión son claras, aunque no se retoma la tesis en ambas.	La introducción y la conclusión están presentes, pero no mencionan claramente la tesis.	La introducción o la conclusión son confusas o están ausentes.
REGISTRO ACADÉMICO	Muy buena elección del registro académico y con gran precisión.	Buena elección del registro académico, con buena precisión.	Uso limitado del registro académico, con algunos errores de precisión.	Uso inadecuado o ausente del registro académico.
VARIEDAD LÉXICA	Muy buena variedad y especialización léxica.	Buena variedad y especialización léxica.	Variedad y especialización léxica limitadas.	Falta de variedad y especialización léxica.

Evita usos de otros registros
Precisión

A la hora de corregir el trabajo de tu compañero, recuerda algunos de los objetivos de este curso:

- Percibir la **variación lingüística como natural** y reconocer el valor de su propia variedad y de todas las demás.
- Concientizar sobre las **estructuras de poder político, social y económico** que subyacen al uso de una lengua y a la distribución de las variedades denominadas prestigiosas y no prestigiosas.
- Descubrir las **ideologías lingüísticas dominantes** que se ocultan en las prácticas diarias tanto monolingües como bilingües.
- Capacitar a los estudiantes para **ejercer agencia en la toma de sus propias decisiones** sobre el uso de la lengua y su bilingüismo.

18



3. Revisa el texto. Con tu compañero, ahora revisa el resto del texto. ¿Qué te parece este texto argumentativo? ¿Hay algo que necesita mejorar? Utiliza ahora la rúbrica al completo.

Criterios	Excelente 4	Satisfactorio 3	Mejorable 2	Insuficiente 1
TEBIS	La tesis es clara, específica y perfectamente definida, indicando claramente la posición del alumno.	La tesis es clara y específica, pero podría estar mejor definida.	La tesis está presente, pero es vaga o imprecisa.	La tesis es confusa o no está presente.
ARGUMENTACIÓN	Los argumentos son suficientes, sólidos, bien desarrollados y respaldados con evidencia relevante.	Los argumentos son claros y están respaldados con evidencia, aunque podrían ser más sólidos o incluir más.	Los argumentos son vagos y no están respaldados lo suficiente.	Los argumentos son débiles o no están respaldados por evidencia.
COHESIÓN Y COHERENCIA	El texto fluye de manera lógica con transiciones claras y bien conectadas entre argumentos.	El texto es mayormente lógico y coherente, con algunas transiciones claras.	El texto tiene algunos problemas de coherencia y las transiciones son escasas.	El texto carece de coherencia y las transiciones son confusas o inconsistentes entre argumentos.
DOMINIO DEL TEMA	El autor demuestra un profundo conocimiento del tema y presenta información precisa y relevante.	El autor muestra buen conocimiento del tema, con información bastante precisa.	El autor muestra un conocimiento limitado del tema, con algunos errores o información irrelevante.	El autor muestra poco conocimiento del tema, con información incorrecta o irrelevante.
ANÁLISIS CRÍTICO	El análisis es profundo, original y demuestra pensamiento crítico.	El análisis es claro y demuestra cierto pensamiento crítico.	El análisis es superficial y demuestra poco pensamiento crítico.	El análisis es muy pobre.
INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIÓN CLARAS CON MENCIÓN DE LA TESIS	La introducción y la conclusión son claras, efectivas y mencionan la tesis de manera explícita.	La introducción y la conclusión son claras, aunque no se retoma la tesis en ambas.	La introducción y la conclusión están presentes, pero no mencionan claramente la tesis.	La introducción o la conclusión son confusas o están ausentes.
PÁRRAFOS CLAROS CON TRANSICIONES (MARCADORES) ADECUADAS	Los párrafos son claros, están bien organizados. Incluye variedad de marcadores.	Los párrafos son claros y tienen algunas transiciones adecuadas. Incluye algún marcador.	Los párrafos son en su mayoría claros, pero las transiciones son escasas o ineficaces. Apenas hay marcadores.	Los párrafos son confusos y carecen de transiciones adecuadas. No hay marcadores.
REGISTRO ACADÉMICO	Muy buena elección del registro académico y con gran precisión.	Buena elección del registro académico, con buena precisión.	Uso limitado del registro académico, con algunos errores de precisión.	Uso inadecuado o ausente del registro académico.
VARIEDAD LÉXICA	Muy buena variedad y especialización léxica.	Buena variedad y especialización léxica.	Variedad y especialización léxica limitadas.	Falta de variedad y especialización léxica.
CITACIÓN DE FUENTES	Se incluyen una fuente por cada argumento y cada cita cuenta con el formato requerido.	Se incluyen algunas fuentes, con algunos errores de formato.	Se incluyen pocas fuentes, con errores de formato.	Apenas se incluyen fuentes o no se incluyen.

19



Sesión 3

4. **Conectamos nuestra tarea.** Los conectores son fundamentales a la hora de dar coherencia y cohesión a nuestro texto. Primero, rodea todos los conectores que encuentres en el texto de *El valor económico del español en EE.UU.*

Aunque hay alguno, al texto le faltan unos cuantos conectores. Antes de entregar el texto de la tarea a tu profesor, añade los marcadores/conectores que creas necesario. ¿Hay al menos marcadores cronológicos que guíen la lectura?



inicio	organización	transición	conclusión
Para empezar	Primero	Por un lado... Por otro lado	Finalmente
En primer lugar	Luego	En otro orden de cosas	En resumen
	A continuación	Además	Por último
	Seguidamente	Asimismo	En conclusión

20



Sesión 4

1. **Conectores.** ¿Te resultó difícil añadir los conectores al texto de la tarea?

- a) Recordamos. Estos son algunos de los conectores que ya hemos visto, ¿cómo se utilizan? Mira el ejemplo y escribe una oración para cada categoría (causa, consecuencia y finalidad).

Ejemplo: El inglés se podría considerar la lengua vehicular mundial **ya que** gran parte del mundo entiende y se comunica en este idioma.

Causa	Consecuencia	Finalidad
Porque	Así pues	Para que
Ya que	Por tanto	A fin de que/inf
	Así que	

¡RECUERDA! Los conectores se utilizan para unir **dos oraciones simples relacionadas entre sí**. Este uso de los conectores es muy habitual en el registro académico, donde la sintaxis suele ser compleja y precisa, sin elementos innecesarios.

21

Sesión 4



1. **Conectores.** ¿Te resultó difícil añadir los conectores al texto de la tarea?

b) **Más conectores.** Mira las dos oraciones y di si las oraciones dicen lo mismo o no. Si hay diferencia, explícala.

Ejemplo: El girasol luce hermoso, *aunque* lo hayan cortado
(A pesar de haber cortado el girasol, sigue siendo hermoso)
El girasol luce hermoso, *pero* lo han cortado.
(A pesar de que luce hermoso, lo han cortado)

El **pero** sirve para...



Fuente:
<https://moncler.es/actualidad/con-el-pero-adversativo/>

Unir dos elementos de la oración con valores contrarios (adversativo)

Las ayudas llegarán, pero tarde, como siempre.

OTROS

PERO

- Sin embargo
- No obstante
- En cambio

AUNQUE

- Aun
- A pesar de que
- Si bien

El **aunque** sirve para...



Introducir una dificultad en la realización de la acción (concesiva)

Aunque la diversidad lingüística es positiva, existen muchos tabús a su alrededor.

22



1. **Conectores.** ¿Te resultó difícil añadir los conectores al texto de la tarea?



c) Emplea los conectores de la caja para crear oraciones más complejas. ¿Estás de acuerdo con las ideas de las oraciones?

Aunque *Porque* *A pesar de que* *A fin de + inf* *Así que*

- a. En Estados Unidos se concentran hispanohablantes de muchos países. No resulta sorprendente que el español de Estados Unidos sea único.
- b. Los estudios y las investigaciones prevén un gran aumento de hispanohablantes en los próximos años. El gobierno todavía no ha lanzado ninguna propuesta lingüística.
- c. Muchos hablantes de herencia son bilingües. Desde que son niños los hablantes de herencia suelen tener habilidades receptivas, productivas o ambas en al menos dos idiomas.
- d. Hay que percibir cualquier variación lingüística como natural. Toda clase de idiomas debería debatir sobre las estructuras de poder político, social y económico que subyacen al uso de una lengua.
- e. Se ha demostrado que el español tiene un impacto económico significativo en Estados Unidos. El inglés siempre va a ser el idioma mayoritario en Estados Unidos.

