

Identidades gramaticales: perspectivas estudiantiles hacia el aprendizaje y uso de gramática en una clase de SHL

MOLLY PERARA-LUNDE^{*a}, FERNANDO MELERO-GARCÍA^b

^aUniversity of New Mexico

^bIndiana University

Received 15 May 2015; received in revised form 9 August 2015; accepted 19 September 2015

ABSTRACT

ES Como complementación a estudios previos que abordan las perspectivas y actitudes de estudiantes (Ducar, 2008), en este estudio se pone de manifiesto la voz de los estudiantes de español como lengua de herencia con el propósito de mejorar la instrucción de gramática. Las preguntas que han guiado esta investigación son: 1) ¿Cómo conceptualizan la gramática? 2) ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de gramática? y 3) ¿Qué registros o dialectos se deben usar en el salón de clase, según los estudiantes? Se llevaron a cabo entrevistas con estudiantes en una clase de español como lengua de herencia de nivel intermedio para explorar temas relacionados con la gramática, el uso de diferentes registros y percepciones sobre el programa de SHL en general. Los comentarios de los participantes revelan una actitud positiva hacia el aprendizaje de la gramática y un entendimiento sofisticado de la variación sociolingüística, lo cual tiene implicaciones para futuras investigaciones y la enseñanza de gramática.

Palabras clave: ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA, ACTITUDES LINGÜÍSTICAS, ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA, ESPAÑOL ACADÉMICO, SOCIOLINGÜÍSTICA.

EN Serving as a complement to previous studies that deal with student perspectives and attitudes (Ducar, 2008), this study highlights the voices of students of Spanish as a Heritage Language with the purpose of improving grammar instruction. The guiding questions of the study concern: 1) How students conceptualize grammar? 2) What are students' attitudes towards learning grammar? and 3) Which registers or dialects should be used in the classroom according to students? Interviews were carried out with students in an intermediate level Spanish as a Heritage Language class in order to explore grammar related themes, the use of different registers, and perceptions about the SHL program in general. The comments of the participants revealed positive attitudes towards learning grammar and a sophisticated understanding of sociolinguistic variation, which has implications for future studies as well as grammar teaching.

Key words: SPANISH AS A HERITAGE LANGUAGE, LINGUISTIC ATTITUDES, TEACHING GRAMMAR, ACADEMIC SPANISH, SOCIOLINGUISTICS.

IT L'obiettivo di questo studio, complementare a precedenti indagini che affrontano i punti di vista e l'atteggiamento degli studenti (Ducar, 2008), è redere note le opinioni degli studenti di spagnolo come lingua ereditaria allo scopo di migliorare l'insegnamento della grammatica. I quesiti che hanno guidato la ricerca sono: 1) Com'è concepita la grammatica dagli studenti? 2) Come si pongono gli studenti rispetto allo studio della grammatica? 3) Quali registri e varietà dovrebbero essere usati in aula secondo gli studenti? Le domande sono state poste agli studenti di una classe di spagnolo come lingua ereditaria (SHL) di livello intermedio e esplorano argomenti relativi alla grammatica, all'uso dei diversi registri e alle impressioni sul programma di SHL in generale. I commenti dei partecipanti rivelano un atteggiamento positivo verso l'apprendimento della grammatica e una comprensione sofisticata della variazione sociolingüistica, con conseguenti implicazioni sulle future ricerche e sull'insegnamento della grammatica.

Parole chiave: SPAGNOLO COME LINGUA EREDITARIA, ATTEGGIAMENTI LINGUISTICI, INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA, SPAGNOLO ACCADEMICO, SOCIOLINGUISTICA.

* Contacto: mlunde@unm.edu

1. Introducción

Desde los años 1980 y 1990, debido al aumento de estudiantes hispanos matriculados en clases universitarias de español, se ha implementado un número creciente de programas de Español como Lengua de Herencia (de ahora en adelante SHL por sus siglas en inglés, *Spanish as a Heritage Language*). Estos programas tienen como propósitos principales el mantenimiento y revitalización de la lengua española y, a su vez, la adquisición de destrezas literarias. Aunque el mantenimiento de la lengua incluye la preservación y fortalecimiento de variedades comunitarias, estudios recientes indican que la mayoría de los programas de SHL se enfocan más en las destrezas literarias y variedades formales del español, posiblemente relegando dichas variedades comunitarias a usos fuera del aula (Beaudrie, 2012). La estricta y única enseñanza de un registro formal no solamente limita las oportunidades de comunicación con familiares, sino que también perpetúa una ideología prescriptiva entre estudiantes que a menudo traen a clase variedades no estándares. Esto ocasiona un debilitamiento de la autoestima de los estudiantes, que causa incomodidad a la hora de usar la lengua en clase o, en casos más graves, el abandono de la lengua completamente. En un estudio llevado a cabo por Krashen (1998) se entrevistó a hablantes de español como lengua de herencia matriculados en una clase de educación de posgrado; todos habían tomado clases de español en nivel universitario. En dicho estudio se estipula que las críticas y actitudes negativas que algunos profesores universitarios albergan hacia el habla de los hablantes de herencia causan el abandono de la lengua por parte de algunos estudiantes: “The most intimidating and painful experiences I have had... while attempting to learn Spanish have been dealt me by native Spanish speaking instructors... at the university” (p. 45) [*Las experiencias más intimidantes y dolorosas que he tenido... cuando trataba de aprender español me llegaron de instructores hispanohablantes nativos... en la universidad*] –traducción nuestra]. Para que los programas de SHL puedan revitalizar, mantener y fortalecer la lengua española y sus variaciones, en primer lugar se deben comprender las experiencias y realidades lingüísticas de los estudiantes matriculados en dichos programas.

El presente estudio tiene un propósito doble: uno más global y otro más específico. Por un lado, la investigación que se presenta en este artículo es parte de un estudio colaborativo mayor llevado a cabo por un grupo de investigadores en la Universidad de Nuevo México denominado *La Perspectiva Estudiantil*. Como complementación a estudios previos centrados en la perspectiva estudiantil (Ducar, 2008), el objetivo de este proyecto colaborativo consiste en dar voz a los estudiantes del programa SHL en la Universidad de Nuevo México, para así poder analizar y dar cuenta de sus actitudes lingüísticas y finalmente ofrecer un tipo de enseñanza que se ajuste a sus necesidades. Específicamente, en esta parte del estudio se exploran las actitudes de los estudiantes hacia la gramática y cómo dichas actitudes afectan al aprendizaje y la autoestima de los estudiantes. Como dice Beaudrie (2012):

Because what researchers and educators believe to be most important may not always coincide with what the students expect and need, students voices must be incorporated into the design of SHL programs. A successful SHL program first and foremost, needs to meet the needs of the students it is intended to serve. (p. 214)

[Porque lo que los investigadores y educadores consideran más importante puede que no siempre coincida con lo que los estudiantes esperan y necesitan. Deben incorporarse las voces de los estudiantes en el diseño de los programas de SHL. Primero y ante todo, un buen programa de SHL debe satisfacer las necesidades de los estudiantes a los que pretende servir. –traducción nuestra]

Teniendo esto en cuenta, se entrevistó a un grupo de estudiantes en una clase de SHL para conseguir un entendimiento específico sobre sus perspectivas en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Las preguntas de investigación que han guiado este estudio son: 1) ¿Cómo conceptualizan la gramática estos estudiantes? 2) ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de gramática? y 3) ¿Qué registros o dialectos deben ser usados en el salón de clase, según los estudiantes? Con estas cuestiones esperamos ofrecer una investigación de las ideologías presentes en el salón de la clase SHL desde un punto de vista de los propios estudiantes. Los resultados de este estudio ofrecen una idea sobre cómo satisfacer las necesidades tanto afectivas como lingüísticas de los estudiantes, lo cual puede ser de utilidad para aquellos interesados en la enseñanza de español como lengua de herencia.

2. Repaso de literatura

2.1 Ideologías lingüísticas en las universidades

Las instituciones educativas han constituido una de las influencias más poderosas a la hora de formar ideologías lingüísticas (García & Torres-Guevara, 2010; MacGregor-Mendoza, 2000; Valdés, 1992). Según Leeman (2012), las ideologías “*are linked to the social, political, or economic interests of particular groups of people*” (p. 44) [“están vinculadas a los intereses sociales, políticos o económicos de determinados grupos de personas” - traducción nuestra]. Específicamente, las ideologías lingüísticas son aquellas que construyen ideas sobre la lengua, la comunicación y en relación al habla (Del Valle, 2014). En el caso de la enseñanza de español a nivel universitario, algunos investigadores han observado una preferencia por la lengua estándar o académica (Del Valle, 2014; Leeman, 2012, 2014; Villa, 2002), incluso en el caso de programas de SHL (Rivera-Mills, 2012; Showstack, 2012; 2015), lo cual está justificado por la necesidad de desarrollar las destrezas literarias y profesionales de los estudiantes. Mientras que esta justificación viene dada en parte por el interés de los propios estudiantes, en realidad limita las experiencias de los estudiantes en el aula y no toma en cuenta la realidad de vivir en comunidades bilingües, en las que son frecuentes ciertas peculiaridades culturales como la alternancia de códigos entre español e inglés (Carvalho, 2012). Este tipo de ideologías prescriptivas o estándares sugieren que las variedades lingüísticas presentes en contextos formales, lo que se llama lengua académica o registro formal, gozan implícitamente de más valor que las variedades que encontramos en tales comunidades bilingües, lo cual resulta en actitudes negativas hacia las variedades comunitarias (Beaudrie & Ducar, 2005).

Además, a menudo los programas de español mantienen que la lengua española es una lengua extranjera, sugiriendo que es una lengua exclusiva de otros países (García & Torres-Guevara, 2010; Leeman, 2014; Showstack, 2012, 2015). Esta categorización del español como lengua extranjera da lugar a una serie de situaciones problemáticas. En primer lugar, el español se ha hablado en Estados Unidos durante muchas generaciones en numerosas comunidades hispanas y es verdaderamente una lengua local (Bills & Vigil, 2008). Al afirmar que el español es una lengua extranjera estamos excluyendo a los grupos bilingües locales, los cuales consisten frecuentemente en poblaciones desfavorecidas e inmigrantes (Valdés, 2000). La exclusión de estos grupos supone otorgar un mayor prestigio y valor económico (Leeman, 2014) a aquellas variedades del español hablado en otros países, lo que resulta en la devaluación del habla de los hispanohablantes estadounidenses y una preferencia por variaciones monolingües extranjeras. Además del favorecimiento de otras variedades monolingües, también se idealizan las destrezas bilingües de los angloparlantes que aprenden español como segunda lengua (Cashman, 2009), lo cual también refleja la jerarquía social en Estados Unidos. Villa (2002) apunta los problemas relacionados con el concepto de lengua académica, un concepto abstracto y no definido pero basado en la lengua escrita. Evidente en terminología como “registro alto” y “registro bajo”, los académicos, incluso algunos lingüistas, han creado un sistema lingüístico que refleja las realidades de clase social en la enseñanza de español en nivel universitario. En cuanto a los programas de SHL, un fuerte énfasis en la lengua académica ratifica esta misma ideología (Leeman, 2012).

Consecuentemente, algunos investigadores han documentado casos de la falta de autoestima lingüística por parte de los hablantes de herencia, evidente en este extracto: “*I don't feel my Spanish is that good. I talk “pocha” Spanish*” (Beaudrie & Ducar, 2005, p. 13) [“Pienso que mi español no es muy bueno. Hablo español “pocha”” -traducción nuestra]. A pesar de la existencia de un creciente cuerpo de investigación que apunta la validez lingüística del español estadounidense, este sigue siendo una variedad estigmatizada y criticada (Carreira, 2000). En una investigación en la que se observan las prácticas de enseñanza e interacciones con los estudiantes de una instructora de SHL, Showstack (2015) destaca el hecho de que aunque los instructores tengan como objetivo fundamental valorar las variedades comunitarias de los estudiantes, aún pueden estar perpetuando una noción abstracta de los valores de lengua estándar. Por ejemplo, la instructora observada en el estudio, al mismo tiempo que fomentaba el uso de la alternancia de códigos, también prohibía a los estudiantes el uso de ciertas palabras o frases comunes que a menudo se escuchan en Estados Unidos, tales como “llámame pa' atrás” (p. 350). Ejemplos como este demuestran que el español de los bilingües de Estados Unidos sigue siendo objeto de críticas, incluso en salones de clase donde se pretende fortalecer las variedades comunitarias. Sin lugar a dudas, estas críticas tienen un impacto en la autoestima y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de español.

Los programas de SHL a nivel universitario tienen la oportunidad de revocar la estigmatización asociada a las variedades del español estadounidense, así como de oponerse a ideologías estándares y

combatir la limitada autoestima lingüística de los estudiantes hispanos. Tomar en cuenta la fuerte conexión entre la lengua y asuntos sociopolíticos e incorporar el uso de variedades comunitarias de los estudiantes en clase contribuye al aprendizaje del estudiante de SHL. Investigaciones recientes destacan el éxito de tales estrategias e incitan a los instructores en programas de SHL a usar una pedagogía crítica (Del Valle, 2014; Leeman, 2014), la cual no solamente se enfoca en la gramática sino también en aumentar un entendimiento suficiente de las implicaciones sociales, políticas y económicas de aprender y enseñar una lengua:

One element of critical approaches to second language (L2) pedagogy is the dialogic examination of how ideologies, politics, and social hierarchies are embodied, reproduced, and naturalized in language learning and teaching.

[Un elemento de los enfoques críticos a la pedagogía de segundas lenguas (L2) es el examen dialógico de cómo se incorporan, reproducen y naturalizan las ideologías, políticas y jerarquías sociales en el aprendizaje y enseñanza de la lengua. –traducción nuestra] (Leeman, 2014, p. 275)

Tales estrategias incluyen escuchar a los estudiantes y tomar en cuenta la diversidad en sus experiencias lingüísticas y culturales, especialmente en la instrucción de conceptos abstractos gramaticales, expectativas de participación en la clase y haciendo correcciones gramaticales a los estudiantes (Ducar, 2008; Potowski, 2002; Showstack, 2015). A continuación, se ofrece un análisis de unos estudios que han explorado tales temas observando y preguntando directamente a los estudiantes en programas de SHL.

2.2 Actitudes en el salón de SHL

En un estudio que investiga las actitudes de estudiantes en un nivel principiante de español de herencia, Beaudrie y Ducar (2005) hallaron que a pesar del bajo nivel de autoestima manifestado por los estudiantes que consideran su propia lengua como algo no estimado, tienen una motivación muy fuerte de aumentar sus habilidades comunicativas y consideran la lengua española, en general, con mucho aprecio. La conclusión más relevante de este estudio es la gran importancia de estimular a los estudiantes principiantes para usar la lengua y comunicarse sin la preocupación de hacerlo de una manera formal o informal. Un estudiante comenta: *“That’s why the class is good because she doesn’t care if you’re speaking wrong or you’re speaking incorrectly, she just wants you to talk”* (p. 15) [*“Es por eso por lo que la clase es buena porque a ella no le importa si estás hablando mal o de manera incorrecta, ella solamente quiere que hables”* –traducción nuestra], lo cual ejemplifica el enorme valor de las actitudes de los profesores en fortalecer la autoestima lingüística en el salón de clase. De manera similar, Ducar (2008) encontró que los estudiantes desean ser corregidos por el instructor. No obstante, es de suma importancia que perciban que el profesor los corrige de una manera que ellos caracterizan como benévola, con respeto, de manera constructiva y con propósito de ayudar a los estudiantes, no de forzar reglas ni dejarlos en evidencia ante el resto de la clase.

Es también necesario investigar las relaciones entre los estudiantes. Usando análisis del discurso, Showstack (2012) analizó el discurso en un salón de SHL a nivel universitario ubicado en el suroeste estadounidense para explorar cómo los estudiantes bilingües construyen sus identidades lingüísticas y culturales. Observó que los estudiantes traen a clase experiencias muy variadas con respecto a la lengua española y, como resultado, sus habilidades lingüísticas son también muy variadas. Algunos de estos estudiantes poseían un conocimiento gramatical y habilidades más avanzadas, mientras que aquellos estudiantes que no habían tenido oportunidad de hablar español en sus comunidades o no habían recibido una educación formal en español, no tenían ese nivel de conocimiento o habilidades tan sofisticadas. Según estos niveles de sus habilidades lingüísticas, los estudiantes mismos ejercieron lo que la autora denomina “poder simbólico” (adoptado por Bourdieu, 1991) de unos sobre otros; los estudiantes que poseen alta competencia lingüística caracterizan a aquellos estudiantes con una competencia más baja como hablantes con una conexión más débil con la cultura e identidad hispana. La autora concluye que los estudiantes consideran que para identificarse como hispanos, han de hablar español con un determinado nivel. La autora también comenta sobre el hecho de que muchos estudiantes mantienen ideologías lingüísticas prescriptivas y observa que tanto los estudiantes como los profesores pueden promover este tipo de ideologías prescriptivas. Este estudio muestra que, al mismo tiempo que la conceptualización de lengua como una característica clave de la identidad latina es útil para promover motivación e ideologías que favorecen variedades de español no estándares, también puede excluir o devaluar a estudiantes sin una competencia avanzada en español. Tales estudios ejemplifican la necesidad de la investigación explícita de las actitudes de los estudiantes de lengua de herencia.

2.3 Competencia gramatical

Puesto que en este estudio se exploran ideologías y actitudes con respecto a la enseñanza, aprendizaje y competencia gramatical, es conveniente repasar lo que sabemos sobre la gramática de los estudiantes de SHL y cómo las concepciones de los académicos afectan a los estudiantes en dichos programas.

La gramática de los estudiantes de SHL cuenta con unas peculiaridades diferentes a la de los estudiantes como segunda lengua. Estas particularidades ya han sido destacadas por otros autores en estudios previos (Beaudrie, Ducar, & Potowski, 2014; Montrul & Sánchez-Walker, 2013). Beaudrie et al. (2014) argumentan que los conocimientos gramaticales de los estudiantes de SHL están afectados en cierta manera por, al menos, tres fenómenos que vamos a comentar a continuación: adquisición bilingüe, atrición lingüística y contacto lingüístico.

En primer lugar, la *adquisición bilingüe* (Beaudrie et al., 2014, p. 158) afecta a los estudiantes de SHL ya que mientras que un hablante en una comunidad monolingüe está expuesto a la lengua en numerosos y variados contextos (es decir, recibe mucho *input* en español), los hablantes en comunidades bilingües de Estados Unidos no están expuestos a la misma cantidad ni a la misma variedad de contextos en los que se usa únicamente el español. Además, la educación formal en español es reducida para estos hablantes si la comparamos con la de sus homólogos en países monolingües. Por tanto, los estudiantes de SHL no tienen la oportunidad de desarrollar un sistema gramatical interno comparable al de hablantes monolingües debido a la reducida exposición, tanto formal como informal, lo cual ha llevado a algunos autores a hablar de un sistema gramatical simplificado (Otheguy & Zentella, 2011).

En segundo lugar, hemos mencionado la *atrición lingüística*. Esto ocurre cuando un hablante adquiere una forma o contextos lingüísticos específicos en un momento determinado, pero –también debido al limitado *input*– con el paso del tiempo dichas formas que fueron adquiridas caen en desuso y, por consiguiente, en el olvido (Beaudrie et al., 2014, p. 159).

El tercer fenómeno es *el contacto lingüístico* (Beaudrie et al., 2014, pp. 159-160). Al hablar de contacto lingüístico, Beaudrie et al. (2014) se refieren al hecho de que, como niño, un hablante de herencia puede adquirir el 100% del sistema lingüístico al que está expuesto. Sin embargo, lo que destacan estas autoras es que el sistema lingüístico al que estos hablantes están expuestos puede contener ciertos rasgos lingüísticos que han surgido de la situación de contacto (Beaudrie et al., 2014, p. 159). Por ejemplo, Montrul y Sánchez-Walker (2013), en un estudio sobre la omisión de la preposición *a* como marcador de objeto directo, proporcionaron evidencias de que la segunda generación de inmigrantes estaban adquiriendo ciertos rasgos lingüísticos característicos de la situación de contacto entre el español y el inglés en Estados Unidos. Como decíamos, al menos estos tres fenómenos (adquisición bilingüe, atrición lingüística y contacto lingüístico) hacen que las gramáticas y los sistemas lingüísticos intrínsecos de los estudiantes de SHL sean diferentes tanto los estudiantes de español como lengua extranjera como de los hablantes monolingües de español.

Es importante notar que la terminología utilizada para describir los sistemas lingüísticos de los hablantes bilingües, particularmente los bilingües español-inglés en el contexto de SHL, conlleva connotaciones no muy positivas. Por ejemplo, términos como “una gramática simplificada” o “atrición lingüística”, comunicados directa o indirectamente a los estudiantes, ofrecen una idea de que la lengua usada por estos hablantes no es la lengua española auténtica, caracterizada por una gramática correcta, completa o no simplificada. De hecho, algunos autores han escrito sobre la lengua de los hispanos estadounidenses usando descripciones tales como *a mutilated form* (una forma mutilada) de la lengua, un término que implica la existencia de problemas fundamentales con el habla de este grupo (Valdés, 2000).

Cuando se exploran cuestiones como actitudes e ideologías es necesario conocer el contexto sociocultural de los participantes. Por ello, a continuación se ofrece información sobre el trasfondo sociocultural y sociolingüístico de Nuevo México y el programa SHL en la Universidad de Nuevo México.

2.4 Contexto sociolingüístico de Nuevo México

El español se ha hablado por comunidades hispanas en la región suroeste de Estados Unidos durante numerosas generaciones y es una parte importante de la cultura del estado de Nuevo México (Bills & Vigil, 2008). En concreto, la lengua española ha estado presente en Nuevo México desde el siglo XVI, momento en el que se establecieron los primeros asentamientos europeos bajo el poder de la Corona de España (Bills & Vigil, 2008). Desde finales del siglo XVI hasta comienzos del siglo XVIII, Nuevo México había sido una colonia principalmente hispanohablante. Esta situación lingüística comenzaría a cambiar tras la intervención estadounidense en México (1846-1848), que culminó con el Tratado de Guadalupe Hidalgo en 1848, según el

cual México cedería parte de su territorio a Estados Unidos. De este modo, Nuevo México pasó a ser territorio estadounidense (Fernández-Gibert, 2010). Cuando el territorio de Nuevo México estaba en el proceso de convertirse en un estado de los Estados Unidos de América, numerosas instituciones, incluyendo las escuelas, se vieron obligadas a abandonar el uso del español y reemplazarlo por la lengua nacional de Estados Unidos, el inglés (Fernández-Gibert, 2010). Entrar en la unión no solamente tuvo implicaciones lingüísticas sino también implicaciones de identidad étnica; los hispanos comenzaron a identificarse como españoles para destacar sus raíces europeas (Nieto-Phillips, 2000). Las escuelas se tomaron en serio la institucionalización del inglés y, por lo tanto, el uso del español en centros educativos públicos se convirtió en un acto estigmatizado. De hecho, algunos investigadores (MacGregor-Mendoza, 2000) han documentado los testimonios de neomexicanos recordando ocasiones de abuso físico y psicológico simplemente por el hecho de hablar español en la escuela. Consecuentemente, muchos hispanos en la región decidieron no enseñar la lengua española a generaciones posteriores debido a la estigmatización y dolor de sus infancias (MacGregor-Mendoza, 2000, p. 365). Reconociendo el hecho de que muchos hispanos en la región no han tenido la oportunidad de desarrollar competencias lingüísticas en español durante la infancia, el programa SHL en la Universidad de Nuevo México se vale de una definición amplia de SHL, según la cual un estudiante SHL incluye a cualquier persona que tenga una conexión cultural con el español. Uno de sus propósitos es dar a los estudiantes la oportunidad de apreciar y revitalizar su cultura a través de la lengua española. El sitio web (spanport.unm.edu) del programa estipula que

[O]ne of our primary goals is to help our students develop an appreciation of their heritage language. The Spanish that they bring with them is a valuable resource. The Spanish of their communities is honored as a venerable variety of the language.

[uno de nuestros propósitos principales es ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar un aprecio por su lengua de herencia. El español que traen consigo es un recurso valioso. El español de sus comunidades es respetado como una variedad venerable de la lengua. – traducción nuestra]

3. Metodología

El método empleado ha sido la realización de entrevistas individuales con estudiantes para explorar varios temas que tienen que ver con el aprendizaje del español en el programa SHL en la Universidad de Nuevo México. Aunque los participantes comentaron sobre diversos temas, en este artículo nos limitaremos a exponer principalmente tres conceptos: 1) conceptualizaciones de la gramática, 2) percepciones hacia el aprendizaje de la gramática, y 3) perspectivas hacia el uso de diferentes registros y variedades en el salón de clase. Para concluir, se presentarán implicaciones pedagógicas de los resultados hallados.

Para este proyecto se llevaron a cabo catorce entrevistas a estudiantes de SPAN 212. Esta es una clase de cuarto semestre en el programa de Español como Lengua de Herencia en la Universidad de Nuevo México. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos. Se formularon preguntas con respuesta abierta en las que se preguntó a los estudiantes sobre información demográfica (edad, lugar de origen, lengua hablada en casa y etiquetas de identidad), percepciones sobre la lengua española, sobre la gramática, sobre el uso del lenguaje (dentro y fuera del salón de clase) y sobre el programa de SHL en la Universidad de Nuevo México (para una copia del protocolo de entrevista, véase al apéndice A). Las preguntas de la entrevista fueron compuestas por los dos investigadores según los temas que aparecen en la bibliografía especializada y según sus propias experiencias trabajando con estudiantes. Se comunicó claramente a los estudiantes que podían responder y elaborar cuanto quisieran en los temas que consideraran oportunos. Aunque se dio a los participantes la oportunidad de hablar tanto en español como en inglés durante las entrevistas, todos los participantes escogieron hablar inglés. Los investigadores grabaron las entrevistas y también tomaron apuntes durante las mismas.

En la tabla 1 abajo se da un perfil de cada participante del estudio, que incluye edad, género, lugar de origen, lengua hablada en casa durante la infancia y etiquetas étnicas usadas por cada participante.

Tabla 1
Información demográfica de los participantes

#	Edad	Género	Lugar de origen	Lengua de infancia	Etiqueta étnica
1	21	Mujer	California	Español	Hispana
2	19	Mujer	Albuquerque, NM	Español	Hispana, latina, mexicana
3	19	Mujer	Santa Fe, NM	Inglés y poco español	Hispana
4	19	Mujer	Albuquerque, NM	Inglés y poco español	Hispana, blanca
5	33	Mujer	Los Ángeles, CA	Inglés y poco español	Mexicana, europea, italiana, chicana
6	19	Mujer	Los Lunas, NM	Inglés, poco árabe, poco español	Musulmana, palestina, hispana
7	19	Mujer	Rio Rancho, NM	Inglés	Hispana, mexicana
8	20	Hombre	Taos, NM	Inglés	Hispano, español
9	20	Hombre	El Paso, TX	Inglés	Hispano, americano
10	20	Mujer	Albuquerque, NM	Inglés y poco español	Hispana
11	18	Hombre	San Diego, CA	Español	Peruano, americano, latino
12	19	Mujer	Albuquerque, NM	Inglés y poco español	Hispana, mexicana
13	26	Mujer	Albuquerque, NM	Inglés y poco español	Española, americana, chicana, del South Valley
14	19	Hombre	Albuquerque, NM	Español	Hispano

La mayoría de participantes son del estado de Nuevo México y todos son de la región suroeste de los Estados Unidos; son de edades comprendidas entre 18 y 33 años; siete de los catorce participantes indican que usaron principalmente inglés en casa durante la infancia y estuvieron expuestos al español de una forma mínima. Cuatro participantes indican que usaron principalmente español durante la infancia y tres más indican que usaron solamente inglés aunque algunos familiares hablaban español. Algo particularmente interesante y relevante para este estudio es el hecho de que casi todos los participantes utilizaron más de una etiqueta étnica para describirse a sí mismos. Los tres estudiantes que usaron solamente una etiqueta escogieron una etiqueta étnica panhispana. Los datos recolectados sobre los trasfondos culturales y lingüísticos muestran la diversidad de este grupo e indudablemente tendrán implicaciones para sus creencias y actitudes hacia el aprendizaje del español (Potowski, 2012).

Se analizaron las entrevistas usando un método cualitativo. Los investigadores escucharon y transcribieron las entrevistas. Usando los apuntes y transcripciones, se formaron categorías conceptuales de las respuestas de los participantes. Esta forma de código se conoce como "código abierto" (Scott & Morrison, 2006). De esta manera, en lugar de organizar los resultados siguiendo un estándar sintético predeterminado, son las respuestas de los estudiantes las que dan forma a los resultados del estudio. Ya que el propósito del estudio es dar voz a los estudiantes para informar la enseñanza, la siguiente sección relata los datos, agrupados por los investigadores pero en palabras de los mismos participantes.

4. Datos

4.1 La gramática: conceptos e identidades

Esta sección proporciona respuestas a las siguientes preguntas generales: 1) ¿Cómo conceptualizan los estudiantes la gramática? 2) ¿Consideran que sus competencias gramaticales son apropiadas o insuficientes? Se ha observado en el programa SHL de la Universidad de Nuevo México que un número considerable de estudiantes de español como lengua de herencia vienen a las clases con la intención de adquirir conocimientos estrictamente gramaticales, un requisito que consideran necesario para poder llegar a hablar español con fluidez. Esta idea según la cual las clases de gramática dan autoridad y fluidez a un hablante está bien fomentada en una ideología prescriptiva, y ha estado confirmada en otros estudios también (Potowski, 2002). Por ello, saber cuáles son sus concepciones de la gramática y si se consideran a sí mismos positivamente con el uso y conocimiento de la gramática revela información relevante acerca de las necesidades de los estudiantes.

Al preguntar a los participantes cómo se define la gramática, obtuvimos una variación de respuestas que oscilan entre un entendimiento más prescriptivo y uno más descriptivo. Nueve participantes insinuaron que la gramática es todo lo que tiene que ver con lo apropiado, lo correcto y las reglas (Ejemplos 1 y 2):

- 1) *"I'm not really good with grammar but I'm thinking it's just like punctuation and correct grammar"*
"No soy muy bueno en gramática pero imagino que es como la puntuación y la gramática correcta"
(Participante 11)
- 2) *"I don't know. How to make a sentence properly. That's all I can think of"*
"No sé. Cómo formular una oración correctamente. Eso es todo en que puedo pensar" (Participante 1)

El Participante 11 comienza su respuesta señalando que sus competencias o conocimientos en términos de gramática no son buenos, lo cual indica a los investigadores un nivel bajo de autoestima lingüística. En general, responde a la pregunta sin decir mucho; la gramática es la gramática correcta y la puntuación. Este participante no es capaz de definir "gramática"; únicamente afirma que su conocimiento al respecto no es suficiente. Es también importante notar que este participante declaró haber hablado español en casa durante su infancia, y es probable que en realidad este bajo nivel de autoestima lingüística venga dado simplemente por un desconocimiento metalingüístico y no necesariamente de sus competencias reales con la lengua. Además, el Participante 1 desconoce qué es la gramática, pero ofrece una conjetura que, una vez más, es "la correcta". El desconocimiento metalingüístico, el hecho de no ser capaz de ofrecer una definición precisa de "gramática", junto con la afirmación de que es lo correcto refleja una ideología prescriptiva y proporciona autoridad lingüística a aquellos que poseen conocimiento metalingüístico y saben qué es gramática, o dicho de otra forma, aquellos que han recibido una educación formal en español.

Por el contrario, cinco participantes mostraron un entendimiento bastante sofisticado de la gramática pues explicaron que la gramática es simplemente la estructura necesaria de una lengua y es lo que nos permite entendernos unos a otros (Ejemplos 3 y 4):

- 3) *"The format that a language requires it to be. It's not something that we are constantly thinking of but it's something that has to be done in order to come across, because if you don't maybe you'll say something that you don't want to say"*
"El formato que requiere una lengua. No es algo en lo que pensamos constantemente pero es algo que tiene que ocurrir para entendernos, porque si no, quizás digas algo que no quieres decir"
(Participante 2)
- 4) *"A sentence with good grammar is a sentence that can be understood"*
"Una oración con buena gramática es una oración que se puede entender" (Participante 6)

Los ejemplos dados aquí relacionan la gramática con la comunicación efectiva, lo que ilustra que este grupo de estudiantes ha adoptado una ideología más descriptiva. De un lado, sorprende encontrar un grupo de estudiantes que conceptualiza la gramática de tal manera porque, como veremos más abajo, todavía creen que la gramática es su punto débil.

Al cuestionar a los participantes si sus competencias y conocimientos gramaticales eran adecuados, la mayoría respondió que no son buenos en la gramática, lo cual queda ejemplificado en respuestas como la siguiente (Ejemplo 5):

- 5) *"No, mostly just cuz like I know what I'm trying to say but my conjugations get mixed up along the way"*
"No, sobre todo porque sé lo que estoy intentando decir pero mezclo las conjugaciones en el proceso"
(Participante 7)

Podemos observar que el participante usa el término "conjugación" al justificar por qué no se considera bueno en gramática, un concepto aprendido en una clase de gramática. Una vez más, afirmó que la gramática se aprende en un salón de clase y se usa estrictamente en tales entornos. En total, diez participantes ofrecieron respuestas semejantes a la anterior, lo cual implica que estos hablantes sí tienen las habilidades necesarias para comunicarse pero que son conscientes de que a veces no usan "la forma correcta" según las reglas prescriptivas. Además, al preguntar a los participantes cuáles son los puntos débiles y fuertes en relación a su uso del español, algunos de los puntos débiles destacados fueron la gramática, la escritura, las

conjugaciones, las irregularidades y el futuro. Exceptuando al Participante 14, los demás entrevistados habían recibido varias clases de español durante semestres anteriores. A pesar de ello, la mayoría mantiene que no se consideran buenos en gramática y que esta es uno de sus puntos débiles. Al mismo tiempo califican la gramática como lo “correcto” o “apropiado”. Por tanto, podemos ver que la mayoría considera que el español que hablan no es correcto o apropiado y que, en gran parte, se debe a la gramática. Incluso los cinco participantes que ofrecieron definiciones descriptivas de la gramática mantienen que no poseen destrezas fuertes en cuanto a esta (Beaudrie & Ducar, 2005).

4.2 Actitudes hacia el aprendizaje

Esta sección proporciona respuestas a las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son las actitudes hacia el aprendizaje de gramática? 2) ¿Creen que los profesores deberían corregir a los estudiantes en clase? y 3) ¿Cómo se sienten cuando el profesor corrige errores de los estudiantes en clase? Cuando preguntamos a los participantes cómo se sienten con respecto a la gramática, trece de los catorce participantes nos comunicaron que es algo difícil y complicado. Sin embargo, los participantes muestran una actitud muy positiva hacia el aprendizaje de gramática ejemplificado en el deseo de ser corregidos por sus profesores. Obtuvimos unanimidad de respuestas afirmativas cuando preguntamos si consideran que su instructor de español debería corregir su gramática en clase, aunque dicha corrección debe realizarse de tal manera que permita a los estudiantes aumentar su entendimiento de la variación del español (Ejemplo 6):

- 6) *“The professor should not say ‘that’s not right’, but should explain what other possibilities there are to communicate the same idea”*
 “El profesor no debería decir “eso no está bien”, sino que debería explicar qué otras posibilidades hay para comunicar la misma idea” (Participante 3)

A pesar de que los datos en la sección previa sugieren un bajo nivel de autoestima por parte de los participantes en cuanto a la gramática “correcta”, al mismo tiempo se muestra un entendimiento bastante sofisticado de la variación lingüística. Los participantes están familiarizados con determinados términos no estándares y la mayoría proviene de comunidades en las que se utiliza la alternancia de códigos. Por supuesto, no se trata de formas “correctas” o “incorrectas”, sino de diferentes registros y diferentes contextos. De esta manera las correcciones de los profesores constituyen una oportunidad óptima para concienciar a los alumnos de la rica variedad sociolingüística en el campo del español (Martínez, 2005). En este contexto, ofrecimos a los estudiantes la oportunidad de expresar sus sentimientos cuando son corregidos por el profesor. Algunos participantes revelaron que al comienzo del curso se sentían ligeramente intimidados por las correcciones, pero a lo largo del curso comprendieron que es parte de la experiencia del aprendizaje (Ejemplo 7):

- 7) *“I think she should correct (grammar) when it changes the meaning of the sentence. Pronunciation shouldn’t be corrected... at first it (being corrected) kind of bothered me but now I’m cool with it”*
 “Creo que ella debe corregir (la gramática) cuando cambia el significado de la oración. La pronunciación no se debe corregir... Al principio me molestaba un poco que me corrigiera pero ahora me parece bien” (Participante 9)

Aquí se observa que los estudiantes entienden que la gramática es clave para comunicar ideas de forma clara y que las correcciones de los profesores les pueden ayudar a comunicarse de diversas formas.

4.3 Variación lingüística en el salón de clase

Aquí se reportan respuestas a las siguientes preguntas generales: 1) ¿Cuáles son las impresiones de los estudiantes sobre el uso de la lengua en clase y el uso de la lengua en la comunidad? 2) ¿Hay algún efecto emocional en el uso del español en cada uno de estos ambientes? y 3) ¿Creen que se deberían usar diferentes registros y dialectos, incluyendo la alternancia de códigos, en el salón de clase?

Al preguntar a los participantes si creen que existe una diferencia entre el español que escuchan y hablan en clase frente al español que se habla en la comunidad obtuvimos una respuesta unánime ($n = 14$): todos los estudiantes apuntaron a una diferencia de registros. Según los resultados obtenidos de sus respuestas, el español en la clase es más formal, mientras que en la comunidad el registro es más casual,

informal e incluso algunos estudiantes mencionan *slang*. Esto llevó a algunos de los estudiantes ($n = 9$) a afirmar que ellos mismos hablan de una manera diferente en la clase. Por ejemplo, tratan de no alternar inglés y español en clase porque están intentando aprender español. También dijeron ser más cuidadosos con su lenguaje en la clase para intentar no cometer errores a los que, en su comunidad, no prestarían atención.

Al preguntarles si ellos consideran que las variedades comunitarias, incluyendo la variedad neomexicana, tienen el mismo valor que otros registros formales o académicos, todos comentaron que aunque en ocasiones asocian sus dialectos con *slang*, *Spanglish* y a veces incluso no completamente correctos, son ciertamente valiosos por el hecho de constituir una forma de representación de su identidad como hispanos y por ser la forma principal de comunicación con sus familiares. Según sus declaraciones durante las entrevistas, podemos observar que los estudiantes entienden que cada variedad del español tiene valor simplemente porque representa una forma de comunicación entre un grupo determinado de hablantes. Esto, una vez más, demuestra un conocimiento bastante sofisticado de la variación sociolingüística del mundo hispanohablante entre estos estudiantes.

Sin embargo, es necesario evaluar si la formalidad del salón provoca incomodidad en algunos estudiantes a la hora de participar activamente en el aula. Aquí observamos un patrón interesante. Aquellos estudiantes que habían confirmado haber hablado español desde la infancia afirman que la diferencia entre la clase y la comunidad es simplemente una cuestión de formalidad. A veces sienten cierta presión al hablar en clase porque saben que deben hablar “correctamente”, evidente en dos extractos de participantes (Ejemplos 8 y 9):

- 8) *“Just a little bit more stressful in class because I know I’ll be corrected”*
 “Solamente un poco más estresante en clase porque sé que me van a corregir” (Participante 2)
- 9) *“I feel more confident outside of class, I’m allowed to code-switch without anybody saying “Hey, try that again and use only Spanish.” Because of that, when I speak outside of the class my confidence is a little bit higher”*
 “Me siento más segura fuera de la clase, puedo hacer la alternancia de códigos sin que nadie me diga “Hey, di eso otra vez usando solo español.” Por eso, cuando hablo fuera de la clase me siento un poco más segura” (Participante 4)

Por otro lado, estudiantes con menos experiencia con el español afirmaron sentir menos presión en clase (Ejemplo 10):

- 10) *“I feel more comfortable in class... it can be unpredictable in public, you don’t know if they’re going to judge you”*
 “Me siento más cómodo en clase... puede ser impredecible en público, no sabes si te van a juzgar” (Participante 9)

Además, hay otros estudiantes que indican que no tienen autoestima ni en el salón ni en la comunidad (Ejemplo 11):

- 11) *“When I speak to my grandparents it’s a little harder for me just because I feel like they have an expectation... and kind of an expectation for myself that I have to speak the correct way... I feel embarrassed sometimes. I don’t know why... ever since I was a kid I’ve been told it’s an important part but I was never taught it... now that I’m trying to learn it I’m afraid I’m not saying it correctly”*
 “Cuando hablo con mis abuelos es un poco más difícil para mí porque creo que tienen ciertas expectativas... y también expectativas para mí que tengo que hablar correctamente... A veces me siento cohibido. No sé por qué... desde que era niño me decían que es una parte importante pero nunca me lo enseñaron... ahora que lo estoy aprendiendo temo que no lo estoy hablando correctamente” (Participante 8)

Se puede conectar esta falta de autoestima directamente con una expectativa de hablar español con fluidez. El participante indica que tanto sus abuelos como él mismo tienen expectativas con respecto a sus habilidades en español y menciona que las mismas vienen dadas por la idea de que la lengua española es una parte primordial de la identidad hispana. Podríamos decir que dichas expectativas vienen de ideologías según

las cuales un hispano “esencial” posee ciertas cualidades prescritas, entre ellas la habilidad de hablar español con fluidez (Potowski, 2012).

Si no conociéramos las perspectivas de estos estudiantes, podríamos ingenuamente asumir que todos los estudiantes de SHL encuentran en sus comunidades un ambiente más relajado y cómodo para hablar español, principalmente por la inexistencia de reglas prescriptivas impuestas de una manera forzada. Sin embargo, hemos observado en estas entrevistas que estos estudiantes traen a clase experiencias variadas reflejadas en sus diversas actitudes y sentimientos hacia el uso de la lengua en diferentes contextos. No obstante, todos los estudiantes reconocieron la importancia de estar familiarizados tanto con un registro académico y formal como con un registro más coloquial y, por tanto, una clase de Español como Lengua de Herencia no debería limitarse a la exclusiva enseñanza de la variedad local o informal, ni únicamente a la enseñanza del español académico (Martínez, 2003). Además, durante las entrevistas también se planteó la cuestión de si se deben usar variedades informales en el salón de clase, particularmente, si se debería usar la alternancia de códigos en la clase. Mientras que unos estudiantes mantienen que no se debe alternar códigos en clase, la mayoría afirmó que dicha alternancia de códigos les ayuda a aprender de una manera más efectiva (Ejemplo 12):

- 12) *“For people like me it’s easier to keep up. If you’re in a context where you just need to get a few words out.... If I just use a few English words, I feel like I can still get my meaning across. Learning how to use Spanglish correctly is important”*

“Para personas como yo es más fácil seguir el ritmo. Si estás en un contexto en el que necesitas decir unas pocas palabras... Si sólo uso unas cuantas palabras en inglés, siento que aun así puedo comunicar el significado. Aprender a usar *Spanglish* correctamente es importante” (Participante 7)

Los estudiantes reconocen la importancia de afirmar su identidad, y el *Spanglish* (tal y como los estudiantes denominaron la alternancia de códigos) es parte de esta identidad (Carvalho, 2012) y representa la realidad de ser bilingüe (Ejemplo 13):

- 13) *“Because they (students who use Spanglish) are from both cultures and they should be able to represent both sides... they should be able to do it in the way they feel most comfortable and if this way is mixing both languages, then do it”*

“Como ellos (estudiantes que usan *Spanglish*) forman parte de las dos culturas y deberían poder representar ambos lados... deberían poder hacerlo de la forma en la que se sientan más cómodos y si esa forma es mezclando las dos lenguas, entonces que lo hagan” (Participante 2)

No todos los estudiantes afirmaron que la alternancia de códigos es un componente esencial de su identidad personal, pero la cita en el Ejemplo 13 demuestra un conocimiento de la diversidad existente en el salón de clase, una diversidad en la que cada estudiante respeta y aprende de las experiencias y destrezas lingüísticas de los demás. Un punto esencial para la clase de SHL que podemos afirmar tras observar este tipo de respuestas es que tanto los estudiantes como el profesor han de crear un ambiente provechoso y positivo hacia la diversidad lingüística y cultural y, además, los estudiantes con perfiles diferentes puedan ayudarse mutuamente para ampliar sus destrezas lingüísticas así como el entendimiento de emplear diferentes tipos de registros en situaciones y contextos distintos (Showstack, 2012).

La motivación de los estudiantes de SHL a la hora de aprender y mejorar sus competencias en español viene dada por la combinación de motivos tanto personales como culturales y también profesionales (Beaudrie & Ducar, 2005). Estos estudiantes necesitan conocer diferentes tipos de registros para alcanzar sus metas. En este sentido, la enseñanza explícita de distintos dialectos y registros les permite adquirir las destrezas lingüísticas necesarias (Martínez, 2003). Estos datos nos permiten comprender que nuestro reto es reconocer la importancia de cada registro, apoyar y motivar la autoestima de nuestros estudiantes sobre la lengua que conocen, así como también proporcionarles las herramientas necesarias para acceder a un público más amplio o contextos profesionales donde el uso del español sea necesario (Carreira, 2000).

4.4 Implicaciones pedagógicas

Mientras que es difícil generalizar los resultados de un estudio cualitativo, uno puede suponer que las perspectivas de este grupo pueden tener implicaciones importantes para otros salones de SHL. Primero,

se observa una falta de conocimiento metalingüístico en algunos participantes, evidente en su inhabilidad de definir en qué consiste la gramática. Los instructores de SHL deben trabajar en aumentar el conocimiento metalingüístico de sus estudiantes para involucrar a los estudiantes en una conversación sobre qué es la gramática en la cual los estudiantes mismos produzcan sus propias concepciones y puedan debatir y llegar a conclusiones más precisas sobre qué es la gramática y por qué es importante aprenderla. Muchos hablantes de lenguas de herencia poseen habilidades comunicativas, pero el desconocimiento metalingüístico crea inseguridad con respecto a sus habilidades lingüísticas. En otras palabras, los hablantes consideran que saben menos de lo que verdaderamente saben, y esto se debe en gran medida al desconocimiento metalingüístico. Por ello, consideramos que la introducción y uso de metalenguaje en un salón de SHL podría servir, entre otras cosas, para reducir esta ansiedad o inseguridad que tienen algunos hablantes de herencia con respecto a sus habilidades.

En segundo lugar, los estudiantes quieren ser corregidos por los instructores ya que perciben las correcciones como apoyo para desarrollar las destrezas lingüísticas. Los instructores no deben corregir palabras no estándares ni pronunciaciones diferentes. Se reservan las correcciones para casos en los que la gramática puede cambiar el sentido de la frase o cuando la producción lingüística de un hablante es agramatical en todas las variedades del español. Esto implica que es necesario que el instructor posea un conocimiento profundo tanto de la variedad comunitaria como de la variación lingüística del español en general en el mundo hispanohablante.

En tercer lugar, se observa que para la mayoría de participantes existe una conexión entre el nivel de experiencias lingüísticas fuera del salón y la autoestima dentro del salón de clase a la hora de usar la lengua. Es importante recolectar datos básicos sobre los estudiantes tales como experiencias previas con la lengua, incluyendo experiencias en la comunidad y experiencias educativas. Así, los instructores podrán diseñar lecciones según las necesidades, tanto lingüísticas como afectivas, de los estudiantes.

Un mayor entendimiento de lo que es la gramática y cómo puede ser usada en contextos específicos otorgará a los estudiantes la capacidad de realizar selecciones lingüísticas conscientes, tomando en cuenta el valor sociopolítico de cada selección (Del Valle, 2014). Sobre todo, la instrucción debe estar organizada de tal forma que valore las variedades comunitarias y el conocimiento lingüístico ya desarrollado por los estudiantes y, simultáneamente, debe expandir las destrezas lingüísticas de los estudiantes, lo cual incluye (pero no se limita a) la adquisición de la variedad formal.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio nos indican que los estudiantes en los programas de SHL traen al aula una serie de trasfondos culturales y lingüísticos muy variados y heterogéneos (Potowski, 2012). El reconocimiento del valor de la variedad comunitaria en combinación con el apoyo institucional en este programa de SHL apunta a un nivel alto de vitalidad etnolingüística según Cashman (2009) y conlleva implicaciones positivas hacia el mantenimiento del español en el estado de Nuevo México.

Además, los estudiantes demostraron un entendimiento bastante sofisticado de la variación lingüística ilustrado por las actitudes positivas hacia las diferentes variedades del español, incluyendo la alternancia de códigos, así como por las definiciones descriptivas de la gramática por parte de algunos participantes. Al contrario de lo que encontró Showstack (2012), este grupo de estudiantes percibe que cada estudiante tiene algo que refinar y aprender en cuanto a la lengua española, de modo que la heterogeneidad de habilidades entre los estudiantes no supone ningún tipo de intimidación ni ofrece a unos más autoridad que a otros, sino que todos aprovechan y se benefician de dicha heterogeneidad para mejorar las destrezas que desean. Aunque no lo hemos abordado directamente, es posible asociar esta conciencia lingüística con la asistencia y participación en un programa de SHL que tiene como propósito principal la inclusión y afirmación de variedades del español locales y comunitarias. La distinción en resultados aquí podría ser simplemente una diferencia en metodología. Ya que no hicimos observaciones en el aula, no podemos comentar sobre las interacciones reales de estudiantes como Showstack (2012). Otras posibles causas que podrían justificar esta diferencia de resultados incluyen la metodología o actitud del instructor, las relaciones entre compañeros de clase o diferencias entre ideologías de las dos instituciones.

Otro punto relevante que debemos concluir es que la gramática, según la percepción de los estudiantes entrevistados, se caracteriza como un conjunto de reglas prescriptivas. Sin embargo, tal y como sugiere Villa (2002), debemos cuestionar el concepto de lengua académica, o sea, las reglas prescriptivas y sus implicaciones sociopolíticas. Todavía es evidente que la mayoría de los estudiantes son conscientes de

que en el salón de clase deben hacer uso de una serie de reglas formales, algo a lo que no han estado acostumbrados anteriormente y que, por consiguiente, puede ser causa de tensión o estrés para algunos estudiantes. Por otra parte, un grupo minoritario de cinco participantes ofreció definiciones descriptivas de la gramática. Sin embargo, incluso aquellos participantes que mostraron un entendimiento descriptivo de la gramática también expusieron que esta supone uno de sus puntos débiles. Poder dar una definición descriptiva no indica necesariamente un mayor grado de autoestima ni una ideología concreta descriptiva, lo cual queda ilustrado con estos participantes que afirmaron no ser buenos en el uso de la gramática.

Por otra parte, no hubo acuerdo en las respuestas en cuanto a cuál es la variedad del español se debe usar en el salón de clase. Del Valle (2014) sugiere que más que la variedad usada en la clase, lo verdaderamente importante es que los estudiantes sepan que se ha seleccionado una y que ello tiene implicaciones sociales y políticas. Ahora no es suficiente enseñar solamente gramática. Es necesario abordar la enseñanza de español con estrategias críticas donde no se consideren únicamente las destrezas técnicas relevantes sino también una conciencia crítica de que la enseñanza y el aprendizaje de Español como Lengua de Herencia en Estados Unidos no es solamente un asunto lingüístico, sino uno sociopolítico también. Además, estos datos muestran que la instrucción de gramática está bien interconectada con esta conciencia y es necesario enseñar explícitamente las formas gramaticales de varios dialectos y registros (Martínez, 2003). También es importante que los instructores de SHL sean conscientes del hecho de que el entorno cultural y lingüístico del salón de clase verdaderamente afecta al aprendizaje de los estudiantes (Potowski, 2002), y son ellos quienes tienen gran poder a la hora de determinar cómo será dicho entorno (Showstack, 2015).

Esperamos que esta exploración de las percepciones de los estudiantes de SHL sirva a todos los profesionales involucrados en programas de SHL. Como ya han descubierto otros investigadores, escuchar directamente a los estudiantes nos da un idea clara de las necesidades y deseos de los estudiantes, lo cual es de enorme utilidad para nuestra enseñanza (Ducar, 2008).

6. Limitaciones

Este estudio presenta ciertas limitaciones que se deben considerar. En primer lugar, puesto que el primer objetivo en este proyecto era conocer las percepciones de los estudiantes en un sentido amplio, la naturaleza de las entrevistas fue muy amplia también pues se abordaron numerosos temas desde una perspectiva global (cuestiones de identidad, uso de la lengua, variedad lingüística, experiencias personales con el español, etc.). Es importante que futuros investigadores que deseen investigar y estudiar actitudes lingüísticas y percepciones de estudiantes lo hagan desde una posición más escueta y específica, en función del ámbito concreto en el que desean centrar su investigación.

En segundo lugar, consideramos que sería relevante acompañar las entrevistas con observaciones en el salón de clase. Esto ofrecería una idea más completa de los temas explorados en la presente investigación, ya que permitiría contrastar la perspectiva personal de los estudiantes con la de los investigadores.

Por último, habría sido pertinente la realización de una segunda ronda de entrevistas tras analizar los resultados de estas entrevistas. Esto nos habría dado la oportunidad de explorar de una forma más rigurosa algunos resultados interesantes.

Agradecimientos

Muchas gracias al profesor Damián Vergara Wilson por su consejo y apoyo en llevar a cabo este proyecto. También debemos expresar nuestro agradecimiento a dos revisores anónimos que han contribuido a una mejora considerable del presente trabajo. Gracias también al resto de equipo Perspectiva Estudiantil por todo su trabajo.

Referencias

- Beaudrie, Sara (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States. En Sara Beaudrie & Martha Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 203-221). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Beaudrie, Sara, & Ducar, Cynthia (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1), 1-26.
- Beaudrie, Sara, Ducar, Cynthia, & Potowski, Kim (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. Columbus, Ohio: McGraw-Hill Education.
- Bills, Garland D., & Vigil, Neddy A. (2008). *The Spanish language of New Mexico and southern Colorado: A linguistic atlas*. Albuquerque, New Mexico: University of New Mexico Press.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Polity Press.
- Carreira, María (2000). Validating and promoting Spanish in the United States: Lessons from linguistic science. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 423-442.
- Carvalho, Ana (2012). Code-switching: From theoretical to pedagogical considerations. En Sara Beaudrie y Martha Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 139-157). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Cashman, Holly (2009). The dynamics of Spanish maintenance and shift in Arizona ethnolinguistic vitality, language panic and language pride. *Spanish in Context*, 6(1), 43-68.
- Del Valle, José (2014). The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom? *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372.
- Ducar, Cynthia (2008). Student voices: The missing link in the Spanish heritage language debate. *Foreign Language Annals*, 41(3), 415-433.
- Fernández-Gibert, Arturo (2010). Ideologías lingüísticas en el Nuevo México territorial: Lengua nacional vs. lengua ancestral, 1880-1912. *Spanish in Context*, 7(1), 46-77.
- García, Ofelia & Torres-Guevara, Rosario (2010). Monoglossic ideologies and language policies in the education of U.S. Latinas/os. En Enrique G. Murillo Jr., Sofia A. Villenas, Ruth Trinidad Galván, Juan Sánchez Muñoz, Corinne Martínez & Margarita Machado-Casas (Eds.), *Handbook of Latinos and education: Theory, research and practice* (pp. 183-193). New York, New York State: Routledge.
- Krashen, Steven (1998). Language shyness and heritage language development. En Stephen Krashen, Lucy Tse, & Jeff McQuillan (Eds.), *Heritage language development* (pp. 41-49). Culver City, California: Language Education Associates.
- Leeman, Jennifer (2012). Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language. En Sara Beaudrie & Martha Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 43-59). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Leeman, Jennifer (2014). Critical approaches to teaching Spanish as a local-foreign language. En Manel Lacorte (Ed.), *The Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 275-292). New York, New York: Routledge.
- MacGregor-Mendoza, Patricia (2000). Aquí no se habla español: Stories of linguistic repression in southwest schools. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 355-367.
- Martínez, Glenn (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 1-14.
- Montrul, Silvina & Sánchez-Walker, Noelia (2013). Differential object marking in child and adult Spanish heritage speakers. *Language Acquisition*, 20(2), 109-132.
- Nieto-Phillips, John (2000). Spanish American ethnic identity and New Mexico's statehood struggle. En David Maciel & Erlinda Gonzales-Berry (Eds.), *The contested homeland: A Chicano history of New Mexico* (pp. 97-143). Albuquerque, New Mexico: The University of New Mexico Press.
- Otheguy, Ricardo & Zentella, Ana C. (2011). *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. New York, New York State: Oxford University Press.
- Potowski, Kim (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. *ADFL Bulletin*, 33(3), 35-42.

- Potowski, Kim (2012). Identity and Heritage Learners: Moving Beyond Essentializations. En Sara Beaudrie & Martha Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 179-199). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Rivera-Mills, Susana (2012). Spanish heritage language maintenance: Its legacy and its future. En Sara Beaudrie y Martha Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 203-221). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- The Sabine Ulibarrí Spanish as a Heritage Language Program, retrieved August 5th, 2015 from <http://www.spanport.unm.edu>
- Scott, David & Morrison, Marlene (2006). *Key ideas in educational research*. London, United Kingdom: Continuum.
- Showstack, Rachel E. (2012). Symbolic power in the heritage language classroom: How Spanish heritage speakers sustain and resist hegemonic discourses on language and cultural diversity. *Spanish in Context*, 9(1), 1-26.
- Showstack, Rachel E. (2015). Institutional representations of 'Spanish' and 'Spanglish': Managing competing discourses in heritage language instruction. *Language and Intercultural Communication*, 15(3), 341-361.
- Valdés, Guadalupe (1992) The role of the foreign language teaching profession in maintaining non-English languages in the United States. En Heidi Byrnes (Ed.), *Languages for a multicultural world in transition* (pp. 29-71). Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Valdés, Guadalupe (2000). Bilingualism and language use among Mexican Americans. En Sandra Lee McKay y Sau-ling Cynthia Wong (Eds.), *New immigrants in the United States: Readings for second language educators* (pp. 99-136). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Villa, Daniel J. (2002). The sanitizing of US Spanish in academia. *Foreign Language Annals*, 35(2), 222-230.

Apéndice

ENTREVISTA DE IDENTIDADES GRAMATICALES

1. How are you doing today?
2. How is your semester going?
3. Where are you from?
4. How old are you?
5. What language(s) did you speak with your family growing up?
6. Who speaks Spanish in your family?
7. Who have you learned the most Spanish from?
8. Do you use Spanish on a daily basis?
9. What classes/levels of Spanish have you taken before this semester?
10. Why are you taking this class this semester?
11. What are your strengths and weaknesses in Spanish?
12. Why is it important to you to learn/speak Spanish?

Identidad:

13. What identity labels do you use to describe yourself?
14. Do you use different labels with different people? Why?

Sobre el programa de SHL: *You know that here at UNM there are two different programs of Spanish: Spanish as a Second Language (SSL) and Spanish as a Heritage Language (SHL).*

15. Do you know the difference between these two programs? Why do you belong to this program?
16. What are the main benefits that you are obtaining from the SHL program?
17. Do you like the SHL program so far? What do you like the most? Is there anything you don't like about the program or that you think could be improved?

“Español nuevomexicano” frente a “Español estándar”. Impresiones

18. In your opinion, how is the Spanish spoken in New Mexico different than Spanish spoken in other places (e.g. Spanish spoken in Argentina, Spain, Colombia...).
19. Have you heard the term “Standard” used when talking about languages?
20. How would you define “standard Spanish”?
21. Do you consider that the Spanish spoken in New Mexico is “standard Spanish”? Why?
22. Or do you think that New Mexican Spanish is as valid as any other variety of Spanish? Why?
23. What do other people in your community/ classes think?
24. Have you ever had the opportunity to talk to a native speaker of Spanish from a different country?
25. Do you like talking to people from other countries? Why?
26. When you talk to native speakers of Spanish from a different country, how do you feel about that?
27. Do you feel comfortable speaking Spanish with them? If not: why?

In New Mexico there are many people who grew up in bilingual communities and they are able to speak Spanish fluently. Even though they can speak Spanish fluently, sometimes some speakers mix Spanish and English within the same sentence.

28. What do you think about that?
29. What do you call it when someone uses English and Spanish at the same time?
30. Why do you think people do that? (mix Spanish and English).
31. Do you ever mixed English and Spanish when you speak?
32. Do you like doing that? Do you think it's appropriate? Who do you most often mix languages with? Why?
33. What do other people you know (in your community and classes) think about mixing Spanish and English?

Preguntas sobre el uso del lenguaje

34. Is there a difference between the Spanish you hear in class and the Spanish you hear in your community? Can you describe the difference?
35. Do you speak Spanish differently in class and in your community? Why?
36. Do you feel different using Spanish in class and Spanish in your community? Why?
37. Why do you think there's a difference?
38. Do you think that it affects your learning?

Gramática y el salón de clase:

*Here I have some words that I have heard in New Mexico: **Torque (turkey); Troca (truck); Lonche (lunch).***

39. Have you ever heard similar things in New Mexico? Do you like using these words? In your opinion, are these words "correct"? Why or why not?

*There are other words that are widely used in New Mexican Spanish. For example **asina (así); mucho (mucho); haiga (haya).** These are words that many people use in New Mexico, but in other countries people will normally use the "standard" pronunciation found in the dictionary.*

40. Do you think your professor should correct students if they pronounce words this way? Why or why not?
41. Do you think students should be able to mix English and Spanish in class? Why or why not?
42. Are there pros and cons to mixing in class?
43. How do you feel when your professor corrects your grammar? OR How *would* you feel if your professor did correct your grammar?
44. Is mixing Spanish and English a part of some people's identity as a bilingual speaker? Why or why not?
45. How would you define "grammar" in your own words?
46. What does the word grammar make you think of?
47. How do you feel about Spanish grammar? Is it easy or hard?
48. Where have you learned grammar?
49. Do you consider yourself to be "good at grammar"?
50. What is the hardest part about learning grammar? What's the easiest?
51. Do you study a lot of grammar in SPAN 212? What have you studied?
52. Do you think it is necessary to study grammar to be able to speak Spanish? Why or why not?
53. What do you normally do to learn a new grammatical feature? (study from a book, practice doing exercises...).
54. Can you think of any examples of activities that you did in class and that greatly helped you learn a new grammatical aspect of Spanish? Can you describe the activity? Why was it helpful?
55. Now, can you think of any example of an activity that you did in class and that you think it wasn't very helpful for your learning? Why wasn't it that helpful?
56. Do you think it is important that your professor gives an extensive and explicit explanation of the grammatical aspect in class? (*explicit explanation means that your professor explains every single detail of the linguistic form, for example, for the conjugations in present tense, your professor would draw a table on the blackboard with the whole conjugation and would explain the whole thing: YO HABLO; TÚ HABLAS, ÉL HABLA...*).
57. To wrap up, what would you say is the most valuable thing about taking Spanish classes at UNM?
58. If you were going to convince another student to take classes in SHL, what would you say?
59. Is there anything else you want to say about your thoughts on grammar, language use, or the SHL program in general?

Molly Perara-Lunde, University of New Mexico

mlunde@unm.edu

- ES** **Molly Perara-Lunde** está cursando un doctorado en Lingüística Aplicada en la University of New Mexico. Cuenta con experiencia docente en cursos de español e inglés como segundas lenguas y de español como lengua de herencia. Actualmente es profesora de español como lengua de herencia en la Universidad de Nuevo México. Sus intereses giran en torno a la investigación de las lenguas de herencia, la sociología del lenguaje y el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas maternas.
- EN** **Molly Perara-Lunde** is a doctoral student in the program of Educational Linguistics at the University of New Mexico. She has experience teaching Spanish and English as a second language as well as Spanish as a Heritage Language. She currently teaches Spanish as a Heritage Language at the University of New Mexico. Her research interests include Heritage Language Research, Sociology of Language, and First and Second Language Development.
- IT** **Molly Perara-Lunde** è dottoranda all'interno del programma di Linguistica Educativa all'University of New Mexico. Ha insegnato spagnolo e inglese come seconde lingue, e spagnolo come lingua ereditaria. Al momento è insegnante di spagnolo come lingua ereditaria presso l'University of New Mexico. I suoi principali interessi di ricerca comprendono lo studio della lingua ereditaria, la sociologia del linguaggio e lo sviluppo delle lingue seconde e materne.

Fernando Melero-García, Indiana University

fmelerog@indiana.edu

- ES** **Fernando Melero-García** obtuvo un máster en Lengua Española con mención en Lingüística Hispánica en la University of New Mexico la pasada primavera de 2015. Desde el semestre de otoño de ese mismo año es estudiante de doctorado en el programa de Lingüística Hispánica de la Indiana University. Cuenta con experiencia docente en Estados Unidos tanto en cursos de español como lengua de herencia como de español como segunda lengua. Sus intereses investigadores giran en torno al español en los Estados Unidos, la variación lingüística y la sociolingüística.
- EN** **Fernando Melero-García** graduated in Spring 2015 with an M.A. in Spanish with a concentration in Hispanic Linguistics at the University of New Mexico. In Fall 2015, he started a doctoral program in Hispanic Linguistics at Indiana University. He has experience teaching Spanish in the United States to both heritage and second language learners. His research interests include Spanish in the US, Language Variation, and Sociolinguistics.
- IT** **Fernando Melero-García** ha conseguito un master in spagnolo nella primavera del 2015 con specializzazione in linguistica spagnola all'University of New Mexico. Nell'autunno del 2015 ha cominciato il dottorato in linguistica spagnola all'Indiana University. Ha insegnato spagnolo negli Stati Uniti sia come seconda lingua, sia come lingua ereditaria. I suoi principali interessi di ricerca comprendono lo spagnolo negli Stati Uniti, la variazione linguistica e la sociolingüística.