

¿Alguien puede pensar en los niños? Cuando nuestros estudiantes son niños y, además, son hablantes de español como lengua de herencia: retos y desafíos en su proceso de enseñanza y aprendizaje

Can anyone think of children? When our students are children and, in addition, they are speakers of Spanish as heritage language: challenges in their teaching and learning process

María Paula Boada Ángel
Doctoranda. Universidad de Salamanca
boada.angel.mariap@usal.es



Licenciada en español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad de Salamanca y con doctorado en curso en la línea de investigación “Variedades geográficas y sociales del español (dialectología, sociolingüística)” de la misma universidad. Se ha desempeñado como co-profesora de español en el International Spanish Language Academy en Minnesota, Estados Unidos. También ha trabajado como profesora de ELE para niños en Jump on languages, además de impartir clases de conversación en español para adultos jóvenes. Sus áreas de interés son: la sociolingüística, los estudios del español como lengua de herencia, las políticas lingüísticas familiares, la adquisición y mantenimiento del español en la diáspora, entre otras.

Resumen

El objetivo de esta comunicación es llamar la atención sobre las características de los aprendientes más jóvenes del español como lengua de herencia (LH); es decir, niños entre los 3 y los 12 años. Pretendemos, además, poner en consideración algunos retos y desafíos que podrían enfrentar aquellos profesores que imparten clases a dicha población, para finalmente presentar una propuesta didáctica con estrategias y actividades que hemos implementado en el pasado, en la enseñanza de español a niños

hablantes de herencia de forma *online*, las cuales consideramos pueden llegar a ser muy útiles hoy en día, sobre todo, cuando la enseñanza virtual forma parte, ya, de nuestras prácticas cotidianas.

Abstract

The purpose of this article is to draw attention to the specific characteristics and needs of the youngest learners of Spanish as a heritage language in the United States, children between the ages of 3 and 12. In addition, we intend to consider some of the challenges that teachers who teach this population may face. Finally, we will present a didactic proposal with strategies and activities that we have implemented in the past to teach Spanish to heritage-speaking children online. And that, we believe, can become very useful today, especially when virtual teaching is already part of our daily practices.

Palabras

Español para niños, inmigración, sociolingüística, plataformas virtuales

Keywords

Spanish for children, immigration, sociolinguistics, virtual platforms

Introducción

Cuando se habla de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y español lengua de herencia (LH) en los Estados Unidos, son muchos los estudios que se enfocan en aprendientes adolescentes, adultos y profesionales que buscan aprender esta lengua con fines específicos. Muchas veces, sin embargo, la enseñanza de español a las poblaciones más jóvenes, los niños entre los 3 y los 12 años, queda fuera del foco de atención de la investigación en torno al español como lengua de herencia.

Si bien es cierto que en la enseñanza del español en los Estados Unidos (país en el que se lleva a cabo nuestra investigación), se evidencia que cada día los programas de inmersión en español o *dual language programs*, “that provide grade-level content and literacy instruction to all students through two languages—English and a partner language” (Kennedy & Medina 2017:1), cobran más relevancia en escuelas primarias y en esquemas de educación inicial, la enseñanza de español en la mayoría de instituciones no discrimina entre aprendientes cuya primera lengua es el inglés, de aprendientes cuya lengua materna es el español (Potowski: 2015; Burgo: 2018).

Hay que destacar, pues, que estos aprendientes criados en un hogar en el que se habla una lengua diferente al inglés (en este caso español) (Valdés: 2000) y que hablan o, por lo menos, entienden dicha lengua tienen perfiles y necesidades muy diferentes a las de los aprendientes de español que son angloparlantes nativos; ya que, muchos de estos niños son, además, bilingües en algún nivel de la LOTE ¹(Language other than English) y en inglés.

¹ Como consecuencia de un considerable incremento en el uso de lenguas diferentes al inglés (LOTE) dentro de la población estadounidense, a partir del año 1890 el *United States Census Bureau* empezó a incluir en sus encuestas preguntas relacionadas con la lengua o lenguas que hablaban los encuestados; con el objetivo de usar los datos

En este sentido, se debe mencionar que, cuando hablamos de lenguas diferentes al inglés, nos referimos a aquella lengua o lenguas que se usan o son aprendidas por los estudiantes en el hogar, no a lenguas extranjeras a las cuales se tiene acceso a través de programas educativos (Dietrich y Hernández: 2022b). Por consiguiente, tanto profesores como administradores se enfrentan a retos y desafíos totalmente distintos a los que se pueden evidenciar en un aula de enseñanza exclusiva de español como lengua extranjera.

De modo que nos parece pertinente presentar un artículo en el que se pongan de manifiesto las características propias de esta población de aprendientes que, consideramos, podría estar fuera del marco de muchas investigaciones y de políticas lingüísticas tanto estatales como regionales. Esto, con el fin último de dar una visión global del alumnado con el que podrían llegar a encontrarse en sus aulas quienes se preparan para enseñar español en contextos transnacionales como el de Estados Unidos.

Español en Estados Unidos

El español en los Estados Unidos no es un tema reciente. Si se analiza la trayectoria de esta lengua desde una perspectiva histórica, se podrán evidenciar ciertos hitos que han marcado la historia de la lengua española en dicho país, así como la vida de quienes la hablan como primera lengua (L1), segunda lengua (L2) o lengua de herencia (LH).

En este sentido, cabe destacar que la historia del español en los Estados Unidos se remonta a la época de la colonización. Con la llegada de los europeos, el español se convirtió en la lengua dominante en zonas del suroeste de América del Norte. Sin embargo, a causa de las guerras y disputas por los diferentes territorios y de tratados como el de Guadalupe Hidalgo, en el que México cedió parte de su nación a los Estados Unidos, el español dejó de ser la lengua dominante y el inglés se convirtió en el idioma oficial “de facto” de todo el país (Showstack: 2018).

Del mismo modo, con la Primera Guerra Mundial y con el objetivo de lograr la “americanización” del territorio estadounidense, la política *english only* (Fuller y Leeman: 2020) se aplicó en las escuelas, de forma tal que los estudiantes que hablaban español en el contexto escolar recibían una penalización por no cumplir con la política monoglósica gubernamental. Como consecuencia, se abrió una brecha entre blancos angloparlantes y entre individuos cuya lengua nativa y familiar fuese ajena al inglés; en su mayoría migrantes de otras regiones de América y del mundo.

No obstante, en los años sesenta y setenta, con la puesta en marcha de los movimientos por los derechos humanos, se dio visibilidad a la lucha por la aceptación social y los derechos de los latinos, lo que permitió que el español se convirtiese en una lengua simbólica y parte de la identidad de los individuos de origen hispano (Showstack, 2018). No obstante, con el transcurso de los años, la brecha entre americanos blancos y los latinos sigue siendo evidente, con la consiguiente racialización de los miembros de la comunidad latina, fenómeno que Rosa y Flores (2015) definen como:

How the white gaze is attached both to a speaking subject who engages in the idealized linguistic practices of whiteness and to a listening subject who hears and interprets the linguistic practices of language-minoritized populations as deviant based on their racial positioning in society as opposed to any objective characteristics of their language use (p. 151).

recolectados en la creación de políticas y la toma de decisiones legales y financieras, que permitieran ayudar a aquellos niños y jóvenes en edad escolar cuyo nivel de competencia en inglés no cumpliera con los estándares de los distritos (Dietrich y Hernández: 2022a).

Es evidente, pues, que este tipo de prácticas discriminatorias, no solo son producto de la proliferación de discursos que van en contra de la diversidad cultural y lingüística, en los que se alega que la pluralidad de lenguas podría poner en riesgo la unidad de la nación, sino que también son el resultado de la estigmatización de la cual son objeto los migrantes latinos; debido a factores como: el color de piel, posición económica, formación académica y usos de variedades lingüísticas consideradas “no estándar” o de “poco prestigio”.

En efecto, a pesar de que a lo largo de la historia haya habido una conexión directa entre el español y los Estados Unidos, y, aun cuando, según el último censo llevado a cabo en dicho país en el año 2021, la cantidad de residentes latinos o sujetos que se identifican como tal ronda los 62 millones de personas (American Community Survey: 2021), Estados Unidos sigue promoviendo políticas de minorización del español y de otras lenguas propias de grupos étnicos minoritarios. Así pues, son muchas y diversas las dificultades que enfrentan en planos como el lingüístico, político y económico aquellos sujetos que tienen origen hispano o que migran a territorio norteamericano en búsqueda de un futuro mejor.

Programas de inmersión o *dual language programs*

Históricamente, las políticas lingüísticas estadounidenses han estado dirigidas, no solo al mantenimiento del inglés como lengua mayoritaria y dominante, sino también a la obstaculización de cualquier medida que pusiera en tela de juicio la monoglosia de la lengua inglesa. No obstante, debido a la globalización y al inicio de grandes movimientos migratorios, el Departamento de Educación de los Estados Unidos se ha visto abocado a incluir programas bilingües enfocados en la enseñanza de diversas lenguas. Así, en 1970, y como resultado de la legislación de los derechos civiles, se desarrollaron programas bilingües con los que se buscaba brindar igualdad de oportunidades educativas a ciudadanos, en su mayoría latinos, cuyo nivel de competencia en inglés no fuese destacable (García, 2011).

No obstante, el objetivo de dichos programas, más allá de educar estudiantes bilingües en inglés y en su lengua de herencia (LH), era que la lengua minoritaria se fuese perdiendo con el transcurrir de la educación formal. En consecuencia, a finales del siglo XX se empezaron a implementar leyes restrictivas en Estados como California, Arizona y Massachusetts, en los que para los años 2000 la norma preponderante en las aulas era la de *english only* (Crawford: 2004).

Para el año 2001 el gobierno de George Bush instauró el acto denominado “*No child left behind*”(NCLB) cuyo objetivo primordial fue que ningún estudiante, sin importar su procedencia o nivel de competencia en inglés, se quedase sin acceso a la educación. Trece años después, con unos objetivos estrechamente relacionados con la ley NCLB, en el 2015 el gobierno de Barack Obama firmó la ley “*Every Student Succeeds*” (ESS), en la que cada Estado ganaba mayor autonomía al momento de implantar políticas, presupuestos y evaluación de sus programas; esto sin olvidar su meta de garantizar el éxito, la equidad y el acceso a la educación de todos los jóvenes y niños residentes en los Estados Unidos (Office of Elementary and Secondary Education: 2020)

Como resultado de las leyes antes mencionadas, el Departamento de Educación empezó a implementar los llamados “*dual language programs*”, cuyos objetivos se presentan de la siguiente manera:

Dual language programs vary in structure and implementation but share three common goals for students: (1) to develop bilingualism and biliteracy, based on high levels of proficiency in two languages (English and a partner language); (2) to achieve academically at grade level or better in both languages; and (3) to develop an understanding and appreciation of multiple cultures, with positive cross-cultural attitudes toward fellow students, their families, and the community (Lindholm-Leary: 2007; Torres-Guzman et al.: 2005; Howard et al.: 2007; Alanís & Rodríguez: 2008; Block: 2011; Paciotto & Delany-Barmann: 2011; Parkes & Ruth: 2011; Rodríguez & Alanís: 2011)

Programas con los que se busca brindar oportunidades para que los niños y jóvenes, sin importar si han sido educados en casa en una LOTE o si han migrado recientemente a los Estados Unidos, y no tienen conocimiento del inglés, puedan tener las mismas posibilidades de ascenso académico, profesional y social que cualquier otro individuo, brindándoles una formación en dos lenguas; en este caso, español e inglés.

En este sentido, hay que destacar también que, según el “2021 canvass of dual language and immersion (dli) programs in us public schools” publicado por American Councils Research Center (ARC), se estima que en el año 2021 Estados Unidos contaba con un total de 2936 programas de inmersión o de instrucción mixta en español. Número que llama la atención, ya que, desde la última actualización del directorio de dichos programas, publicado por el *Centre for Applied Linguistics* (CAL) las escuelas duales en español rozaban las 448 en 37 Estados; lo que deja en evidencia un claro aumento en la creación de instituciones con un enfoque de educación bilingüe.

Aprendientes de español (LH) con edades entre los 3 y los 12 años

Como mencionamos anteriormente, según los datos arrojados por el Censo llevado a cabo por el American Community Survey en el año 2021, la cantidad de latinos residentes en los Estados Unidos va cada día en aumento y presenta cifras que no dejan de aumentar desde hace ya varias décadas. Por tanto, los procesos educativos han tenido que transformarse y reinventarse, en muchos casos, para poder brindar el acceso básico a la educación de calidad a cada uno de los niños y jóvenes que se encuentran en edad escolar y que residen en este país norteamericano.

Así, con la implementación de los *dual language programs*, han quedado en evidencia algunas particularidades del estudiantado que accede a este tipo de clases y que, en consecuencia, tiene características diferentes a las que puede tener un estudiante de español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (ELE). De modo que, nos parece necesario poner de manifiesto una serie de términos que son necesarios para comprender las problemáticas con las que se podría encontrar un profesor de español en el contexto transnacional que presenta los Estados Unidos.

Se debe destacar, pues, que en los programas de inmersión o de educación dual en escuelas primarias en los Estados Unidos, nos podremos encontrar con dos tipos de estudiantes: en primer lugar, hallaremos alumnos que aprenden el español como L2 o ELE; es decir, el objetivo de recibir educación en una escuela bilingüe es añadir una segunda lengua su repertorio lingüístico. Y, por otro lado, tendremos también estudiantes, que se caracterizan por ser niños o jóvenes que ya han aprendido o tienen unas bases de español que vienen desde el hogar o de sus países de origen y que, por tanto, asisten a estos programas duales con el fin, no solo, de mantener su lengua de herencia sino que, además, buscan aprender inglés para poder sobrevivir e integrarse en el país de acogida.

Además, las clases podrán estar conformadas por grupos de estudiantes heterogéneos en lo que respecta a procedencias, nivel sociocultural y bagaje lingüístico. Por consiguiente, se denominarán clases mixtas “ que tienen tanto aprendices de español

como L2 como aprendices de LH o hispanohablantes nacidos en el extranjero (hijo de un padre y/o una madre nacidos en el extranjero)” (Burgo, 2018, p.11).

Ahora bien, llegados a este punto y después de haber mencionado a los aprendices de español LH reiteradamente a lo largo de este artículo, las preguntas que muchos podrían estar haciéndose son: ¿Qué es un aprendiente hablante de herencia? y ¿qué lo diferencia del resto de la clase? Pues bien, para responder estas cuestiones será necesario que nos remitamos a Beaudrie, S., Ducar, C. & Potowski, K. (2014) quienes definen a dichos alumnos de la siguiente manera: “Includes only those individuals who have developed some proficiency in the heritage language due to exposure during childhood. These individuals may be able to understand the HL but not speak it, they may be able to speak but not read or write in their HL, or they may have proficiency in all areas” (p. 47)

En primer lugar, es posible que los aprendientes hayan recibido una educación inicial en casa en español y, como resultado, tengan una mayor y mejor competencia en la comprensión y/o producción oral que el resto de sus compañeros quienes, por primera vez, se acercan al español como L2. En segundo lugar, dado que el español, en muchas ocasiones, ha sido aprendido sin una instrucción formal; es decir, a través del contacto estrecho con sus familias, comunidades, medios de comunicación, manifestaciones culturales y tradicionales; las posibilidades de que estos alumnos desconozcan o tengan conocimientos muy básicos acerca de las normas y reglas de la lengua se incrementan, por lo que habilidades como la lectura y la escritura suelen suscitar mayor dificultad en dicha población.

Cabe destacar, sin embargo, que estas particularidades no suelen encontrarse de manera generalizada en todos los estudiantes de la clase, puesto que estas dependen en muchos casos de sus trayectorias de vida, contextos socioculturales, socioeconómicos, las ideologías y creencias que tienen sus padres con respecto al uso del español en casa y, aún más importante, las condiciones en las que tanto ellos como sus familias migraron a los Estados Unidos.

Retos y desafíos en el aula

En las clases de español mixtas, en las que tenemos estudiantes de español LH y L2, pueden ser muchos los retos y desafíos que como profesores nos vienen a la mente, pero si a esto le agregamos el hecho de que nuestros estudiantes sean niños, podríamos agregar otro nivel de dificultad a una clase, de por sí, ya heterogénea y diversa.

Encontramos, en primer lugar, como menciona Silva-Corvalán en Potowski (2015) “la competencia lingüística de estos individuos es un *continuo bilingüe* [...] que se define como un continuo de habilidades lingüísticas y estrategias comunicativas que un individuo posee en cada idioma y que suelen variar según el interlocutor, el tema y el ambiente” (p. 26) Las clases con niños estarán mediadas, pues, por el continuo bilingüe de cada uno de nuestros estudiantes, por lo que será necesario prestar atención a las fortalezas y debilidades de cada estudiante y así lograr una mejor gestión de la clase.

En segundo lugar, el componente afectivo que como se reconoce en el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas (2002):

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (p. 103)

Dicho componente tendrá un rol primordial, ya que, enseñar español a niños y adolescentes hablantes de herencia, que en la mayoría de los casos provienen de familias migrantes, que han llegado a los Estados Unidos en condiciones precarias y, en algunos casos, a través de medios poco convencionales; traerá consigo ciertas inseguridades, miedo y rechazo hacia la lengua, puesto que en un contexto en el que las políticas antiinmigración son altamente restrictivas, el hecho de hablar una lengua que no es oficial en el país de acogida trae consigo estigmas que podrían verse reflejados en la clase a través de dificultades para aprender, desenvolverse y aceptar la LH.

A este respecto hay que agregar, también, que los profesores deberemos ser muy cuidadosos en el momento de corregir a los estudiantes, ya que como se mencionó antes, muchos de estos niños y jóvenes provienen de comunidades muy diversas y, en ocasiones, minorizadas, por lo que aumentan las posibilidades de que la variante que hayan aprendido o empezado a aprender en el hogar sea de “poco prestigio”. Con lo cual, será importante no tachar de incorrecto o hacer burlas de las palabras y formas que empleen los aprendientes sino que, por el contrario, el proceso de enseñanza y aprendizaje debería ser aditivo y en conjunto; es decir, en lugar de suprimir las formas aprendidas en casa, en cada clase se debería dar el espacio para conocer, compartir y aprender de la diversidad del español y sus variantes a través de los conocimientos previos que tiene cada alumno. Tal y como menciona Potowski (2015) “la meta no debe ser eliminar la variedad coloquial que hablan los alumnos, sino mostrarles que, en determinados contextos, se habla y se escribe de forma diferente” (p. 28).

Propuesta didáctica

A continuación, tras considerar de manera muy breve el contexto de la educación bilingüe y de la realidad de algunos de los aprendientes de español LH, nos proponemos presentar tres actividades que han sido diseñadas para niños, estudiantes LH, de entre 3 y los 11 años y que han sido llevadas a cabo en el año 2021 en clases individualizadas impartidas a través de la plataforma *Zoom*. No obstante, estas pueden ser adaptadas de manera tal que se puedan llevar a cabo en aula tradicional.

La actividad número 1, puede plantearse para dar inicio al curso escolar, o como introducción a una clase de cualquier tipo y como calentamiento para el resto de la sesión. Así, considerando que la mayoría de los nombres suelen incluir vocales y consonantes de uso frecuente, el propósito de la actividad será, no solo que los aprendientes puedan hablar del origen de sus nombres y así crear un ambiente de comunidad dentro del aula, sino que también será un buen inicio para poder identificar los conocimientos de la lengua que tiene cada alumno.

Actividad 1	Mi nombre (Anexo 1)
Edad	3 a 4 años
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes con respecto al español. 2. Analizar qué destrezas necesitan reforzar los estudiantes. 3. Crear un ambiente de comunidad.
Destrezas	Destreza oral
Descripción	Para esta actividad, cada estudiante recibirá su nombre impreso en una hoja de papel, el tamaño de las letras deberá ocupar toda la hoja, con el fin de que los estudiantes puedan dibujar dentro de cada letra.

	Luego, el profesor le pedirá a cada estudiante que diga su nombre, después, a través de preguntas sencillas, le preguntará si sabe si este tiene un significado, si alguien de su familia se llama así y si es común en su contexto, país o comunidad. Posteriormente, el profesor empezará a nombrar las vocales y cada niño deberá ver si está en su nombre, de ser así el estudiante tendrá que pensar si conoce o recuerda alguna palabra en español que empiece con dicha vocal y tendrá que hacer un dibujo dentro de la letra que corresponda. Al final de la clase, cada estudiante deberá compartir con el resto de la clase, cómo su nombre ganó color y formas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Impreso con el nombre de los estudiantes. - Colores, rotuladores y/o pinturas.

Con respecto a la actividad 2, se plantea como forma de juego para desarrollar al final de una clase o como cierre de una temática específica; en este caso, los animales y el uso del presente. Así, se busca que los estudiantes interactúen con sus demás compañeros, pongan a prueba lo que han aprendido en clase y que a través del juego practiquen los temas que se han abordado.

Actividad 2	Veo, veo (diversas temáticas) (Anexo 2)
Edad	6 a 9 años
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir vocabulario relacionado con los animales. 2. Practicar la expresión escrita. 3. Desarrollar la expresión oral. 4. Trabajar la estructura gramatical del presente.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> - Destrezas orales. - Destrezas escritas.
Descripción	<p>Esta actividad puede ser desarrollada en pequeños grupos o toda la clase. El maestro enseñará a los estudiantes una imagen en la que a primera vista se pueden identificar infinidad de sucesos, objetos, animales y/o personas. En una primera parte del ejercicio, los estudiantes deberán observar cuidadosamente la imagen y luego deberán hablar de los detalles que encontraron en ella y que llamaron su atención. Posteriormente, el profesor planteará 5 niveles de dificultad que se irán aplicando a medida que avance el juego. Los niveles son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿qué sonido emite este animal? 2. ¿cómo se llama el animal? 3. ¿cómo se escribe? 4. Escribe una oración en la que incluyas el animal que has encontrado. 5. Elige una situación, una persona y un animal para crear una historia. <p>Así pues, el docente elegirá uno de los animales que se encuentran en la foto y dirá “veo, veo un/una...” y enseñará una imagen de lo que deben encontrar. De modo que, los aprendientes tendrán que hallar, lo más rápido posible, dicha figura y el primer estudiante</p>

	que la encuentre deberá superar el primer nivel de dificultad de la prueba y, a medida que vaya avanzando el juego, tendrá que desarrollar las pruebas de los niveles sucesivos.
Materiales	Imágenes como: buscando a Wally o <i>Hidden pictures</i> .

Finalmente, planteamos la actividad número 3 la cual consideramos, no solo podría funcionar para trabajar temas gramaticales, como los usos de los tiempos del pasado, vocabulario, ortografía, producción oral, comprensión y producción escrita, sino que, además, con ella se podrá generar un espacio en el que los estudiantes sientan que sus vidas son importantes, que son escuchados y que en el aula pueden encontrar un lugar seguro para expresarse y aprender; puesto que, son estos aspectos fundamentales del componente afectivo de la enseñanza de lenguas extranjeras y clave, también, en el momento de llevar a cabo una clase para niños. Tal como se citó a Stevick 1980 en Arnold 2006 “el éxito en el aprendizaje depende de lo afectivo. Los factores afectivos son tan importantes para el aprendizaje de una lengua porque pueden facilitar u obstaculizar los procesos cognitivos” (p. 1)

Actividad 3	¿quién soy yo? (Anexo 3)
Edad	10 a 12 años
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la comprensión escrita. 2. Conocer acerca de la vida de personajes importantes de la historia. 3. Aprender los usos del presente del indicativo y del pretérito perfecto simple.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> - Destrezas orales (habla y escucha) - Destrezas escritas (escritura y lectura)
Descripción	Esta actividad será un continuo de actividades, ya que en primer lugar se propondrá la lectura de tres o cuatro libros de la línea: “¿quién fue ...?“, con diferentes personajes que han marcado el curso de la historia, para luego llevar a cabo una pequeña discusión alrededor de las vidas de los personajes que se han leído. En segundo lugar, en una sesión posterior, se propondrá a los estudiantes que diseñen una línea de tiempo en la que respondan a la pregunta: “¿quién soy yo?”. Así, tal como leyeron en el libro de los personajes famosos, podrán exponer de forma organizada y creativa algunos de los momentos más relevantes de sus vidas y que, posteriormente, presentarán al resto de la clase.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Libros “¿Quién es/fue...?” - Impreso línea de tiempo - Colores, marcadores, pegamento, tijeras, etc.

Conclusiones

Tal como se ha presentado a lo largo de este artículo, las clases de español lengua de herencia para niños, podrían llegar a considerarse un mundo en sí mismas. Son, pues, estas clases tan diversas y particulares como cualquier otra clase, pero tienen la singularidad de que el alumnado está empezando, hasta ahora, el recorrido por el mundo del aprendizaje, la vida y el conocimiento.

En consecuencia, consideramos que esta es una población llena de potencial para que tanto docentes, investigadores, instituciones y gobiernos, centren su atención y sus fuerzas en desarrollar espacios de aprendizaje en los que los niños y jóvenes puedan compartir sus expectativas, conocimientos previos, combatir sus miedos y continuar con el aprendizaje del español; y que, a pesar, de lo que muestren las estadísticas, la lengua del país de acogida no termine reemplazando la lengua de herencia.

Bibliografía

ACS (American Community Survey), 2021. United States Census Bureau. Disponible en: <https://data.census.gov/table?q=Hispanic+or+Latino&tid=ACSDT1Y2021.B03003> [20 abr. 2023]

American Councils for International Education, 2021. The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report. Disponible en: <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf> [20 abr. 2023]

American Councils for International Education, 2021. Canvass of dual language and immersion (dli) programs in us public schools. Disponible en: https://www.americancouncils.org/sites/default/files/documents/pages/2021-10/Canvass%20DLI%20-%20October%202021-2_ac.pdf [10 abr. 2023]

ARNOLD, Jane, 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press. ISBN 9788483230770.

ARNOLD, Jane, 2006. Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro virtual del Instituto Cervantes. Antologías*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm [20 abr. 2023]

BEAUDRIE, Sarah., DUCAR, Cynthia. & POTOWSKI, Kim, 2014. *Heritage language teaching: research and practice*. McGraw Hill Education. ISBN: 1259518280

BURGO, Clara, 2018. *Clases Mixtas: L2 y lengua de herencia. Cuadernos de didáctica en español/LE*. Madrid, Arco/Libros S.L. ISBN 9788476359815

Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [1 mayo 2023]

CRAWFORD, James, 2004. *Educating English Learners: language diversity in the classroom*. 5 ed. Bilingual Education Services. ISBN 9780890759998

DIETRICH, Sandy. & HERNÁNDEZ, Erik, 2022a. Language Use in the United States: 2019. American Community Survey Reports. Disponible en: <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2022/acs/acs-50.pdf> [25 mayo 2023]

DIETRICH, Sandy. & HERNÁNDEZ, Erik., 2022b. Nearly 68 Million People Spoke a Language Other Than English at Home in 2019. Disponible en:

<https://www.census.gov/library/stories/2022/12/languages-we-speak-in-united-states.html> [5 abr. 2023]

ESTER, J. de Jong, 2013. “Policy Discourses and U.S. Language in Education Policies” *Peabody Journal of Education*. 88:1, pp. 98-111. DOI: 10.1080/0161956X.2013.752310. Disponible en: <https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/de%20Jong%20%282013%29%20policy%20discourses.pdf> [5 mayo 2023]

FULLER, Janet. & LEEMAN, Jennifer, 2020. *Speaking Spanish in the US*. The sociopolitics of language 2nd ed.. Multilingual Matters. ISBN 9781788928274

FLORES, Nelson. & ROSA, Jonathan, 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*. N° 85 (2) 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149> Disponible en: <https://blogs.umass.edu/jdrosa/files/2015/01/HER-Undoing-Appropriateness.pdf> [1 mayo 2023]

GARCÍA, Ofelia, 2011. “The translanguaging of Latino kindergarteners”, en POTOWSKI KIM & ROTHMAN JASON. *Bilingual Youth*. Pp. 33-55. Disponible en: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/biltranslanguagingkind.pdf> [30 mayo 2023]

HARTMAIER, Karin P, 2021. Overview of U.S. Foreign Language Education Policy. *McNair Scholars Research Journal*: Vol. 14, Article 6. Pp. 45-61. Disponible en: <https://commons.emich.edu/mcnair/vol14/iss1/6> [3 abr. 2023]

KENNEDY, Barbara. & MENDINA, José, 2017. Dual Language Education: Answers to Questions From the Field. *Center for Applied Linguistics*. Disponible en: <https://www.cal.org/publications/dual-language-education-answers-to-questions-from-the-field/> [5 mayo 2023]

POTOWSKI, Kim, 2015. *Fundamentos de la enseñanza de español a hispanohablantes en Estados Unidos* (2da ed.) Madrid, Arco/Libros S.L. ISBN 8476356196

POTOWSKI, Kim, 2018. *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (1st ed.). Routledge. ISBN 9780367580698

SHOWSTACK, Rachel, 2018. “Spanish Identity among Latin@s in the Us” en POTOWSKI KIM *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (1st ed.). Routledge. Pp. 92-106. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305333199_Spanish_and_Identity_among_Latins_in_the_US [20 dic. 2022]

RUMBAUT, Rubén. G., & MASSEY, Douglas, 2013. Immigration and Language Diversity in the United States. *Daedalus*, 142(3), pp. 141–154. Disponible en: https://doi.org/10.1162/daed_a_00224 [7 abr. 2023]

VALDÉS, Guadalupe, 2000. Introduction. In Spanish for native Speakers. *AATSP professional development series handbook for teachers K-16*. Volume 1. New York. Harcourt College, pp. 1-20.

STEVICK, Earl, 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley. Newbury House. ISBN 9780883771471

U.S. Department of Education Office of English Language Acquisition, 2015. *Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices*. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601041.pdf> [5 mayo 2023]

WHITE, Lauren, 2012. “English-Only policy and belief in the United States” *Honors Theses and Capstones*. 21. Disponible en: <https://scholars.unh.edu/honors/21> [8 mayo 2023]

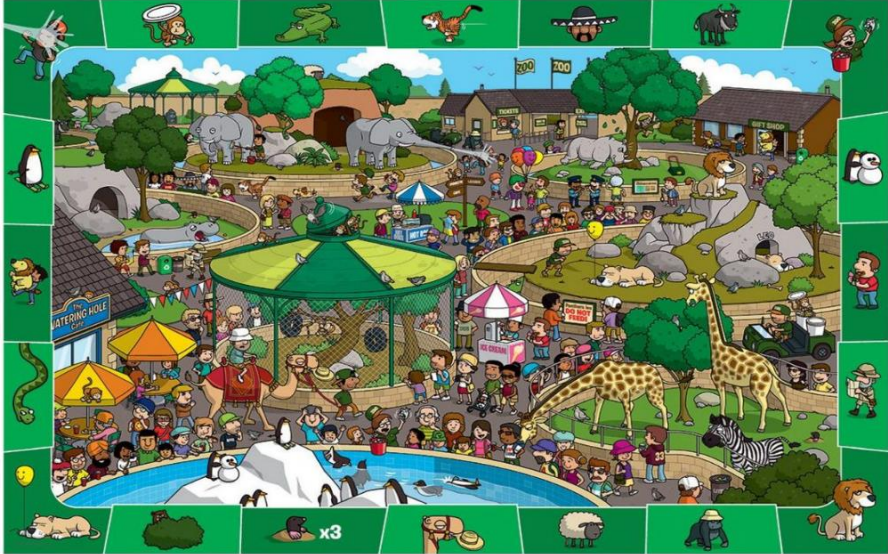
Anexos

Actividad 1 (Mi nombre)

MI NOMBRE ES:

M A T E O

Actividad 2 (Veo, veo)








VEO, VEO


INTRUCCIONES

1. Observa la imagen con atención.
2. Presta atención a la foto que te enseñará la profesora.
3. Encuentra el animal o persona, lo más rápido que puedas.
4. Si fuiste el primero en encontrarlo, deberás seguir las instrucciones en los niveles de dificultad.

NIVELES DE DIFICULTAD

-  ¿qué sonido emite este animal?
-  ¿cómo se llama el animal?
-  ¿cómo se escribe ?
-  Escribe una oración en la que incluyas el animal que has encontrado
-  Elige una situación, una persona y un animal para crear una historia

Actividad 3



¿Quién es...?

- ¿Dónde nació? ¿En qué año nació?
- ¿En qué ciudad creció?
- ¿De qué país eran sus padres?
- ¿Qué estudia o estudio?
- ¿En dónde vive ahora?
- ¿Cuál es/fue su trabajo?
- ¿A quién ayuda o ha ayudado?
- ¿Qué le gusta?

Linea del Tiempo

¿Quién eres tú?

1. Utiliza como modelo las historias que hemos leído en clase.
2. En la plantilla "línea de tiempo" organiza los momentos más importantes de tu vida. Incluye fecha y lugar de nacimiento, datos sobre tu familia, barrio, amigos, gustos y cualquier cosa que sea importante para ti y que consideres puede ser interesante para el resto de tus compañeros.