23



Sesión 4



1. Conectores. ¿Te resultó difícil añadir los conectores al texto de la tarea?

c) Emplea los conectores de la caja para crear oraciones más complejas. ¿Estás de acuerdo con las ideas de las oraciones?

Aunque *Porque* *A pesar de que* *A fin de + inf* *Así que*

- a. En Estados Unidos se concentran hispanohablantes de muchos países. No resulta sorprendente que el español de Estados Unidos sea único.
En Estados Unidos se concentran hispanohablantes de muchos países, *así que* no resulta sorprendente que el español ~~de Estados Unidos de este país~~ sea único.
- b. Los estudios y las investigaciones prevén un gran aumento de hispanohablantes en los próximos años. El gobierno todavía no ha lanzado ninguna propuesta lingüística.
A pesar de que los estudios y las investigaciones prevén un gran aumento de hispanohablantes en los próximos años, el gobierno todavía no ha lanzado ninguna propuesta lingüística
- c. Muchos hablantes de herencia son bilingües. Desde que son niños los hablantes de herencia suelen tener habilidades receptivas, productivas o ambas en al menos dos idiomas.
Muchos hablantes de herencia son bilingües *porque* desde que son ~~niños los hablantes de herencia~~ suelen tener habilidades receptivas, productivas o ambas en al menos dos idiomas.

24



Sesión 4



1. Conectores. ¿Te resultó difícil añadir los conectores al texto de la tarea?

c) Emplea los conectores de la caja para crear oraciones más complejas. ¿Estás de acuerdo con las ideas de las oraciones?

Aunque *Porque* *A pesar de que* *A fin de + inf* *Así que*

- d. Hay que percibir cualquier variación lingüística como natural. Toda clase de idiomas debería debatir sobre las estructuras de poder político, social y económico que subyacen al uso de una lengua.
A fin de ~~Hay que~~ percibir cualquier variación lingüística como natural, toda clase de idiomas debería debatir sobre las estructuras de poder político, social y económico que subyacen al uso de una lengua.
- e. Se ha demostrado que el español tiene un impacto económico significativo en Estados Unidos. El inglés siempre va a ser el idioma mayoritario en Estados Unidos.
Se ha demostrado que el español tiene un impacto económico significativo en Estados Unidos, *aunque* el inglés siempre va a ser el idioma mayoritario en ~~Estados Unidos el país~~.

25



Sesión 4

2. ¿Cómo traducir...? Las siguientes oraciones en inglés también forman parte del registro académico, pero ¿cómo las traducirías para que mantuvieran el mismo registro en español? Si necesitas buscar términos especializados, utiliza los tesauros mencionados en sesiones anteriores.

The study did not find a direct correlation between screen time and decreased attention spans, **but rather** indicated that the content type plays a more significant role → La investigación no encontró una correlación directa entre el tiempo de pantalla y el campo de atención reducido, sino que el tipo de contenido es lo que juega un papel más significativo.



- a) The journalist's investigative report was thorough, **so** it received recognition from peers and critics.
- b) **Although** the study's sample size was small, the findings provide valuable insights into adolescent behavior.
- c) The media plays a crucial role in shaping public opinion, **and** its influence along with its power cannot be underestimated.
- d) The contract was deemed void **because** it lacked essential elements of a binding agreement.
- e) The vaccine development was expedited, **for** the urgency of the pandemic necessitated rapid action.
- f) The court's decision was not based on the defendant's previous offenses, **but rather** on the evidence presented in the current case.

26



Sesión 4

2. ¿Cómo traducir...? Las siguientes oraciones en inglés también forman parte del registro académico, pero ¿cómo las traducirías para que mantuvieran el mismo registro en español? Si necesitas buscar términos especializados, utiliza los tesauros mencionados en sesiones anteriores.

The study did not find a direct correlation between screen time and decreased attention spans, **but rather** indicated that the content type plays a more significant role → La investigación no encontró una correlación directa entre el tiempo de pantalla y el campo de atención reducido, sino que el tipo de contenido es lo que juega un papel más significativo.

- a) The journalist's investigative report was thorough, **so** it received recognition from peers and critics.
El informe de investigación del periodista fue minucioso, así que recibió muestras de reconcomiendo por parte de la crítica y de sus compañeros.
- b) **Although** the study's sample size was small, the findings provide valuable insights into adolescent behavior.
Aunque el tamaño de la muestra fuera pequeño, los resultados proporcionan información valiosa sobre el comportamiento adolescente.
- c) The media plays a crucial role in shaping public opinion, **and** its influence along with its power cannot be underestimated.
Los medios de comunicación son fundamentales a la hora de determinar la opinión pública, además tanto su influencia como su poder no pueden ser subestimados.

27

Sesión 4



2. **¿Cómo traducir...?** Las siguientes oraciones en inglés también forman parte del registro académico, pero ¿cómo las traducirías para que mantuvieran el mismo registro en español? Si necesitas buscar términos especializados, utiliza los tesauros mencionados en sesiones anteriores.

The study did not find a direct correlation between screen time and decreased attention spans, but rather indicated that the content type plays a more significant role → La investigación no encontró una correlación directa entre el tiempo de pantalla y el campo de atención reducido, sino que el tipo de contenido es lo que juega un papel más significativo.

- d) The contract was deemed void **because** it lacked essential elements of a binding agreement.
El contrato se anuló porque carecía de los elementos fundamentales de cualquier acuerdo vinculante.
- e) The vaccine development was expedited, **for** the urgency of the pandemic necessitated rapid action.
Se aceleró el desarrollo de la vacuna puesto que la premura de la pandemia exigía una rápida actuación.
- f) The court's decision was not based on the defendant's previous offenses, **but rather** on the evidence presented in the current case.
La decisión del tribunal no se fundamentó en los delitos previos de la parte demandada, sino en las pruebas presentadas en el caso actual.

28

Sesión 4



3. **Listos para escribir.** Para la siguiente clase, tu texto argumentativo tiene que estar listo. En parejas, como ya hicimos, revisaremos el texto de nuestro compañero. Al final de la próxima clase, me entregarán su texto final. ¡Recuerda traer tu texto impreso!

Checklist	
1. ¿Cuál va a ser el tema de tu texto? ¿Cuál es tu opinión al respecto? En otras palabras, ¿cuál es tu tesis?	
2. ¿Cuántos argumentos tienes? Al menos necesitas 2-3 (ejemplos, citas, hechos) para que apoyen tu tesis.	1. _____ 2. _____
3. Recuerda incluir conectores. ¿Olvídate de que haber conectores obligatoriamente? • Si quieres mencionar dos ideas que se oponen, ¿qué conectores puedes emplear? Por ejemplo: una es una idea. Hay un punto muy importante que afecta a los migrantes menores. _____ la salud del presidente no le permite aparecer públicamente. • Escribe ejemplos de los conectores que puedes emplear al principio o al final de tu texto argumentativo.	
4. ¿Estás utilizando una variedad y un vocabulario académicos? • De las palabras que vas a emplear, ¿qué dos ejemplos de palabras en español NO usarías nunca con tu familia o amigos? • Estoy escribiendo y tengo dudas de si elegí chorro o chance, ¿cómo lo escribo?	

29

Sesión 5



¡Última revisión a nuestro texto!



1. En parejas, van a revisar el texto de un compañero. Primero van a utilizar la rúbrica para evaluar el texto. Justifica los cambios que propones a tu compañero.



Ahora, comparte con la clase algún cambio que te han propuesto en tu texto. ¿Estás de acuerdo? Si estás de acuerdo, puedes cambiarlo en tu texto. Si no estás de acuerdo, pídele más explicaciones a tu compañero.

30



2. **Reflexión final.** Como en cada unidad, vas a reflexionar sobre lo que has aprendido. Responde a estas preguntas con honestidad, no hay una respuesta correcta ni incorrecta. Tus respuestas son muy valiosas para adaptar el curso a las necesidades de los estudiantes.

Pregunta	Respuesta
¿Qué es lo que más te gustó de la unidad?	
Algo que todavía no te queda claro. ¿Cómo piensas resolver tu duda?	
¿Cuál ha sido tu contribución a la clase durante esta unidad?	
Enumera dos ideas principales y dos secundarias sobre esta unidad	
¿Cómo se relaciona tu día a día con los contenidos de esta unidad?	

31

IV. Conclusiones

La unidad didáctica que se propone en este trabajo tiene como objetivo trabajar un aspecto del español, en este caso, el registro académico, en las clases mixtas en Estados Unidos a través de la instrucción diferenciada y el enfoque CLA. El uso de estas dos metodologías, pretende atenuar las diferencias entre dos grupos tan heterogéneos como los hablantes de herencia y los hablantes de segunda lengua de español. El uso de estos enfoques también posibilita que ambos grupos practiquen juntos la expresión escrita, una de las destrezas que menos atención recibe en las aulas.

Por un lado, gracias al enfoque CLA, la clase puede trabajar aspectos tan importantes como la variedad lingüística, el cuestionamiento de las ideologías dominantes, la agencia de los estudiantes al elegir cómo expresarse, etc. Por otro lado, la instrucción diferenciada se centra alrededor de las diferentes habilidades cognitivas y académicas existentes entre estudiantes. En la propuesta se emplean muchas herramientas propuestas en base a las ideas de estos enfoques, como las tablas de aprendizaje, el ticket de salida o las tabla SQA, además de las conexiones planteadas en las lecturas. A pesar de que son enfoques diferentes en la enseñanza, la fusión de los dos en este contexto parece más que adecuada, pues ambos comparten objetivos y principios (agrupamientos flexibles, adaptaciones, reconocimiento al conocimiento previo, pensamiento crítico, respeto a la diversidad).

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo se cumple gracias a la propuesta de actividades didácticas que permiten a los estudiantes advertir e identificar las características del registro académico en español. Se proponen actividades de lectura y escritura a lo largo de la unidad para que los estudiantes puedan componer un texto argumentativo adecuado a las características del registro académico.

De vuelta a los objetivos específicos de este trabajo, el encuadre teórico ha permitido fundamentar las decisiones tomadas en la propuesta didáctica. Este trabajo ha identificado el español de Estados Unidos que cuenta con características lingüísticas que lo diferencian de otras variedades de español. Algunas de las características más relevantes para la clase de español incluye el desuso del subjuntivo en el español de EE. UU. y la influencia léxica del inglés y de otras variedades de español. Una de las limitaciones de estas investigaciones es que describen el español de EE. UU., pero solo de algunas regiones o ciudades muy específicas, de modo que no existe una descripción clara del español de Estados Unidos. Sería útil en futuras investigaciones incluir a población hispanohablante más diversa y que logre representar de manera más fiel la realidad lingüística del español en el país.

Tras conocer las diferencias en su perfil lingüístico, se profundiza en sus perfiles generales y se concluye que los HH suelen tener mayor conexión cultural y emocional con el

español, mientras que los estudiantes de español como L2 no cuentan con dicha conexión porque su aprendizaje de español ocurre en un contexto académico y formal con énfasis en la gramática. El perfil general de los dos grupos de estudiantes permite luego, en la unidad didáctica, acomodarse a las necesidades y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Gracias al análisis del panorama de la enseñanza de español en Estados Unidos se pudo concluir que la situación educativa actual sigue necesitando de clases mixtas y que, por este motivo, se han de adoptar enfoques diferenciados y flexibles. Una de las limitaciones de este trabajo, es no haber llevado la propuesta al aula; no obstante, en el futuro sí existirá dicha oportunidad. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, en el marco teórico se analizan los dos contextos (clases de ELH y de español como L2) y se concluye que los cursos de ELH buscan el fortalecimiento de la lengua de herencia; mientras que los cursos de L2 se enfocan en la competencia comunicativa y el desarrollo profesional. En la descripción de los objetivos de aprendizaje existe una gran limitación y es que, por la diversidad existente en cuanto a programas de lenguas, resulta muy difícil dar una descripción precisa.

Después de trazar el perfil de ambos grupos y conocer el estado de su español, en el trabajo se explican los enfoques metodológicos empleados. La heterogeneidad del grupo hace que los enfoques más flexibles tengan mucho sentido en este contexto didáctico. En el trabajo se argumenta que la puesta en práctica de estos enfoques puede mejorar de manera significativa la adquisición de español en estos contextos. El uso de enfoques tan flexibles limita la evaluación; de hecho, es una de las limitaciones que se hacen a enfoques como el mencionado en el trabajo. Para avanzar en este asunto, se podrían plantear estudios a largo plazo que evalúen el nivel real de adquisición de español a través de enfoques críticos.

En conclusión, las aportaciones de este trabajo ayudan a la comprensión de las dinámicas del español en EE. UU. y de cómo pueden abordarse en contextos educativos diversos, mixtos y heterogéneos. Se mantiene que la aplicación de enfoques críticos y diferenciados, es un recurso útil en las clases mixtas, capaz de atenuar las diferencias que se han descrito. Con esto en mente, la inclusión del registro académico y la escritura argumentativa se suma a la propuesta con la idea de ayudar en la transferencia de habilidades de los estudiantes y fomentar un recurso necesario en el ámbito universitario.

V. Referencias bibliográficas

- Abbot, M., Brecht, R. D., Davidson, D. E., Fenstermacher, H., Fischer, D., Rivers, W. P., Slater, R., Weinberg, A., & Wiley, T. (2014). Languages for all? Final report. *European Journal of Language Policy*, 6(2), 252–259.
- Acevedo, R. (2003). Navegando a través del registro formal: Curso para hispanohablantes bilingües. In *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 257–268). Georgetown University Press.
<https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=QV4mDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA257&dq=info:BW8YJ2tPxQ4J:scholar.google.com&ots=1Oq4yW7K1Q&sig=hnphHQD3kMrrO0NHjYdL8Cbmjjs>
- Achugar, M. (2003). Academic registers in Spanish in the U.S.: A study of oral texts produced by bilingual speakers in a university graduate program. In *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 213–234). Georgetown University Press.
- Agustín Llach, M. del P. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, 27-30 de septiembre de 2006, Vol. 1, 2007, ISBN 978-84-96487-19-2, págs. 161-174, 161–174.*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>
- Alonso-Marks, E., & Sánchez-Hernández, A. (2023). La competencia pragmática escrita de hablantes de herencia y estudiantes de español como lengua extranjera: Explorando el uso de marcadores discursivos. *RASAL Lingüística*, 99–120.
<https://doi.org/10.56683/rs232091>
- Amanti, C. (2019). Is Native-Speakerism Impacting the Dual Language Immersion Teacher Shortage? *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 38(6), 675–686.
- Amaro-Jiménez, C., Hungerford-Kresser, H., & Pole, K. (2016). Teaching With a Technological Twist: Exit Tickets via Twitter in Literacy Classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(3), 305–313.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Arenas Núñez, A. M. (2012). *La enseñanza de las muletillas en la clase de ELE* [Enseñanza de ELE, Universidad de Salamanca].
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/alba-m--arenas.html>

- Arias-Álvarez, A. (2018). So ... You know ... Marcadores pragmáticos en las comunidades puertorriqueña y dominicana de Massachusetts. *Hispania*, 101(1), 69–88.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Ávalos, M. A., Zisselsberger, M. G., Gort, M., & Secada, W. G. (2017). HEY! TODAY I WILL TELL YOU ABOUT THE WATER CYCLE!: Variations of Language and Organizational Features in Third-Grade Science Explanation Writing. *The Elementary School Journal*, 118(1), 149–176. <https://doi.org/10.1086/692987>
- Beaudrie, S. (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs. In *Spanish as a Heritage Language in the United States* (Vol. 9781589019393, pp. 203–221). Georgetown University Press. <http://www.scopus.com/inward/record.url?scp=84930243682&partnerID=8YFLogxK>
- Beaudrie, S. (2023). Developing Critical Language Awareness in the Heritage Language Classroom: Implementation and Assessment in Diverse Educational Contexts. *Languages*, 8(1). <https://doi.org/10.3390/languages8010081>
- Beaudrie, S., Amezcua, A., & Loza, S. (2019). Critical language awareness for the heritage context: Development and validation of a measurement questionnaire. *Language Testing*, 36(4), 573–594. <https://doi.org/10.1177/0265532219844293>
- Beaudrie, S. M., & Loza, S. (2021). The Central Role of Critical Language Awareness in Spanish Heritage Language Education in the United States: An Introduction. In *Heritage Language Teaching*. Routledge.
- Beaudrie, S. M., & Marrero-Rivera, A. (2023). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The state of affairs in 2022. *Foreign Language Annals*. <https://doi.org/10.1111/flan.12741>
- Beaudrie, S., & Vergara Wilson, D. (2021). Reimagining the Goals of HL Pedagogy through Critical Language Awareness. In *Heritage Language Teaching Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy* (pp. 63–79). Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.proxy.cc.uic.edu/chapters/edit/10.4324/9781003148227-5/reimagining-goals-hl-pedagogy-critical-language-awareness-sara-beaudrie-dami%C3%A1n-vergara-wilson?context=ubx&refId=2e6dad97-75af-42ec-90e6-70181aff7439>
- Bender, W. N. (with Council for Exceptional Children). (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators* (2nd ed.). Corwin Press.

- Bernal-Enríquez, Y., & Hernández-Chávez, E. (2003). La enseñanza del español en Nuevo México: ¿Revitalización o erradicación de la variedad chicana? In *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Georgetown University Press.
- Bessett, R. M. (2015). The extension of *estar* across the Mexico-US border: Evidence against contact-induced acceleration. *Sociolinguistic Studies*, 9(4), 421–443. <https://doi.org/10.1558/sols.v9i4.25694>
- Bessett, R. M. (2018). Testing English influence on first person singular “yo” subject pronoun expression in Sonoran Spanish. In J. E. MacDonald (Ed.), *Contemporary Trends in Hispanic and Lusophone Linguistics: Selected papers from the Hispanic Linguistic Symposium 2015* (pp. 355–372). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ihll.15.17bes>
- Biber, D. (1986). Spoken and Written Textual Dimensions in English: Resolving the Contradictory Findings. *Language*, 62(2), 384–414. <https://doi.org/10.2307/414678>
- Biber, D. (1994). An analytical framework for register studies. In *Sociolinguistic Perspectives on Register* (pp. 31–56). Oxford University Press. <https://www.bibsonomy.org/bibtex/162e816223841ba5cc4031fbd2bd80d4c/sourcefilter>
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). Registers, genres, and styles: Fundamental varieties of language. In *Register, Genre, and Style* (1st ed., pp. 1–27). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511814358>
- Biber, D., & Finegan, E. (1994). *Sociolinguistic Perspectives on Register*. Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uic/detail.action?docID=241649>
- Blaz, D. (2016). Planning a Differentiated Unit. In *Differentiated Instruction* (2nd ed.). Routledge.
- Blommaert, D. J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Multilingual Matters.
- Bloom, B. S., & Engelhart, M. D. (with Krathwohl, D. R.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* ([1st ed.]). Longmans, Green.
- Burgo, C. (2016). Perceptions of L2 Spanish learners in the mixed classroom. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.26378/rnlael1020266>
- Burgo, C. (2018a). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia* (1st edition). Arco Libros - La Muralla, S.L.

- Burgo, C. (2018b). Meeting Student Needs: Integrating Spanish Heritage Language Learners into the Second Language Classroom. *Hispania*, 100(5), 45–50.
<https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0009>
- Cabral, J. (n.d.). *Checking for Understanding* (67) [Broadcast]. Retrieved April 7, 2024, from <https://wclassroom.com/2022/11/13/ep67/>
- Calafate, I. (2022). Mood variation among Spanish-English bilinguals in Southern Arizona: cross-dialectal continuities and methodological considerations. *Semas*, 3(6), 75–100.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (3ª Edición). Editorial Ariel.
- Carreira, M. (2014). Teaching heritage language learners: A study of program profiles, practices, and needs. In *Rethinking Heritage Language Education* (pp. 20–44). Cambridge University Press.
- Carreira, M., & Chik, C. H. (2018). DIFFERENTIATED TEACHING A primer for heritage and mixed classes. *The Routledge Handbook of Spanish As a Heritage Language*, 359–374.
- Carreira, M. M. (2016). A general framework and supporting strategies for teaching mixed classes. In D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 159–176). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/sibil.49.09car>
- Carrillo Guerrero, L. (2005). Actualización retórica de la lengua: El Registro. *Tonos digital*, nº 9, 2005. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/49914>
- Carvalho, A. M. (2012). *Corpus of Spanish in Southern Arizona (CESA)* [Dataset].
<https://cesa.arizona.edu/how-cite-corpus>
- Carvalho, A. M., & Besset, R. M. (2021). The Structure of US Spanish. In *Heritage Language Teaching*. Routledge. file:///C:/Users/maria/Downloads/10.4324_9781003148227-4_chapterpdf.pdf
- Centro Virtual Cervantes, C. C. V. (2020). *CVC. Anuario 2020. Informe 2020. El español en cifras*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p04.htm#np52
- Cerrón-Palomino, Á. (2016). (No) English Interference on U.S. Southwest Spanish? A Look at Variable Subject Expression in Phoenix Spanish-English Bilinguals. *Sociolinguistic Studies*, 10(3), 383–408. <https://doi.org/10.1558/sols.v10i3.28327>
- Chafe, W., & Danielwicz, J. (with Educational Resources Information Center). (1987). *Properties of spoken and written language*. Center for the Study of Writing.

- Chick, K. A., & Hong, B. S. S. (2012). Differentiated Instruction in Elementary Social Studies: Where Do Teachers Begin? *Social Studies Research and Practice*, 7(2).
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1990). Critical language awareness part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, 4(4), 249–260. <https://doi.org/10.1080/09500789009541291>
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1991). Critical language awareness part II: Towards critical alternatives. *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500789109541298>
- Cortés, L. (1996). *Español hablado. Bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos*.
- Cortés, L. (1998). Marcadores del discurso y análisis cuantitativo. In *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 143–162). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4267524>
- Crosson, A. C., Matsumura, L. C., Correnti, R., & Arlotta-Guerrero, A. (2012). The Quality of Writing Tasks and Students' Use of Academic Language in Spanish. *The Elementary School Journal*, 112(3), 469–496. <https://doi.org/10.1086/663298>
- Echevarría, J., Vogt, M., & Short, D. (2014). *Making Content Comprehensible for Elementary English Learners: The SIOP Model*. Pearson.
- Ernst, Howardr., & Ernst, Traceyl. (2005). The Promise and Pitfalls of Differentiated Instruction for Undergraduate Political Science Courses: Student and Instructor Impressions of an Unconventional Teaching Strategy: Journal of Political Science Education. *Journal of Political Science Education*, 1(1), 39–59. <https://doi.org/10.1080/15512160590907513>
- Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015a). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015b). El español en la educación. In *El español de los Estados Unidos* (pp. 223–246). Cambridge University Press.
- Ferguson, C. A. (1994). Dialect, Register, And Genre: Working Assumptions About Conventionalization. In D. Biber & E. Finegan (Eds.), *Sociolinguistic Perspectives On Register* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195083644.003.0002>
- Finegan, E., & Biber, D. (1994). Register And Social Dialect Variation: An Integrated Approach. In D. Biber & E. Finegan (Eds.), *Sociolinguistic Perspectives On Register* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195083644.003.0014>
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom* (2nd edition). ASCD.

- García, O., & Mason, L. (2008). Where in the World is US Spanish? Creating a Space of Opportunity or US Latinos. In *Language and Poverty* (p. 239). Multilingual Matters.
- Garza, A. (2013). *El registro académico en estudiantes hispanohablantes de herencia* [ProQuest Dissertations & Theses].
<https://www.proquest.com/docview/1458621704/abstract/>
- Gasca Jiménez, L., & Adrada-Rafael, S. (2021). Understanding Heritage Language Learners' Critical Language Awareness (CLA) in Mixed Language Programs. *Languages*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/languages6010037>
- Gatti, A., & O'Neill, T. (2017). Who Are Heritage Writers? Language Experiences and Writing Proficiency. *Foreign Language Annals*, 50(4), 734–753.
<https://doi.org/10.1111/flan.12291>
- Glynn, C., Wesely, P. M., Wassell, B. A., & Osborn, T. A. (with American Council on the Teaching of Foreign Languages). (2018). *Words and actions: Teaching languages through the lens of social justice* (Second edition.). American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Goulette, E. (2020). Heritage Language Learners in a Mixed Class: Educational Affordances and Constraints. *Dimension*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1249865>
- Gutiérrez, M. J. (2003). Simplification and Innovation in US Spanish. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 22(2), 169–184.
<https://doi.org/10.1515/mult.2003.009>
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiotica social. La interpretacion social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.agapea.com/libros/El-lenguaje-como-semiotica-social-La-interpretacion-social-del-lenguaje-y-del-significado-9789681608309-i.htm>
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language* (F. Christie, Ed.; 2nd edition). Oxford University Press.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America; a study in bilingual behavior* ([2d ed.]). Indiana University Press.
- Henshaw, F. G. (2022). Heritage and Second Language Learners' Voices and Views on Mixed Classes and Separate Tracks. In M. A. Bowles (Ed.), *Outcomes of University Spanish Heritage Language Instruction in the United States* (pp. 189–208). Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv296mt6k.14>
- Holguín Mendoza, C. (2017, November 28). *Critical Language Awareness (CLA) for Spanish Heritage Language Programs: Implementing a Complete Curriculum*. <https://www-tandfonline-com.proxy.cc.uic.edu/doi/full/10.1080/19313152.2017.1401445>

- Holguín Mendoza, C. (2022). Beyond Registers of Formality and Other Categories of Stigmatization: Style, Awareness, and Agency in SHL Education. In M. A. Bowles (Ed.), *Outcomes of University Spanish Heritage Language Instruction in the United States* (pp. 149–168). Georgetown University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv296mt6k.12>
- Hudgens Henderson, M. (2022). Critical Language Awareness in the Spanish as a Heritage Language College Classroom. *Languages*, 7(3), Article 3.
<https://doi.org/10.3390/languages7030157>
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T., & Morberg, Å. (2012). The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (pp. 169–185). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_11
- Krashen, S. D. (1995). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Phoenix ELT.
- La Paz Barbarich, E. (2016). Lengua y cultura en la clase de ELE: Desarrollo de propuestas didácticas desde un marco comunicativo actual. *Actas de las VIII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre, 2016*, ISBN 978-9963-700-97-4, págs. 28-39, 28–39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115548>
- Lacorte, M., & Suárez García, J. (2014). La enseñanza del español en los Estados Unidos: Panorama actual y perspectivas de futuro. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 129–136. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970358>
- Lacorte, M., & Suárez-García, J. (2016). Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense: Presente y futuro. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. <https://doi.org/10.15427/OR018-02/2016SP>
- Lado, B., & Quijano, C. (2020). Ideologies, Identity, Capital, and Investment in a Critical Multilingual Spanish Classroom. *Critical Multilingualism Studies*, 8(1), Article 1.
- Lamanna, S. (2008). *Usage of Imperfect and Imperfect Progressive Verb Forms in Spanish as a Majority and Minority Language: Is There an Effect for Language 1*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Usage-of-Imperfect-and-Imperfect-Progressive-Verb-a-Lamanna/e0d668f69193ae06a973e6598e89905422f5d3f2>
- Lee, O., Maerten-Rivera, J., Penfield, R. D., LeRoy, K., & Secada, W. G. (2008). Science achievement of english language learners in urban elementary schools: Results of a first-year professional development intervention. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 31–52. <https://doi.org/10.1002/tea.20209>
- Leeman, J. (2014). Critical Approaches to Teaching Spanish as a Local/Foreign Language. In *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Routledge.

- Leeman, J. (2018). Critical Language Awareness and Spanish as a Heritage Language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Routledge.
- Leeman, J., & Serafini, E. J. (2021). "It's Not Fair": Discourses of Deficit, Equity, and Effort in Mixed Heritage and Second Language Spanish Classes. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(6), 425–439.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1777866>
- Limerick, P. P. (2017). Language contact in the US Southeast: The case of Spanish subject expression in an emerging bilingual community in Georgia. *Spanish in Context*, 14(1), 53–77. <https://doi.org/10.1075/sic.14.1.03lim>
- Long, M. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377–393). Newbury House Publishers.
- Looney, D., & Lusin, N. (2019). Enrollments in Languages Other than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Final Report. In *Modern Language Association*. Modern Language Association.
<https://eric.ed.gov/?id=ED599007>
- Lynch, A. (1999). *The Subjunctive in Miami Cuban Spanish: Bilingualism, Contact, and Language Variability*. University of Minnesota.
- Magro, J. L. (2016). Talking Hip-Hop: When stigmatized language varieties become prestige varieties. *Linguistics and Education*, 36, 16–26.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.06.002>
- Martillo Viner, K. (2016). Second-generation NYC bilinguals' use of the Spanish subjunctive in obligatory contexts. *Spanish in Context*, 13(3), 343–370.
<https://doi.org/10.1075/sic.13.3.02vin>
- Martillo Viner, K. (2018). The optional Spanish subjunctive mood grammar of New York City heritage bilinguals. *Lingua*, 210–211, 79–94.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.04.010>
- Martín Zorraquino, M. A. M., & Montolío, E. (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=519346>
- Mir, M. (2013). Hablantes de herencia en los Estados Unidos: Quiénes son, qué quieren, qué reciben. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, 594–604.
- Mohd Said, N. E. (2019). *The Effects of Differentiated Instruction on Students' Language Attitude and Critical Thinking in an ESL Context* [Phd, University of Sheffield].
<https://etheses.whiterose.ac.uk/24064/>
- Morales, E. (2002). *Living in Spanglish: The search for Latino identity in America* (1st ed.). St. Martin's Press.

- Mrak, A. (2011). Lexical Transfer from English to Spanish: How Do Bilingual and Monolingual Communities Compare? *Southwest Journal of Linguistics*, 30(1), 95–115.
- Muñoz-Basols, J., & Sinusía, Y. P. (2021). *Técnicas de escritura en español y géneros textuales / Developing Writing Skills in Spanish* (2nd edition). Routledge.
- Osborn, T. A. (2005). *Teaching World Languages for Social Justice: A Sourcebook of Principles and Practices*. Taylor & Francis Group.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uic/detail.action?docID=274529>
- Otheguy, R. (1999). A reconsideration of the notion of loan translation in the analysis of U.S. Spanish. In *Spanish in the United States* (pp. 21–46). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110885590-004>
- Otheguy, R. (2016). A critique of “incomplete acquisition”: The linguistic competence of second-generation bilinguals. In C. Tortora, M. den Dikken, I. L. Montoya, & T. O’Neill (Eds.), *Romance Linguistics 2013: Selected papers from the 43rd Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), New York, 17-19 April, 2013* (pp. 301–319). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/rllt.9.16oth>
- Otheguy, R., & Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199737406.001.0001>
- Padilla, L. V., & Vana, R. (2019). Ideologies in the foreign language curriculum: Insights from textbooks and instructor interviews. *Language Awareness*, 28(1), 15–30.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1590376>
- Pham, H. L. (2012). Differentiated Instruction and the Need to Integrate Teaching and Practice. *Journal of College Teaching and Learning*, 9(1), 13-.
- Piggott, A. (2002). Putting Differentiation into Practice in Secondary Science Lessons. *School Science Review*, 83(305), 65–71.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 141–170.
- Portolés, J., & Martín Zorraquino, M. A. (1999). Los marcadores del discurso. In *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051–4214). Espasa Calpe España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2152618>
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco Libros - La Muralla, S.L. <https://www.amazon.com/-/es/Kim-Potowski/dp/8476356196>

- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Multilingual Matters. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uic/detail.action?docID=282690>
- Potowski, K. (2023). *Conversaciones escritas. Lectura y redacción en contexto* (3rd Edition). Vista Higher Learning. <https://vistahigherlearning.com/conversaciones-escritas-3rd-edition.html>
- Potowski, K., Berne, J., Clark, A., & Hammerand, A. (2008). Spanish for K-8 Heritage Speakers: A Standards-Based Curriculum Project. *Hispania*, 91(1), 25–41.
- Potowski, K., & Carreira, M. (2004). Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427–437. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02700.x>
- Prada, J., & Pascual y Cabo, D. (2022). Toward an Understanding of the Relationship between Heritage Language Programs and Latinx Student Retention: An Exploratory Case Study. In M. A. Bowles (Ed.), *Outcomes of University Spanish Heritage Language Instruction in the United States* (pp. 169–188). Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv296mt6k.13>
- Quan, T. (2020). Critical language awareness and L2 learners of Spanish: An action-research study. *Foreign Language Annals*, 53(4), 897–919. <https://doi.org/10.1111/flan.12497>
- Quan, T. (2024). Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy, edited by Sergio Loza and Sara M. Beaudrie. *Heritage Language Journal*, 21(1), 1–7. <https://doi.org/10.1163/15507076-bja10024>
- Randolph, L. J. (2022). CLA in the Mixed L2/SHL Classroom. In *Heritage Language Teaching* (1st ed., Vol. 1, pp. 179–195). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003148227-13>
- Randolph, L. J., & Johnson, S. M. (2017). Social Justice in the Language Classroom: A Call to Action. *Dimension*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207903>
- Reyes, I. (2004). Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 77–98. <https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162613>
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction: Preventing School Failure. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
- Ryan, J. M. (2018). Spanish Composition Errors from a Combined Classroom of Heritage (L1) and Non-heritage (L2) Learners: A Comparative Case Study. *Journal of Language Teaching & Research*, 9(3), 439–452. <https://doi.org/10.17507/jltr.0903.01>
- Said-Mohand, A. (2005). La enseñanza del discurso académico a estudiantes bilingües en los Estados Unidos: Reflexión y estado de la cuestión. *Bilingual Research Journal*, 29(3), 699–710. <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162859>

- Samaniego, M., & Warner, C. (2016). Designing meaning in inherited languages: A multiliteracies approach to HL instruction. In *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 191–213). Georgetown University Press.
- Sánchez-Muñoz, A. (2007). *Register and style variation in speakers of Spanish as a heritage and as a second language* [Ph.D.].
<https://www.proquest.com/docview/304824258/abstract/61323A19B39D4DFEPQ/1>
- Sayahi, L., Reyes, J., & Corbett, C. (2016). *El español en los Estados Unidos: Panorama de Estudios Sociolingüísticos*.
- Shapiro, S. (2022). The Critical Academic Literacies Pathway. In *Cultivating Critical Language Awareness in the Writing Classroom*. Routledge.
- Shin, N. L., & Otheguy, R. (2013). Social class and gender impacting change in bilingual settings: Spanish subject pronoun use in New York. *Language in Society*, 42(4), 429–452. <https://doi.org/10.1017/S0047404513000468>
- Silva-Corvalán, C. (1994a). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon Press.
- Silva-Corvalán, C. (1994b). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. In *Language Variation and Change* (pp. 255–272). Cambridge Core.
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-variation-and-change/article/abs/gradual-loss-of-mood-distinctions-in-los-angeles-spanish/D9E2D1502E5417E02525A6B249B61ECE>
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios Fronterizos*, 18–19, 36–67. <https://doi.org/10.21670/ref.1989.18-19.a02>
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–256). Newbury House Publishers.
- Swann, J. (with Credo Reference). (2004). *A dictionary of sociolinguistics*. University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781474472968>
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4th ed. Alexandria, VA: Author.
- The New London Group. (2010). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

- Tieso, C. L. (2003). Ability Grouping Is Not Just Tracking Anymore: Roeper Review. *Roeper Review*, 26(1), 29–36. <https://doi.org/10.1080/02783190309554236>
- Tocaimaza-Hatch, C. C. (2018). A Comparison of Formal Register through Lexical Choices in Heritage and Second Language Speakers of Spanish. *Linguistics Journal*, 12(1), 70–96.
- Tomlinson, C. A. (with Allan, S. D.). (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Toribio, A. J. (2011). Code-Switching among US Latinos. In *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 530–552). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444393446.ch25>
- Torres Cacoullos, R. (with Travis, C. E.). (2018). *Bilingualism in the community: Code-switching and grammars in contact*. Cambridge University Press.
- Valdeón, R. A. (2015). Languages in contact, cultures in conflict: English and Spanish in the USA. *Language and Intercultural Communication*, 15(3), 313–323. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1023073>
- Valdés, G. (2000). Bilingualism and language use among Mexicans Americans. In *New immigrants in the United States: Readings for second language educators* (pp. 99–136). Cambridge University Press.
- Valdés, G., & Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The problem of the “underdeveloped” code in bilingual repertoires. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 82(4), 473–501. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05535.x>
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 211–230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4
- Vigil Oliveros, N. (2022). El lingüicismo hacia los universitarios indígenas de educación intercultural bilingüe. In *PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 68*. Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23697/4/PIE%2068.pdf>
- Villa, D. J. (1996). Choosing a “Standard” Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the U.S. *Foreign Language Annals*, 29(2). <https://www.proquest.com/docview/1311709208/citation/75E1264BACDF401BPQ/1>
- Villa, D. J. (2002). The Sanitizing of U.S. Spanish in Academia. *Foreign Language Annals*, 35(2), 222–230. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb03156.x>
- Washburne, C. W. (1953). Adjusting the Program to the Child. *Educational Leadership*, 11(3), 138–147.

- Zamora, R. (2013). *Particularidades lingüísticas en el discurso escrito de estudiantes bilingües universitarios de español de herencia* [Ph.D.].
<https://www.proquest.com/docview/1503698948/abstract/D8C1CBDEB7C34346PQ/1>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63–85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>
- Zentella, A. C. (1997). The Hispanophobia of the Official English Movement in the U.S: International Journal of the Sociology of Language. *International Journal of the Sociology of Language*, 127, 71–86. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1997.127.71>

VI. Anexo

1. Texto sesión 1

La importancia de la diversidad lingüística

Martes, 06 de marzo de 2018
Por: Pedro Martín Butragueño (adaptado)

En enero de 2017 se desató una encendida ola de protestas cuando desapareció la versión en español de la página en línea de la Casa Blanca. Más allá de lo que termine ocurriendo, se concedió un hondo valor simbólico al hecho, interpretado cuando menos como lo que podría llamarse renuncia al bilingüismo y al contacto. Que las lenguas son un arma arrojada se comprueba una y otra vez, desde el mundo antiguo al actual conflicto catalán, y aunque de cuando en cuando puedan encontrarse equivalentes sociales a la piedra Rosetta, son más comunes los *shibboleth*, es decir, los elementos delatores de una identidad opuesta, siempre vista como ajena y peligrosa. Aunque continuamente asistimos al contacto entre lenguas y dialectos (es decir, variedades de una misma lengua), en ocasiones parecemos no percatarnos, y no es raro que en más de una ocasión se desaten actitudes negativas hacia esa inmediatez.

Otro ejemplo de contacto y de conflicto lingüístico nos lo proporciona el propio medio científico, por no hablar del universo de las relaciones diplomáticas o de los negocios. Es, de nuevo, una historia de renuncia a la diversidad lingüística. Hace ya años que el inglés es casi la única lengua científica en la mayoría de las disciplinas, mientras que las otras lenguas —internacionales, nacionales y locales— parecen cada vez más servir sólo como vehículo formativo. Es decir, si los manuales pueden todavía escribirse en la lengua vernácula, los artículos de investigación amenazan con ser exclusivamente en inglés. Esta diglosia tiene diferentes razones, algunas de naturaleza general, como la importancia política y económica de ciertos países y la facilidad de comunicarse en una sola lengua, pero otras más puntuales, como las decisiones de las grandes editoriales que dominan el mercado de la publicación científica. Una circunstancia muy preocupante es que se está enraizando la idea de que el inglés es, intrínsecamente, una lengua mejor dotada para la expresión del conocimiento, insensato que no deja de sorprender a comienzos del siglo XXI. Hasta hace poco, las ciencias sociales y las humanidades producían mucho más en lenguas diferentes al inglés, pero las fronteras se reducen cada año. Es curioso que incluso revistas bilingües dedicadas al español prefieran cada vez más que los estudios se publiquen en inglés, y que lo mismo ocurra en algunas reuniones y publicaciones de romanística. ¿Sí estaremos en los tiempos de la diversidad?

Una distinción básica es la que separa la dimensión del individuo de la propia de una comunidad de habla. Suele ser conveniente hablar de bilingüismo —o de multilingüismo— para referirse a las personas, y de contacto entre dos o más lenguas cuando se hace referencia al entorno social; más de una vez se ha anotado que ambas dimensiones pueden combinarse de diferentes modos. La relación entre las lenguas tiende a no ser simétrica ni en el individuo ni en la sociedad. Por ejemplo, en los mexicanos que migran a Estados Unidos, suele

ocurrir que el español es la lengua dominante en los individuos de la primera generación; está en relativo equilibrio con el inglés en sus hijos y es poco conocido o sólo de conocimiento pasivo entre sus nietos; además, en el contexto general, el español en Estados Unidos tiene muchas veces el estatus de lengua étnica —es mucho simplificar describir de esta manera una de las situaciones de contacto lingüístico más estudiadas del mundo.

La importancia del contacto lingüístico

El estudio del contacto entre lenguas y entre variedades tiene una importancia trascendental, sea que se vea desde la lingüística descriptiva, la lingüística teórica o la lingüística aplicada. Desde el punto de vista descriptivo, cada una de estas situaciones tiene características propias, según sean las razones históricas del contacto, el estatus de las lenguas, el poder de las subcomunidades que las hablan, la cercanía o el alejamiento tipológico..., de tal manera que en muchos casos es mejor no presuponer demasiado sobre una situación de contacto hasta no estudiarla con cierto detalle. En términos teóricos, el estudio del contacto nos dice mucho sobre los mecanismos de los cambios lingüísticos, desde las situaciones más extremas de muerte lingüística (cuando una lengua termina por verse desplazada por otra) y de nacimiento (en los casos de formación de pidgins y criollos), hasta las más comunes, en términos de las dimensiones lingüísticas que cabe esperar que se vean más o menos afectadas según la etapa del contacto (fonología, morfosintaxis, léxico, etc.). Por fin, en términos aplicados, no puede diseñarse una política lingüística que regule las situaciones educativas, judiciales y administrativas; que proporcione herramientas estandarizadoras; que prevenga la discriminación o que dé oportunidades a las lenguas en peligro si no se conocen las situaciones concretas en que se produce el contacto.

A todas éstas cabe añadir una razón mayor que alberga las tres dimensiones mencionadas: la relevancia de estudiar una comunidad de habla en todas sus parcelas lingüísticas, a la vista de sus recursos y sus conflictos, de su historia y de las razones para su articulación actual, y no escindida en una visión por lenguas aisladas entre sí, exclusivamente preocupada por las propiedades intrínsecas de los sistemas de comunicación, como si las lenguas no estuvieran ancladas en individuos y comunidades específicas.

Si las cosas son así, cabe preguntarse por qué en México la investigación sobre contacto lingüístico no ha tenido una cobertura superior a la que existido tradicionalmente (lo que no quiere decir que no existan investigaciones muy valiosas).

Los contextos históricos y el papel de las lenguas

La compleja historia lingüística de México se deriva en buena medida de los conflictos entre las sociedades que han habitado o habitan su territorio. Cualquier persona familiarizada con el problema sabe que la diversidad lingüística es enorme y compleja, hasta el extremo de que el propio Instituto

Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) rehúye los términos de lengua y dialecto, y prefiere agrupaciones y variantes. Pocas veces esta diversidad ha sido gestionada con el éxito deseable y es notoria la necesidad de una encuesta nacional de bilingüismo.

De nuevo, simplificando extraordinariamente las cosas, el español fue en México una lengua colonial, en buena medida confinado durante un periodo bastante extenso en núcleos más o menos urbanos y en otros enclaves relativamente puntuales. Es decir, el español de México no puede entenderse sin el contacto (o desplazamiento, colisión, etc.) con las lenguas originarias, hasta el extremo de que el estudio de las situaciones actuales de contacto sincrónico son un laboratorio fundamental para entender su gestación y algunas de sus propiedades.

Una tradición de estudios necesaria

Las ideas comunes sobre el contacto de lenguas no suelen ser muy positivas, sea que se vea a través del bilingüismo de los individuos, de la cotidianeidad de las comunidades y aun a través de las propias lenguas. Sobran los testimonios que ponen en duda la inteligencia de los bilingües y que deploran la mixtura y el empobrecimiento que supondrían los préstamos lingüísticos. Aunque se trata de concepciones absurdas, cuando no discriminadoras, tienen un amplio calado y van más allá de simples reclamos de identidad: sólo la mezcla de lenguas sería peor que la lengua del otro. Así que una responsabilidad básica de cualquier lingüista es dejar estas cosas en claro en todo momento: la diversidad lingüística no tiene que ver con la pobreza o el desarrollo cognitivo, los baños de purismo no llevan a ningún sitio y la lengua del otro es tan importante como la mía.

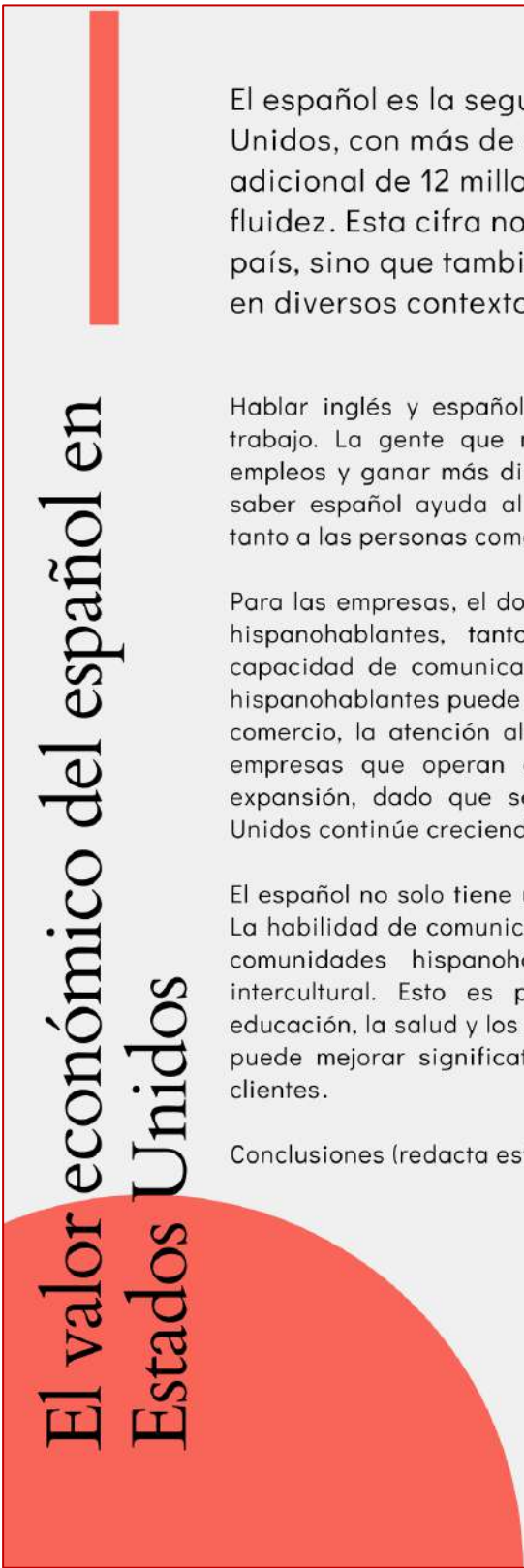
Los efectos del contacto entre el español y las llamadas lenguas originarias han sido objeto de debates científicos, y no es éste el lugar para resumirlos o valorarlos. Lo que sí debe decirse, al menos, es que hay que asegurar unas condiciones empíricas satisfactorias para llevar a cabo tales estudios, si es que ése es el objetivo central. Es decir, si se busca encontrar los efectos del contacto en el habla urbana de las personas de nivel socioeducativo medio y alto, en contextos más o menos formales (es decir, en lo que aproximadamente podría llamarse la lengua estándar), la expectativa quizá no llegue mucho más allá de unos cuantos elementos léxicos vinculados a la flora, la fauna, la comida y algunas otras tradiciones. El contacto entre lenguas debe estudiarse donde se produjo —con documentos cuidadosamente editados, muchos de ellos depositados en archivos locales— o donde se está produciendo —con herramientas sociolingüísticas que comparen las formas de hablar de personas en las que se distribuya de diferente manera el uso de la primera lengua (la L1) y de una segunda o más lenguas (L2, L3...)—. Y ese contacto debe analizarse con datos sociolingüísticos minuciosos, pero también en procesos lingüísticos específicos.

Como contribución a estas necesidades, se vienen desarrollando diferentes estudios de contacto lingüístico vinculados al Laboratorio de Estudios Fónicos de El Colegio de México, mismos que intentan reflejar tanto la realidad sociolingüística general como los detalles de los procesos lingüísticos. Algunos trabajos se han ocupado de dialectos del español en contacto en la Ciudad de México, como sonorenses, yucatecos, personas del centro del país, cubanos, españoles, argentinos. Otros se ocupan del contacto entre el español y diferentes lenguas originarias mexicanas, como el otomí de San Andrés Cuexcontitlán, el náhuatl de Canoa o el tepehuano del sur de Santa María Ocotán. Como han señalado Guerrero y Torres, el estudio comparado del contacto es sumamente revelador, pues como las diferentes comunidades suelen encontrarse en momentos diferentes con respecto al empleo de cada una de las lenguas, es posible reconstruir —hasta cierto punto— los procesos históricos y sociales que tienen lugar en estas situaciones. Cada comunidad suele mostrar una estratificación interna en cuanto al uso de las lenguas, en la que no es raro que las personas de más edad y de menos estudios, con menor movilidad socioeconómica y geográfica, conserven mejor la lengua de origen, mientras que los jóvenes muestren el patrón inverso. Hay también otros fenómenos interesantes que surgen con cierta frecuencia: la revitalización de la lengua originaria por parte de grupos de hablantes jóvenes, los cortes abruptos en el uso lingüístico según la edad a veces en el propio seno de una misma familia, la enseñanza de la lengua originaria por parte de los abuelos a los nietos, etc. Es decir, aunque la situación en cada comunidad puede ser diferente a cualquier otra, hay procesos sociolingüísticos con cierto grado de recurrencia.

Mirando hacia delante

En un mundo donde la diversidad va siendo asumida como un valor esencial —no sin tropiezos, ciertamente—, la presencia de varias lenguas en una misma comunidad, sea ésta local, regional o nacional, debe aceptarse y defenderse a toda costa. Tanto para la gestión de esa realidad como para su estudio coherente, es necesario tomar a las comunidades como unidad de trabajo, con toda la realidad que acarrean. Sólo una mirada empírica detallada, que analice en detalle social y lingüístico las lenguas y las variedades dialectales en el seno de las comunidades que se sirven de ellas, que modele los resultados y examine lo que tienen de particular y de general, permite considerar estas cuestiones en sus dimensiones justas, sin efectuar juicios previos que exageren o minimicen los problemas y los efectos del contacto.

2. Texto Tarea



El valor económico del español en Estados Unidos

El español es la segunda lengua más hablada en Estados Unidos, con más de 41 millones de hablantes nativos y un adicional de 12 millones de personas que lo hablan con fluidez. Esta cifra no solo refleja la diversidad lingüística del país, sino que también destaca la importancia del español en diversos contextos socioeconómicos.

Hablar inglés y español en Estados Unidos es una súper ventaja en el trabajo. La gente que maneja ambos idiomas suele encontrar mejores empleos y ganar más dinero. Un artículo del Instituto Cervantes dice que saber español ayuda al comercio y a las inversiones, dando beneficios tanto a las personas como a las empresas.

Para las empresas, el dominio del español facilita la entrada en mercados hispanohablantes, tanto dentro como fuera de Estados Unidos. La capacidad de comunicarse eficazmente con una base de consumidores hispanohablantes puede ser determinante para el éxito en sectores como el comercio, la atención al cliente y el marketing. Estudios indican que las empresas que operan en español pueden acceder a un mercado en expansión, dado que se espera que la población hispana en Estados Unidos continúe creciendo significativamente en las próximas décadas.

El español no solo tiene un valor económico, sino también cultural y social. La habilidad de comunicarse en español permite una mejor integración en comunidades hispanohablantes y fomenta un mayor entendimiento intercultural. Esto es particularmente relevante en sectores como la educación, la salud y los servicios sociales, donde la comunicación efectiva puede mejorar significativamente los resultados y la satisfacción de los clientes.

Conclusiones (redacta este párrafo)

3. Rúbrica

Rúbrica para evaluar textos argumentativos				
Nombre: _____				
Criterios	Excelente 4	Satisfactorio 3	Mejorable 2	Insuficiente 1
TESIS	La tesis es clara, específica y perfectamente definida, indicando claramente la posición del alumno	La tesis es clara y específica, pero podría estar mejor definida	La tesis está presente, pero es vaga o imprecisa	La tesis es confusa o no está presente
ARGUMENTACIÓN	Los argumentos son suficientes, sólidos, bien desarrollados y respaldados con evidencia relevante	Los argumentos son claros y están respaldados con evidencia, aunque podrían ser más sólidos o incluir más	Los argumentos son vagos y no están respaldados lo suficiente	Los argumentos son débiles o no están respaldados por evidencia
COHESIÓN Y COHERENCIA	El texto fluye de manera lógica con transiciones claras y bien conectadas entre argumentos	El texto es mayormente lógico y coherente, con algunas transiciones claras	El texto tiene algunos problemas de coherencia y las transiciones son escasas	El texto carece de coherencia y las transiciones son confusas o inexistentes entre argumentos
DOMINIO DEL TEMA	El autor demuestra un profundo conocimiento del tema y presenta información precisa y relevante	El autor muestra buen conocimiento del tema, con información bastante precisa	El autor muestra un conocimiento limitado del tema, con algunos errores o información irrelevante	El autor muestra poco conocimiento del tema, con información incorrecta o irrelevante
ANÁLISIS CRÍTICO	El análisis es profundo, original y demuestra pensamiento crítico	El análisis es claro y demuestra cierto pensamiento crítico	El análisis es superficial y demuestra poco pensamiento crítico	El análisis es muy pobre
INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIÓN CLARAS CON MENCIÓN DE LA TESIS	La introducción y la conclusión son claras, efectivas y mencionan la tesis de manera explícita	La introducción y la conclusión son claras, aunque no se retoma la tesis en ambas	La introducción y la conclusión están presentes, pero no mencionan claramente la tesis	La introducción o la conclusión son confusas o están ausentes
PÁRRAFOS CLAROS CON TRANSICIONES (MARCADORES) ADECUADAS	Los párrafos son claros, están bien organizados. Incluye variedad de marcadores	Los párrafos son claros y tienen algunas transiciones adecuadas. Incluye algún marcador	Los párrafos son en su mayoría claros, pero las transiciones son escasas o ineficaces. Apenas hay marcadores	Los párrafos son confusos y carecen de transiciones adecuadas. No hay marcadores
REGISTRO ACADÉMICO	Muy buena elección del registro académico y con gran precisión	Buena elección del registro académico, con buena precisión	Uso limitado del registro académico, con algunos errores de precisión	Uso inadecuado o ausente del registro académico
VARIEDAD LÉXICA	Muy buena variedad y especialización léxica	Buena variedad especialización léxica	Variedad y especialización léxica limitadas	Falta de variedad y especialización léxica
CITACIÓN DE FUENTES	Se incluyen una fuente por cada argumento y cada cita cuenta con el formato requerido	Se incluyen algunas fuentes, con algunos errores de formato	Se incluyen pocas fuentes, con errores de formato	Apenas se incluyen fuentes o no se incluyen

4. Actividades extra para los estudiantes

Actividades extra para los estudiantes - La diversidad lingüística: el texto argumentativo

1. ¿Qué opinas de las siguientes tesis? Lee y comprueba si las siguientes tesis son un buen ejemplo. Propón una nueva tesis para aquellas que no sean buen ejemplo.

- a. La diversidad lingüística en Estados Unidos es positiva porque aumenta el intercambio cultural.
- b. En EE. UU. el español es importante por su gran número de hablantes y su presencia en los medios de comunicación.
- c. La educación bilingüe en EE. UU. fomenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes y fortalece la competencia intercultural en un mercado profesional globalizado.
- d. Las políticas lingüísticas protegen al idioma mayoritario, cuando deberían mirar más por los idiomas minoritarios.

2. Registro académico. Las siguientes oraciones no se adecúan al registro académico, cómo las volverías a escribir para que sí se adecuaran.

Puedes intentar hacer uso de los conectores, te van a ayudar a enriquecer tu oración.

- a. Si desde las escuelas se enseña inglés y español, los estudiantes van a estar mejor preparados para sus trabajos en el futuro.
- b. La aplicación se entregó a tiempo, pero el funcionario no pudo revisarla a tiempo.
- c. La Guerra de Independencia de los Estados Unidos fue cuando los colonos se rebelaron contra los británicos porque querían ser libres.
- d. La automatización está afectando los trabajos porque muchas tareas que antes hacían las personas ahora las hacen las máquinas, y esto está cambiando cómo la gente trabaja
- e. Se dice que las mujeres no están representadas en la ciencia tanto como los hombres, y esto es un problema porque no hay tantas mujeres haciendo investigaciones ni estudios que las representen.

3. ¿Qué conector necesito? Las siguientes oraciones se pueden convertir en una más compleja con el uso de conectores. Utiliza alguno de los conectores de finalidad (para que/a fin de que), concesión (aunque/a pesar de que) o adversativos (pero/ sin embargo/no obstante) para crear oraciones típicas de textos argumentativos.

- La universidad cuenta con programas de tutorías personales.
- Estos programas permiten ayudar de manera más personalizada a los estudiantes.
- El costo inicial de instalación es muy alto.
- El gobierno concede ayudas que pueden reducir los costos.

- Los gobiernos no promueven la educación bilingüe.
- Los estudios y las investigaciones avalan los beneficios del bilingüismo.
- El teletrabajo ha aumentado desde la pandemia de COVID-19.
- Los trabajadores remotos se empiezan a sentir aislados y solitarios en su puesto de trabajo
- Las medidas propuestas en la agenda 2030 busca reducir drásticamente la huella de carbono.
- No todas las grandes empresas están a favor seguir dichas medidas.

4. ¿Cómo traducirías las siguientes oraciones? Con el uso de diccionarios técnicos o tesauros, traduce estas oraciones. ¡Cuidado con la traducción de los conectores!

- a. **Despite** the patient's adherence to the prescribed medication, the persistence of chronic symptoms prompted further investigation into potential autoimmune disorders.
- b. The higher court changed the lower court's decision **because** there were mistakes in the process that violated the defendant's rights.
- c. The undercover journalist uncovered systemic corruption within the municipal government, revealing a network of illicit transactions and bribery; **however**, no statement was released.
- d. **Although** the defendant was granted bail, the court imposed stringent conditions to prevent potential flight risks

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA