Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 213-228

Creencias del profesorado sobre la enseñanza del español a hablantes de herencia en situación de inmersión

Marta de Vega-Díez / Asunción Martínez-Arbelaiz
University Studies Abroad Consortium

1. La situación del español en los EE. UU.

De acuerdo con el informe del 2016 *El español: una lengua viva* del Instituto Cervantes, la población estimada de hablantes de español como primera lengua es de unos 472 millones. Con el llamado grupo de competencia limitada y el grupo de aprendices de lengua extranjera, serían unos 90 millones más. En total, el número de hablantes potenciales de español alcanzaría los 567 millones de hablantes, el 7,8 % de la población mundial. De acuerdo con la misma fuente, en 2050 seguirá siendo de un 7,8 %, aunque se anticipa un descenso en las siguientes décadas.

El mismo informe señala que los EE. UU. cuentan con 42,5 millones de hablantes de español, cifra que podría alcanzar los 46,5 millones según Potowski (2018). La distribución de hispanohablantes en este país es irregular, y se concentra principalmente en algunos estados. No obstante, las cifras no se corresponden con la situación real de la lengua: la falta de apoyo oficial y las actitudes negativas hacen que la lengua se encuentre en una posición de debilidad.

En el campo de la educación, Beaudrie (2012) realizó una investigación sobre 422 universidades con al menos un 5 % de población latina y encontró que 169 de ellas ofrecían programas especializados para hablantes de herencia, lo que supone un 40 %. Carreira (2014) ofrece cifras más actualizadas que refieren un porcentaje mayor, si bien el estudio podría ser parcial (Beaudrie, 2018).

2. El hablante de herencia

Para Valdés (2001: 38), un hablante de herencia (HH) es «un individuo que se ha criado en un hogar donde se habla una lengua distinta al inglés, que habla o

EXEMPLAR AUTORA
USC

al menos comprende ese idioma, y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y el inglés». Podemos matizar esta caracterización señalando que el grado de bilingüismo puede ser variable, con fortalezas o debilidades diversas. De igual modo, existe en este tipo de hablantes un sentimiento de pertenencia a una comunidad etnolingüística; en el caso del español, a la comunidad latina de los EE. UU.

En lo referente al perfil de este alumnado en la clase de español, podemos afirmar que se da un amplio espectro de niveles. Sin embargo, el currículo está generalmente diseñado de acuerdo con las necesidades del aprendiente de L2. En las actividades en parejas o grupos, los HH se adaptan a los objetivos de los aprendientes de L2 (Henshaw, 2016). Finalmente, los defensores de un currículo especializado defienden que requieren una metodología específica (Correa, 2011; Edstrom, 2006; Kagan y Dillon, 2001).

3. ¿Por qué un curso de HH en España?

Shively (2018) refiere un incremento notable de HH en tan solo una década, pasando de 5,6 % en 2003-2004 a 8,8 % en 2013-2014 del total de universitarios estadounidenses que van al extranjero. No obstante, no somos conscientes de qué porcentaje de estos alumnos elige un país hispanohablante como destino. De cualquier modo, es previsible que el aumento de alumnado HH en las universidades norteamericanas suponga también un crecimiento del número de estudiantes que deciden realizar una estancia en el extranjero.

Los objetivos y motivaciones de estos estudiantes determinarán la decisión de qué destino elegir. En algunos casos pueden ser principalmente lingüísticos, mientras que otros casos pueden ser motivaciones culturales o identitarias. Algunos estudios marcan la diferencia entre los estudiantes que acuden a su país de origen –o el de su familia– y aquellos que optan por otro país hispanohablante. Compartimos la opinión de Shively (2018) de que en ambos casos podemos hablar de *búsqueda de la herencia –heritage seeking–* y de que, efectivamente, la casuística puede ser variada y no existe, de momento, literatura al respecto que permita hacer una caracterización. En cualquier caso, el estudiante que decide pasar una estancia en el país de origen de su familia tendrá un grado mayor de familiaridad con la cultura y la lengua que aquel que asiste a otro país de habla hispana.

Ese no es el caso con el que nos encontramos en los programas de inmersión en España. Los estudiantes se encuentran con rasgos culturales y aspectos dialectales que les son lejanos o desconocidos. Una cuestión que surge es determinar si el hecho de hablar una variedad familiar, no estándar, así como el uso de

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

elementos estigmatizados en la cultura de acogida podría afectar a su autoestima como hablantes, con el consecuente efecto negativo en el aprendizaje; o si, por el contrario, contribuiría a incrementar su conciencia sobre la diversidad del idioma y los posicionaría como hablantes legítimos del español (Marijuán y Sanz, 2018). Las investigaciones a este respecto son escasas, y reflejan tanto casos de progresiva identificación con el país de acogida, en lo que se refiere a aceptación de rasgos dialectales, como de resistencia como forma de reforzar la propia identidad cultural (Moreno, 2009).

Por lo general, hay acuerdo en que el punto de vista bicultural (o multicultural) de los HH puede resultar ventajoso en los contextos de inmersión, ya que la sensibilidad cultural puede jugar un importante papel en su desarrollo en el nuevo país. Igualmente, el sentimiento de ser parte de la comunidad de acogida puede ayudar a expandir sus redes sociales y darles más oportunidades para usar su lengua de herencia (Freed, Segalowitz y Dewey, 2004; Marijuán y Sanz, 2018).

De igual modo, diversos estudios muestran que una mayor competencia como punto de partida da como resultado mayores posibilidades de aprovechamiento, ya que les permite desarrollar funciones comunicativas avanzadas. Los estudios también parecen indicar que los HH obtienen mayor provecho de ciertas actividades de un programa de inmersión, tales como prácticas o servicios a la comunidad, que los estudiantes de L2 (Marijuán y Sanz, 2018).

4. Necesidades de los HH: diseño del programa, clases mixtas o segregadas

Adoptamos la definición de Valdés (2001), aunque somos conscientes de que se han propuesto definiciones más amplias que no consideran únicamente el grado de dominio de la lengua sino que amplían el espectro con factores de identidad o sentimiento de pertenencia a la comunidad. También hemos considerado la heterogeneidad de este perfil de estudiante, ya que su conocimiento y habilidades en la lengua de herencia varían notablemente en función de la cantidad y calidad de la exposición, así como la motivación y otros factores personales (Carreira y Chik, 2018).

A pesar de la diversidad dentro de este perfil de estudiantes, existe un consenso en que su conocimiento y habilidades en la lengua de herencia hacen de ellos un alumnado con unas necesidades específicas que difieren de las de los estudiantes de lengua extranjera. En la Tabla 1 reproducimos las diferencias entre ambos perfiles en el contexto de aula según Carreira y Chik (2018):

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 1
Contraste entre HH y aprendientes de L2

Aprendientes HH	Aprendientes de L2
Pueden entender y llevar a cabo tareas en la lengua meta.	Saben mucho sobre la lengua meta.
Pueden manejarse con relativa soltura en tareas que simulan la vida real y hacerlo de forma espontánea.	Pueden manejarse con relativa soltura en actividades de L2 (tareas controladas para monitorizar el aprendizaje).
Pueden hablar y entender la lengua meta notablemente bien.	Pueden leer y escribir la lengua meta relativamente bien.
Se concentran en el contenido cuando usan materiales auténticos en un contexto de aula.	Se concentran en la forma cuando usan materiales auténticos en un contexto formal.

Fuente: Carreira y Chik, 2018

Estas autoras también enfatizan las diferentes necesidades afectivas. Mientras que para los HH la lengua supone parte de su identidad, con los consecuentes sentimientos de aceptación o rechazo, los aprendientes de L2 no muestran conexiones familiares ni de identidad.

5. Objetivos: creencias del profesorado acerca de las necesidades e instrucción de los HH

El estudio que aquí resumimos tiene los siguientes objetivos:

- Determinar las creencias del profesorado en torno a diversos aspectos que influyen en el tipo de instrucción que se ofrece a los HH.
- Analizar las ventajas e inconvenientes, de acuerdo con la opinión de los docentes, de compartir clases con alumnos aprendientes de español de lengua extranjera.
- Conocer las actividades que los profesores consideran más beneficiosas para el aprendizaje de este alumnado.

6. Metodología

Veinte profesores de español del programa *University Studies Abroad Consortium* en la Universidad del País Vasco (Bilbao y San Sebastián), la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad de Alicante participaron en el estudio el primer semestre del 2018. Estos docentes imparten niveles desde A1 hasta C1, así como cursos de contenido y tienen una media de 20 años de experiencia. De igual modo,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

algunos han impartido español esporádicamente en universidades estadounidenses y todos ellos son hablantes de la variedad peninsular.

Las herramientas utilizadas en la investigación fue un *Google Questionnaire* con tres bloques de preguntas: el primer bloque con una pregunta abierta y 7 de escala Likert sobre la percepción de los profesores sobre las necesidades de este alumnado; un segundo bloque con una pregunta abierta sobre ventajas e inconveniente de clases mixtas y un tercer bloque con preguntas sobre las creencias de los profesores sobre las diferentes destrezas de los HH.

7. Resultados

Para evitar malentendidos, se ofreció la definición del HH de Valdés (2001: 38) y preguntamos si, de acuerdo a esta definición, el profesor o profesora había tenido en alguna ocasión este tipo de alumno en sus clases. Una vez el profesorado contestó afirmativamente, pudimos ahondar en sus creencias. El primer bloque de preguntas indagaba sobre las creencias en torno al perfil del HH y sus necesidades pedagógicas específicas. Se planteó la siguiente pregunta: *Cuando has tenido este tipo de alumnos, ¿has percibido que tengan algunas necesidades específicas? (distintas a aquellas de los alumnos monolingües en inglés). En caso afirmativo, haz una descripción.*

Las temáticas que emergieron fueron básicamente cinco: 1. Las dificultades en la escritura y/o ortografía *(Tienen problemas de ortografía, en algunos casos, graves. Por ejemplo, no separan correctamente las palabras, tampoco distinguen los distintos elementos gramaticales...En algunos casos aparecen rasgos de analfabetismo en castellano (juntar palabras, escritura según la pronunciación espontánea - contracciones- etc.). Deben limar muchos errores de ortografía. Tienen que reaprender a escribir no como lo escuchan o pronuncian ellos si no ortográficamente correcto. C por S; uso de la h; g/j; a ver/haber etc*.); 2. Un conocimiento metalingüístico débil (*No conocen la terminología gramatical. Desconocen completamente la gramática explícita. Vienen con malos hábitos (muchos «vicios» gramaticales.);* 3. Su alto grado de competencia oral (*Saben hablar con mucha fluidez. Son alumnos que tienen mucha fluidez. Sus habilidades se centran en un alto grado de comprensión y gran capacidad para usar el idioma hablado*); 4. El registro coloquial o familiar (*A veces solo saben expresarse en el registro coloquial familiar. Se incide en estructuras que son parte del uso coloquial del español pero no adecuadas en registro formal/escrito); 5.* La falta de confianza e inseguridades *(Tienen bastante inseguridad respecto a su habilidad con la lengua. Muchos de ellos tienen poca confianza en sí mismos).*

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para profundizar en la percepción del profesorado en torno al perfil de estos estudiantes se presentaron siete afirmaciones para que mostraran su grado de acuerdo. Siguiendo las convenciones de la escala Likert, el uno indica desacuerdo total y el cinco acuerdo total. En general, no encontramos una respuesta unívoca o clara hacia la creencia de que los HH son una ventaja en clase (Fig. 1), de que cohíben al resto de los estudiantes (Fig. 2), ni hacia la creencia de que toman español por ser un crédito fácil para ellos (Fig. 3). Sin embargo, están muy de acuerdo con la creencia de que su presencia añade diversidad cultural y otras perspectivas (Fig. 4). Presentan menos dudas hacia la creencia de que están capacitados para ofrecer una instrucción específica y adecuada a sus necesidades (Fig. 6) y de que pueden corregir sus errores (Fig. 7).

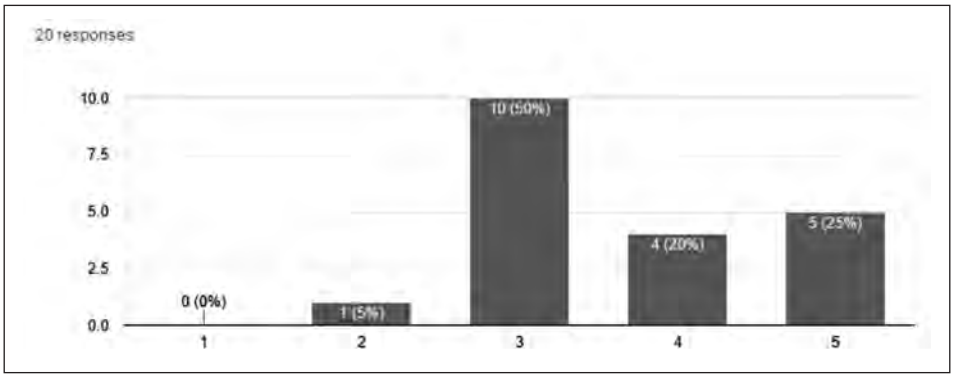

Figura 1. *Respuestas a la aserción «Contar con alumnos de herencia en el aula supone una ventaja»*

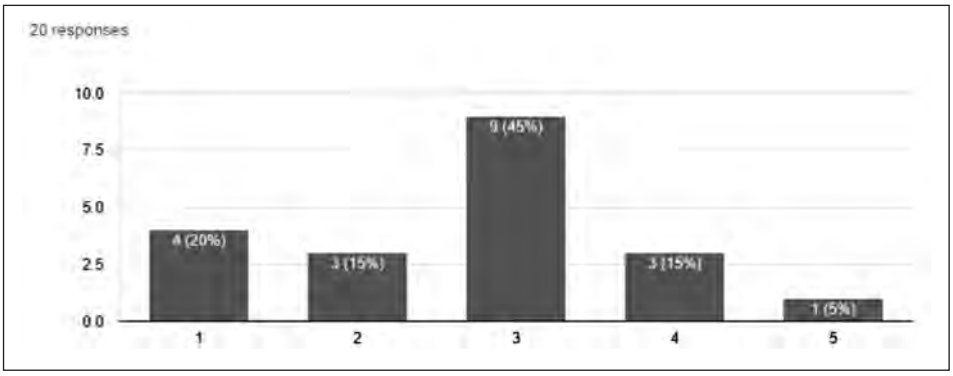

Figura 2. *Respuestas a la aserción «Los HH cohíben al resto de los estudiantes»*

EXEMPLAR AUTORA
USC

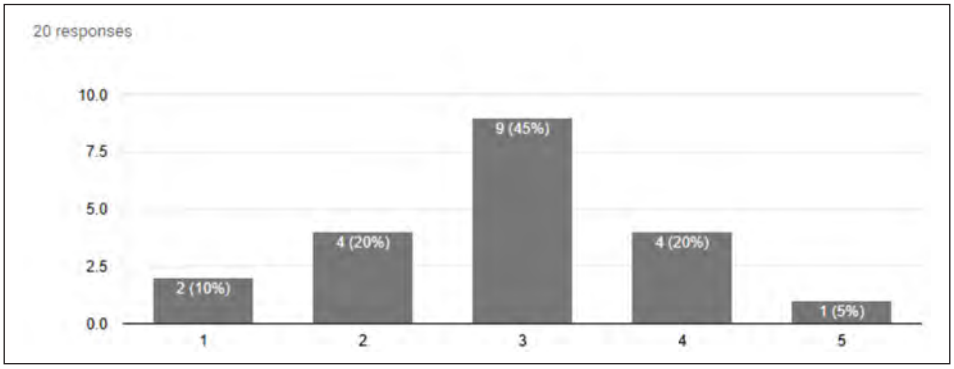

Figura 3. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos de herencia se matriculan en clases de ELE para recibir créditos con poco esfuerzo»*

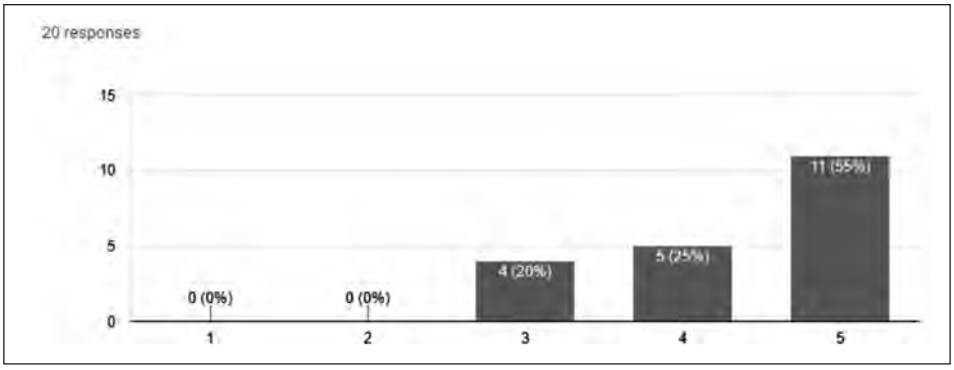

Figura 4. *Respuestas a la afirmación «La presencia de estudiantes hablantes de herencia supone diversidad cultural y nuevas perspectivas»*

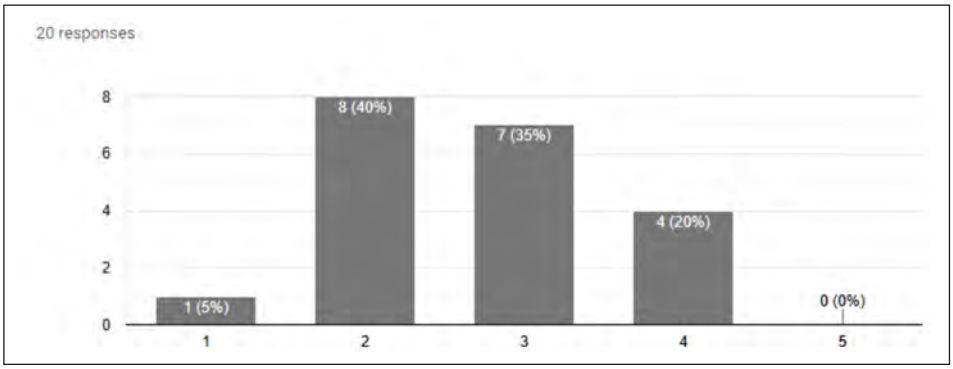

Figura 5. *Respuestas a la afirmación «Los hablantes de herencia se esfuerzan menos en las clases»*

EXEMPLAR AUTORA USC

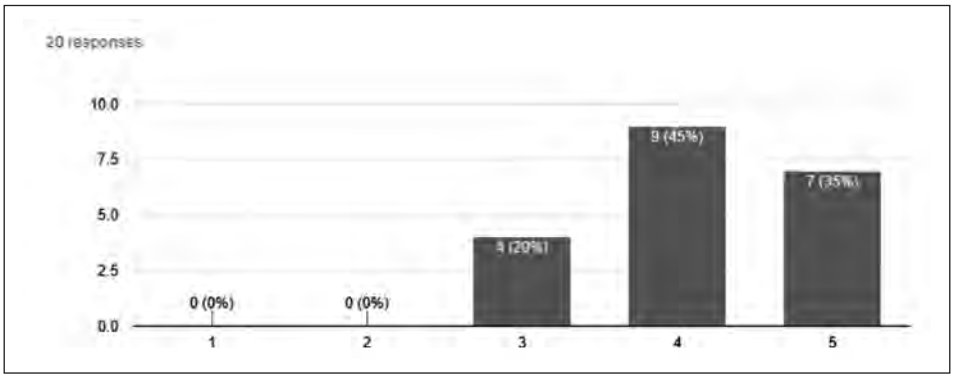

Figura 6. *Respuestas a la afirmación «Me siento capaz de ofrecer a los hablantes de herencia la instrucción que ellos necesitan»*

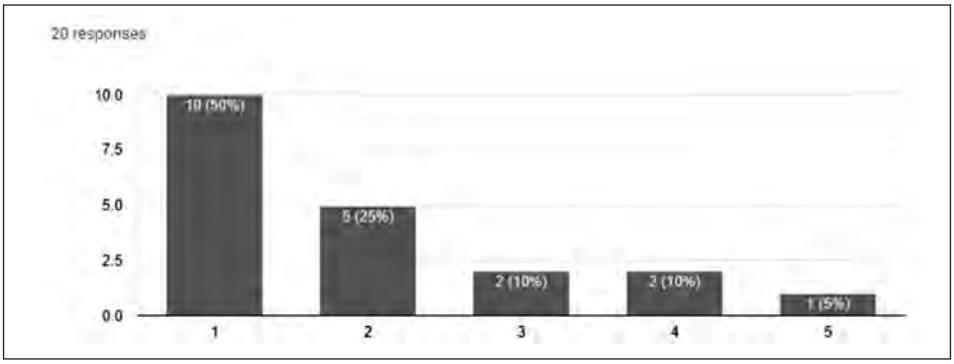

Figura 7. *Respuestas a la afirmación «A veces no sé cómo corregir sus errores»*

El segundo bloque de preguntas se centró en la percepción acerca de las ventajas e inconvenientes de las clases mixtas. Al tratarse de respuestas abiertas, hemos tomado algunas de las más representativas. En cuanto a las ventajas, los profesores señalan que *[s]upone diversidad cultural y pueden ser un buen modelo, sobre todo conversacional, para otros estudiantes. Por mi experiencia aportan ayuda al resto de estudiantes*, así como que *[s]i el estudiante está dispuesto a compartir y ayudar consigue que la clase sea más dinámica y que avance más rápido.*

Algunos profesores no encuentran ninguna desventaja y comentan que *[s]i se ha nivelado bien la clase no debe haber inconvenientes.* Otros profesores, por el contrario, indican que hay *[d]iferencias en los niveles de lengua* y que *[e]s cierto que las necesidades de unos pueden ser diferentes de las necesidades de otros.*

EXEMPLAR AUTORA USC

Asimismo, señalan que puede ser un elemento de frustración para el resto de los estudiantes, y afirman que *el anglófono se siente intimidado y frustrado* y que *es posible que el estudiante de herencia adquiera tanta confianza en su superioridad con respecto al resto que al final avanza peor e incluso se queda atrás a nivel de gramática.* Finalmente, un profesor señala que *pueden cohibir a los alumnos anglófonos, desmotivar, si estos no les entienden o sienten que jamás llegarán a hablar como ellos.*

El tercer bloque de preguntas indaga acerca de las habilidades –y debilidades– lingüísticas, así como de las actividades que los profesores consideran más beneficiosas. Ya que se trata de preguntas cerradas, los resultados ofrecen la posibilidad de un análisis sistematizado. Respecto a la comprensión de lectura, hay bastante acuerdo en que los HH no presentan dificultades en la comprensión de textos escritos especializados (Fig. 8) o literarios (Fig. 9):

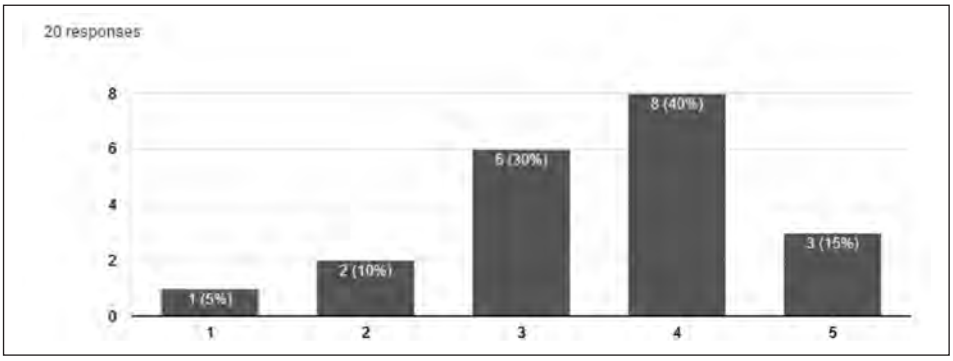

Figura 8. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH pueden comprender artículos de periódico, de divulgación, reseñas, etc.»*

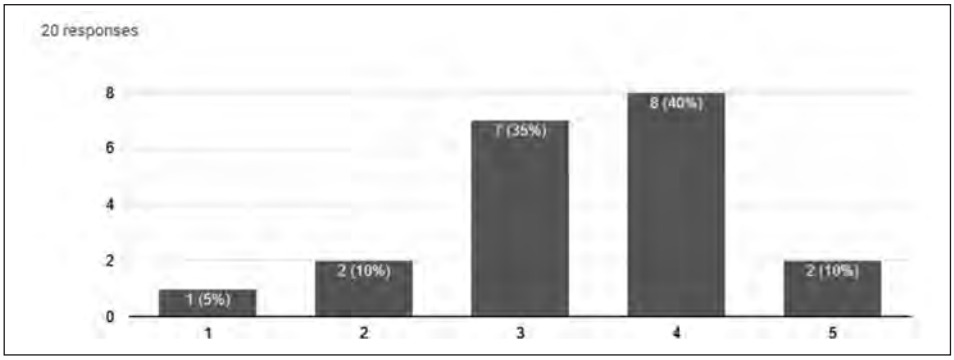

Figura 9. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH son capaces de leer textos literarios (cuentos, poemas, obras de teatro) contemporáneos en español»*

EXEMPLAR AUTORA USC

En lo relativo a la producción escrita, vemos que los profesores la perciben como una de sus principales debilidades y creen que escriben con faltas ortográficas (Fig. 10). Tampoco parece que creen que los HH pueden escribir textos complejos, tal y como muestra la Fig. 11:

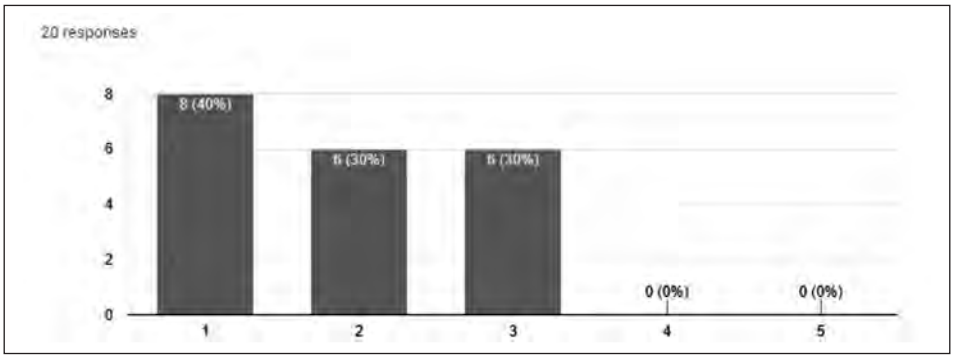

Figura 10. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos de herencia escriben sin faltas de ortografía»*

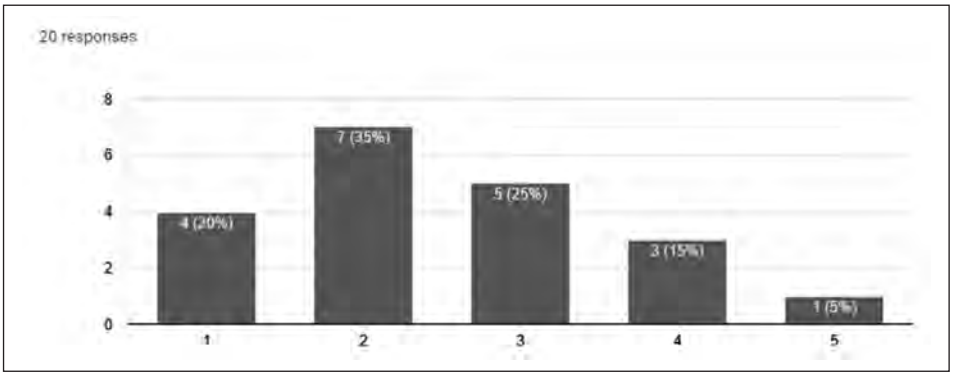

Figura 11. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH son capaces de escribir textos complejos (artículos, informes, etc.) en español»*

En cuanto a la comprensión oral, de nuevo, se considera una de sus fortalezas (Fig. 12). Esta creencia se afianza con la producción oral e interacción, al corroborarse que los profesores perciben un alto dominio de las competencias orales conversacionales (Fig. 13).

EXEMPLAR AUTORA USC

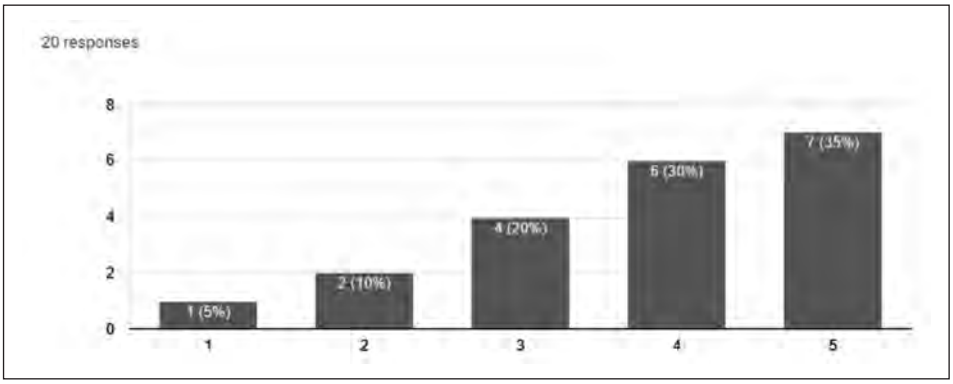

Figura 12. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH comprenden sin grandes dificultades la televisión o películas en español»*

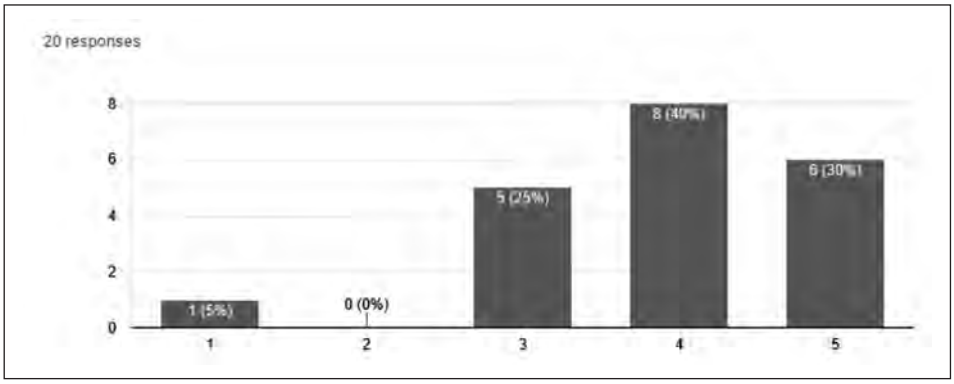

Figura 13. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH pueden mantener una conversación fluida con nativos»*

Los resultados relativos a las creencias sobre la competencia gramatical (Fig. 14) son acordes a las investigaciones que señalan que el conocimiento metalingüístico de estos estudiantes es débil y que ciertos aspectos de la morfología y la sintaxis adquiridos en edades tempranas son vulnerables de sufrir una involución con el paso de los años (Montrul, 2018).

EXEMPLAR AUTOR/A USC

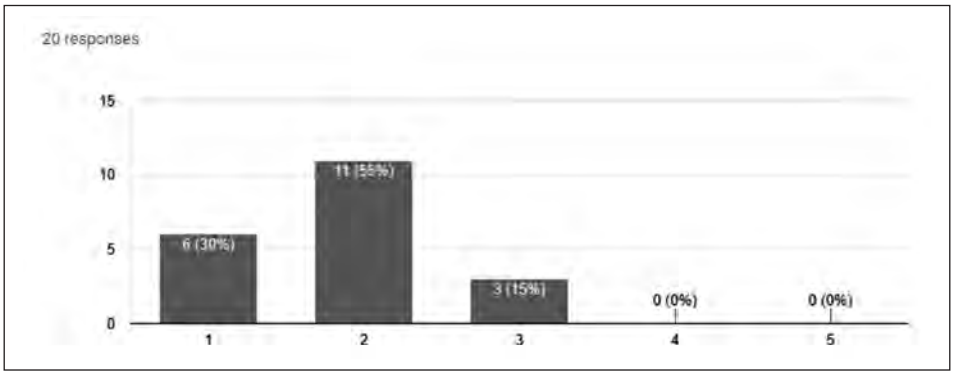

Figura 14. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH conocen las reglas de la gramática española»*

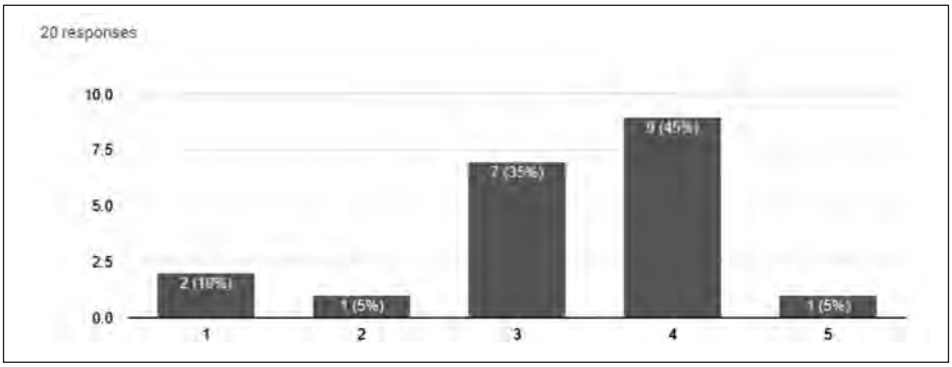

Figura 15. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH manejan un vocabulario preciso en el ámbito familiar y personal»*

Con respecto al dominio léxico, se percibe que los HH dominan el léxico familiar (Fig. 15), mientras que se hallan más limitados en el profesional (Fig. 16). Es interesante hacer notar que este resultado es acorde a las investigaciones a este respecto (Fairclough y Garza, 2018), que muestran la situación de ventaja de los HH en vocabulario básico y de alta frecuencia, mientras que se dan limitaciones en temas abstractos o situaciones fuera de lo cotidiano.

EXEMPLAR AUTORA
USC

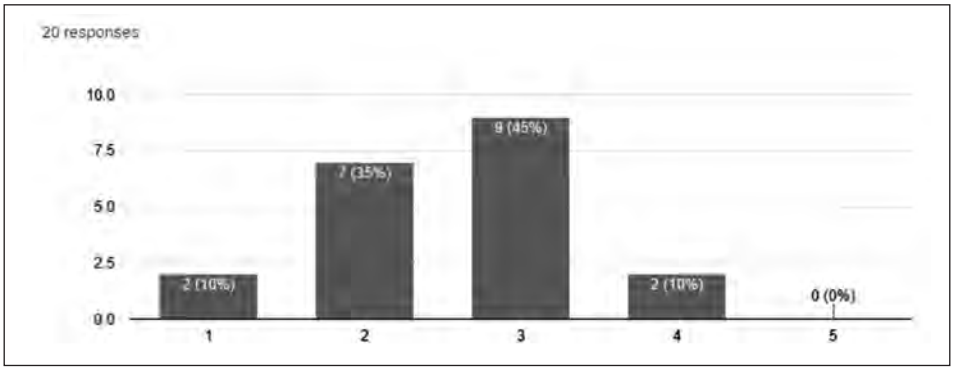

Figura 16. *Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH manejan un vocabulario preciso en el ámbito profesional»*

En cuanto a la afirmación de que los HH tienen un español adecuado para funcionar en un ámbito académico, la tendencia parece ser hacia el acuerdo, aunque la mitad de los profesores no se decantan o creen que no es adecuado.

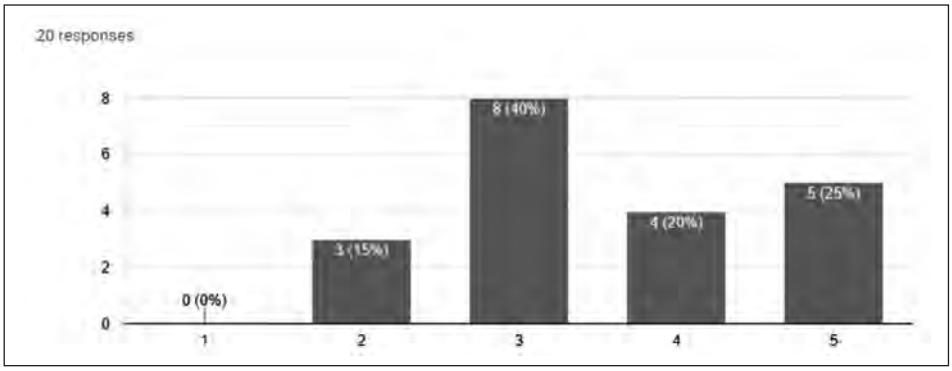

Figura 17. *Respuestas a la afirmación «el nivel de español de un HH es adecuado para tomar cursos universitarios»*

El estudio se completa con la percepción de las necesidades específicas de estos estudiantes. Este es el objetivo de las dos últimas preguntas del cuestionario. La Figura 18 muestra los tipos de actividades que los profesores consideraron más productivas para este alumnado, destacando el estudio de la gramática, la lectura y la escritura.

EXEMPLAR AUTORA USC

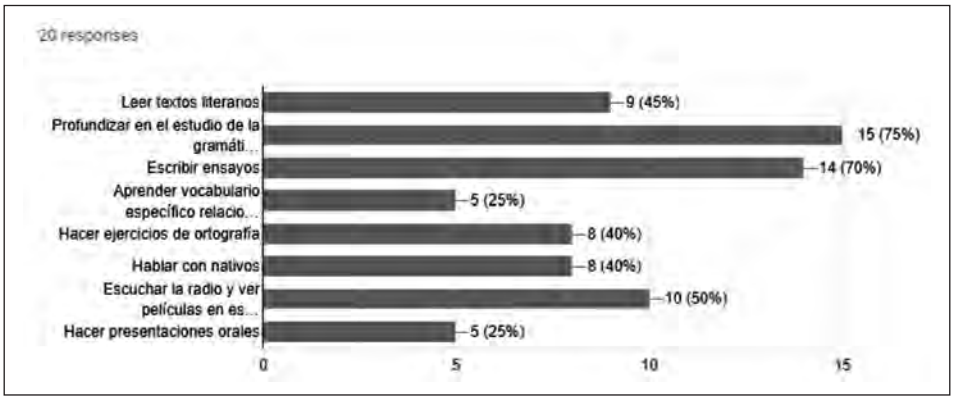

Figura 18. *Preferencias de los profesores sobre el tipo de actividad en el aula*

La última pregunta, que toma especial sentido en el caso de un programa de inmersión, es la siguiente: *Además de las clases, ¿qué crees que puede hacer un hablante de herencia para mejorar su español fuera de la clase?* Dos profesores escribieron que no veían diferencia con respecto al resto de los alumnos de L2 y afirmaron que *[l]o mismo que todos los demás: ver la televisión, hacer actividades culturales/deportivas con nativos, etc. Lo mismo que los otros estudiantes, los alumnos que yo tengo hablan una variedad distinta del español y pueden aprenderla escuchando, hablando, leyendo...igual que el resto de los estudiantes*

Otros siete profesores incidieron en la necesidad de enfatizar la lectura y escritura con este alumnado *(Leer textos en español, profundizar en el contacto con diversas modalidades de español, etc. Reforzar la lectura y la escritura. Leer y escribir, si ya habla la lengua, puede que sus debilidades estén en las otras destrezas. Leer textos en español, profundizar en el contacto con diversas modalidades de español, etc. Reforzar la lectura y la escritura. Leer y escribir, si ya habla la lengua, puede que sus debilidades estén en las otras destrezas).*

8. Discusión y conclusiones

Hemos resumido las creencias que alberga un grupo de profesores con dilatada experiencia en la enseñanza del español sobre la presencia de HH en sus clases. La mayoría reconoce ciertas necesidades específicas en cuanto a la competencia gramatical y la conveniencia de enfatizar la lecto-escritura en sus clases. Por otro lado, estos profesores destacan la mayor competencia de este alumnado en la comprensión, producción e interacción orales.

EXEMPLAR AUTORA USC

El estudio de la gramática parece ser considerado la actividad más beneficiosa para los HH. Ciertamente, diversos estudios muestran que la instrucción centrada en la forma (Burgo, 2017), el análisis contrastivo (Potowski, 2018) o el enfoque de conciencia crítica (Holguín-Mendoza, 2018) tienen efectos beneficiosos en los estudiantes.

La decisión de crear cursos específicos para los HH en el seno de los programas de español en un país en el que se hable dicha lengua requiere de una planificación cuidadosa. El primer paso debe ser contar con un equipo de profesores que sean conscientes de las peculiaridades de este grupo de alumnos y capaces de hacer frente a sus necesidades. Este estudio es nuestra primera aproximación al tema de los HH en las clases de español en situación de inmersión desde la perspectiva del profesorado. Nuestra investigación, a su vez, plantea muchos interrogantes sobre cómo ofrecer la mejor instrucción tanto para estos alumnos como para los que tienen el inglés como lengua familiar, pero no cabe duda de que la presencia de los HH en nuestras aulas va a seguir aumentando en los próximos años.

Referencias bibliográficas

BEAUDRIE, S. M. (2012). Research on University-Based Spanish Heritage Language Programs in the United States: The Current State of Affairs, S. M. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. Washington D. C.: Georgetown University Press, pp. 203-222.

BEAUDRIE, S. M. (2018). Key Issues in Spanish Heritage Language Program Design and Administration, K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 375-388.

BURGO, C. (2017). Comparing Advanced L2 and Heritage Language Learners' Spanish Grammars, *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, *30*(1), pp. 52-73.

CARREIRA, M. (2014). Teaching Heritage Language Learners: A Study of Programme Profiles, Practices and Needs, P. P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 20-44.

CARREIRA, M., y CHIK, C. H. (2018). Differentiated Teaching: A Primer for Heritage and Mixed Classes, K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 359-374.

CORREA, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations, *Foreign Language Annals*, 44(2), pp. 308-320.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EDSTROM, A. (2006). Oral Narratives in the Language Classroom: A Bridge between Non-Native, Heritage, and Native-Speaking Learners, *Hispania,* 89(2), pp. 336-346.

FAIRCLOUGH, M., y GARZA, A. (2018). The Lexicon of Spanish Heritage Language Speakers. En: K. Potowski (ed.). *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 178-189.

FREED, B. F., SEGALOWITZ, N., y DEWEY, D. P. (2004). Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs, *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), pp. 275-301.

HENSHAW, F. G. (2016). Online Courses for Heritage Learners: Best Practices and Lessons Learned. En: D. Pascual y Cabo (ed.). *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 281-298.

HOLGUÍN MENDOZA, C. (2018). Critical Language Awareness (CLA) for Spanish Heritage Language Programs: Implementing a Complete Curriculum, *International Multilingual Research Journal*, 12(2), pp. 65-79.

KAGAN, O., y DILLON, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner, *The Slavic and East European Journal*, 45(3), pp. 507-518.

MARIJUAN, S., y SANZ, C. (2018). Expanding Boundaries: Current and New Directions in Study Abroad Research and Practice, *Foreign Language Annals,* 51(1), pp. 185-204.

MONTRUL, S. (2018). Morphology, Syntax and Semantics in Spanish as a Heritage Language. En: K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 145-163.

MORENO, O. H. (2009). La Enseñanza del Español a los Hispanos de EE.UU.: Desafíos y Respuestas Prácticas en una Universidad Norteamericana. En: A. Barrientos Clavero (ed.). *El profesor de español LE/L2, Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE.* Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 681-697.

POTOWSKI, K. (2018). Spanish as a Heritage/Minority Language: A Multifaceted Look at Ten Nations. Em: K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 1-13.

SHIVELY, R. (2018). Spanish Heritage Speakers Studying Abroad. En: K. Potowski (ed.). *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 403-419.

VALDÉS, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En: J. Peyton, J. Ranard, y S. McGinnis (eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*, McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, pp. 37-80.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA