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. 675-692

Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de estudios en el extranjero

Laura Marqués Pascual
Universidad de California, Santa Bárbara

1. Introducción

Una creencia generalizada dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas es que las experiencias educativas de inmersión o de estudios en el extranjero son un complemento importante o incluso una condición necesaria, para alcanzar un alto nivel de competencia lingüística en la lengua meta. De hecho, el contexto de aprendizaje (en el país de origen, mediante solo instrucción formal, o en el país de la lengua meta, en un contexto de inmersión) se ha constituido como un gran campo de investigación en las últimas tres décadas, con numerosos estudios centrados en diversos aspectos de la adquisición de la gramática, la pronunciación, la variación sociolingüística o la pragmática (véanse Juan-Garau [en prensa] e Isabelli-García, Bown, Plews y Dewey, 2018, quienes ofrecen diferentes panorámica sobre el estado de la cuestión hasta este momento).

Aunque podemos considerar que la investigación sobre el desarrollo lingüístico en contextos de inmersión es un campo que ha recibido mucha atención desde la década de 1990, casi todos los estudios llevados a cabo en este contexto de aprendizaje se han centrado en el estudio de segundas lenguas. Queda sin estudiar, sin embargo, la competencia lingüística y el proceso de aprendizaje de un perfil de estudiante cada vez más numeroso en los programas de estudios en el extranjero: el del hablante de español como lengua de herencia (ELH) en Estados Unidos. Solo unos pocos estudios han examinado hasta el momento la experiencia de estos estudiantes que elijen estudiar en un país donde su lengua de herencia, el español, es la lengua oficial y mayoritaria. Estos estudios han mostrado que, aunque parte de la experiencia global de estos estudiantes es similar a la de los aprendices de español como L2, existen también diferencias importantes entre ambos grupos que

EXEMPLAR AUTORA USC

se derivan de la identidad bicultural y el perfil bilingüe de los hablantes de ELH (véanse Shively, 2016, 2018, para una panorámica sobre los escasos estudios hasta el momento).

En los EE.UU. el español es la lengua de herencia para muchos jóvenes adultos bilingües que hablan español en casa y con la familia, muchos con una fluidez y pronunciación indistinguible de la de los hablantes nativos del país del que proceden sus raíces familiares, y que, sin embargo, difieren de estos hablantes nativos en varios aspectos de la competencia sociolingüística. Debido a la complejidad de la situación familiar y entorno lingüístico del que proceden, los hablantes de herencia (a partir de ahora, HH) presentan gran heterogeneidad en cuanto a su competencia: mientras que algunos tienen una competencia únicamente receptiva en español, otros pueden llegar a tener la misma competencia comunicativa funcional que la de un hablante nativo, aunque no controlen ciertos registros o presenten debilidades en la lectoescritura (véase Valdés, 2005). Este trabajo, por lo tanto, tiene un doble objetivo. Por un lado, investiga el posible impacto que una estancia en un país hispanohablante puede tener en el conocimiento gramatical de los hablantes de español como lengua de herencia. Por otro lado, se comparan las ganancias lingüísticas después de una estancia en el extranjero de HH y aprendices de español como segunda lengua (EL2). Hasta la fecha, ningún estudio ha comparado el efecto que dicha experiencia puede tener en el conocimiento gramatical de ambos grupos de estudiantes que participaron en el mismo programa de estudios.

2. El desarrollo lingüístico en una segunda lengua en contextos de inmersión

Cuando se analiza la literatura reciente sobre las posibles ganancias lingüísticas que pueden derivar de estudiar en el extranjero, con frecuencia no encontramos consenso de que dicho contexto sea igualmente beneficioso para todos los aspectos de la competencia o el dominio de la lengua, o incluso, si es más beneficioso para el aprendizaje de la lengua meta que el contexto de instrucción en el país de origen. Las conclusiones de algunos de los estudios publicados durante la pasada década no mostraban que el contexto de inmersión en el extranjero fuera superior al de instrucción formal en el país de origen a la hora de aprender una segunda lengua (L2) o avanzar hacia un nivel de competencia avanzada o superior. Por ejemplo, Collentine (2004) comparó la corrección gramatical de dos grupos de estudiantes de español que pasaron un semestre académico en dos contextos diferentes: un contexto de estudios en el extranjero vs. un contexto de instrucción formal en la universidad de origen. Los resultados de este estudio mostraron ganancias signifi-

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cativas a favor de los estudiantes en el contexto de instrucción formal. Sobre este asunto, Lafford (2006) propone la *threshold hypothesis*, según la cual en ciertos niveles de competencia lingüística, como en los niveles básicos o intermedios, el aprovechamiento lingüístico en los contextos de inmersión en el extranjero (*study abroad*) puede no ser mucho más beneficioso que el del estudio en el país de origen (*at home*). Es decir, para que los estudiantes progresen en su corrección gramatical es necesario que hayan superado un nivel umbral.

Lo que sí está claro después de analizar la literatura sobre el impacto del estudio en el extranjero, es que son muchos los factores que entran en juego para que al final de una estancia en el país de la lengua meta se hayan obtenido las ganancias lingüísticas esperadas. Algunos de los factores que pueden afectar el desarrollo lingüístico de los aprendices son factores individuales por un lado, como el nivel de competencia lingüística cuando comienza la estancia (Ife, Boix y Meara, 2000; Marqués-Pascual, 2011, Milton y Meara, 1995) o la motivación (Hernández, 2010a, 2010b), y factores contextuales y sociales, como el contacto y la práctica lingüística que tienen los aprendices fuera del aula (Pérez-Vidal *et al.* 2012; Segalowitz y Freed, 2004; Hernández, 2016, 2018), así como la duración de la estancia o programa de estudios.

Aunque algunos estudios (por ejemplo, Hernández, 2010, 2016 o Llanes y Muñoz, 2009) demuestran que la estancia en el país de la lengua meta tiene un impacto positivo en las destrezas orales incluso para estancias de corta duración (por ejemplo, de tres a seis semanas), la mayoría de los estudios no muestran consenso en cuanto a qué otros aspectos del aprendizaje se benefician más del contexto de estudio en el extranjero. Esta falta de consenso se debe a que la mayoría de los programas estudiados tenían una duración de un semestre o menos. En lo que la mayoría de los estudios concuerdan es en que la estancia en el extranjero tiene un mayor impacto en el desarrollo lingüístico de los aprendices que estudian por lo menos durante un semestre en el país de la lengua meta en comparación con los que estudian fuera durante periodos más cortos (véanse los estudios de Davidson, 2010; Marqués-Pascual, 2007, Serrano, Tragant y Llanes, 2012, en los que se compara programas de diferente duración). Sin embargo, lo que destaca de las investigaciones realizadas hasta el momento es que la mayoría de los estudios se centran en estancias cortas (desde unas semanas hasta un semestre académico). Además, muy pocos estudios comparan estancias de diferente duración, y no existen muchos estudios que examinen las ganancias lingüísticas de estudiantes que hayan pasado un año académico completo estudiando la lengua meta en el extranjero. Una excepción es el estudio longitudinal de Serrano, Tragant y Llanes (2012), en el cual la lengua de estudio era el inglés. Estas investigadoras hallaron que la corrección oral de los participantes en la segunda lengua mejoró de manera significativa solo

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

durante el segundo semestre del año. A pesar de que en términos de expresión oral y riqueza léxica sí hubo una mejoría significativa al final del primer semestre, esta mejoría solo se extendió a la corrección oral durante el segundo semestre. Por lo tanto, para que la corrección gramatical en una L2 mejore de manera significativa, en algunos casos se requieren estancias más largas. De hecho, algunos estudios anteriores al de Serrano *et al.* (2012) ya habían constatado que la corrección oral en una L2 durante una estancia más corta en el extranjero no mejoraba de manera significativa (DeKeyser, 2010; Segalowitz y Freed, 2004), aunque sí la fluidez. Estos resultados concuerdan con la propuesta de Lafford (2006), quien señala que el contexto de inmersión parece favorecer la fluidez oral de los estudiantes en el extranjero más que el progreso en las habilidades gramaticales. Lafford apunta a que este progreso desigual puede deberse, entre otros factores, a las exigencias pragmáticas del contexto de inmersión, que promueve que los aprendices prioricen las necesidades comunicativas frente a la corrección formal.

3. Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de inmersión

Antes de presentar los estudios sobre hablantes de herencia en contextos de estudio en el extranjero, es importante establecer quienes son considerados hablante de herencia. Siguiendo la definición canónica de Valdés (2000) los hablantes de herencia son aquellos que «se han criado en hogares donde se habla español y que, como resultado, han adquirido cierta capacidad productiva y/o receptiva en esta lengua». En trabajos posteriores Valdés (2005) añade que «los estudiantes denominados de herencia pueden hablar, o simplemente entender, la lengua de herencia, o pueden ser bilingües en la lengua de herencia y el inglés» (p. 412)[1]. Por lo tanto, una de las diferencias con respecto a los aprendices de una L2 es el grado de competencia lingüística funcional que tienen los hablantes de herencia. Este aspecto es importante, puesto que si los hablantes de herencia fueron criados hablando español en casa y en su comunidad, es probable que cuando deciden participar en un programa en el extranjero ya tengan un alto grado de competencia sociolingüística y cultural. Podríamos decir que como hablantes adultos que han aprendido la lengua de herencia en la infancia, existe poco margen para el desarrollo del aprendizaje gramatical durante el estudio en el extranjero. Sin embargo, la estancia en

1 En el presente artículo me referiré indistintamente a los hablantes de herencia como «estudiantes hispanohablantes» o «estudiantes de español como lengua de herencia» para distinguirlos de los «estudiantes o aprendices de español como L2».

EXEMPLAR AUTORIA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

un país hispanohablante y la correspondiente inmersión en input lingüístico en un contexto donde el español es la lengua oficial y mayoritaria sigue aportando beneficios, puesto que fomenta la expansión del repertorio sociolingüístico y la conciencia de variación regional.

Los estudios sobre el español como lengua de herencia concuerdan en calificar a estos hablantes como un grupo muy heterogéneo y de un perfil bilingüe «no-equilibrado» (*non-balanced bilinguals*), puesto que el dominio de la lengua de herencia por parte de los hablantes adultos suele ser casi siempre más débil que el de la lengua mayoritaria (véanse Montrul, 2008 y Polinsky, 2008). Esto se debe a que la experiencia lingüística de estos hablantes está marcada por su reducido contacto con la lengua de herencia. A este respecto, Rothman (2009) especifica tres factores que determinan la desventaja lingüística en la lengua de herencia de estos hablantes frente a los hablantes monolingües: diferencias cuantitativas o cualitativas en el input, la influencia de la lengua mayoritaria (en este caso el inglés), y diferencias de acceso a la educación formal en la lengua de herencia. Una estancia significativa en un país donde se hable la lengua de herencia como lengua oficial cambiaría cualitativa y cuantitativamente el input que estarían expuestos estos estudiantes.

Aunque la literatura sobre la adquisición del español como segunda lengua en un contexto de estudios en el extranjero es extensa, la investigación del español como lengua de herencia en dicho contexto es escasa. Los hablantes de español como lengua de herencia son cada vez más numerosos en los programas de estudios de universidades estadounidenses en España y otros países hispanohablantes. Sin embargo, solo unos pocos estudios han examinado el caso de los hablantes de español como lengua de herencia que deciden estudiar en el país de sus antecesores u otro país hispanohablante. Estos estudios son la mayoría cualitativos y se han centrado en los procesos identitarios relacionados con el uso del español en un contexto donde la lengua materna y/o de herencia deja de ser una lengua minoritaria y restringida al contexto familiar o de la comunidad cercana, y pasa a ser una lengua oficial, mayoritaria y/o nacional (Moreno 2009; Riegelhaupt y Carrasco 2009; Quan *et al.* 2017).

En su detallada revisión de los estudios de hablantes de herencia en programas de inmersión, Shively (2016) recoge varias razones por las cuales estos estudiantes no solían participar en programas de estudios en el extranjero: falta de medios económicos, ausencia de apoyo familiar, falta de interés institucional para reclutar a este perfil de estudiante o incluso miedo a discriminación social o racial en el país de acogida (p. 262). A esto se suman las dificultades a las que se enfrentan algunos de estos estudiantes debido a su precario estatus migratorio (algunos de ellos no cuentan con la nacionalidad estadounidense a pesar de haber vivido toda, o

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la mayor parte de su vida, en Estados Unidos). Sin embargo, el número de estudiantes hispanohablantes que participan en programas de estudios en países de habla española está experimentando un importante crecimiento. Este crecimiento puede deberse, entre otras razones, al desarrollo socioeconómico y educativo de la comunidad hispana en Estados Unidos en los últimos 20 años, desarrollo que se refleja en el declive del abandono escolar o del incremento de las matrículas universitarias (según datos del *US Census Bureau* para 1996-2016[2]).

Para las universidades estadounidenses, los programas de estudios con mayor índice de participación son aquellos desarrollados en países anglófonos, debido a que los estudiantes prefieren estudiar en países donde el idioma no representa un obstáculo a la hora de aprovechar al máximo la experiencia académica en universidades de acogida. Por lo tanto, los estudiantes hispanohablantes bilingües se pueden sentir atraídos a elegir estudiar en países de habla española puesto que ya hablan el idioma. Además, existen otras motivaciones personales respecto a esta elección: muchos quieren aprender más sobre la cultura de sus antecesores, explorar su identidad bilingüe y bicultural, expandir su competencia lingüística para acceder a una mayor gama de oportunidades laborales o mejorar su fluidez para comunicarse mejor con familiares monolingües o más competentes en español (Shively, 2018). Moreno (2009) señala que algunos estudiantes que eligen estudiar en un país hispanohablante que no es el de sus antecesores, lo hacen para vivir en una cultura diferente mientras que al mismo tiempo pueden mejorar su fluidez en la lengua de herencia. Este sería el caso de los estudiantes mexicoamericanos que eligen estudiar en España.

De cualquier manera, no hay hasta el momento estudios que midan el impacto de una estancia en el extranjero en la competencia lingüística de los hablantes de español como lengua de herencia. El único estudio que existe hasta el momento y que compara las ganancias lingüísticas de hablantes de herencia y aprendices de L2 durante un programa de estudio en el extranjero es el de Davidson y Lekic (2013) que se centra en el ruso como lengua meta.

4. Contexto

El presente estudio se realizó con estudiantes de la Universidad de California (UC) en España. Esta universidad ofrece una gran variedad de programas en 5 ciu-

2 School Enrollment of the Hispanic Population: Two Decades of Growth, Census Blogs, United States Census Bureau: https://www.census.gov/newsroom/blogs/random-samplings/2017/08/school_enrollmentof.html

EXEMPLAR AUTORA USC

dades españolas para todos los estudiantes del sistema UC, que cuenta con 11 sedes en todo el estado de California. Aunque existen varios programas de movilidad internacional, en el cual los estudiantes UC se matriculan en asignaturas de enseñanza reglada en facultades de universidades españolas (lo que podríamos considerar programas de inmersión o *true inmersion programs*), la mayoría de los programas son del tipo híbrido (en el que los estudiantes se matriculan en asignaturas específicamente diseñadas para estudiantes estadounidenses) o incluso exclusivos de la UC para sus estudiantes en el extranjero. Los programas de inmersión tienen una duración de un semestre o un año académico completo, en consonancia con los calendarios académicos de las universidades de acogida, mientras que los programas híbridos suelen tener una duración más corta (un trimestre o menos). Puesto que no todos los programas están diseñados para estudiantes de español existen varias opciones de programas en los cuales el idioma de instrucción es el inglés.

Durante el curso escolar 2016-2017 aproximadamente 450-500 estudiantes participaron en *UC Education Abroad Programs* en España. En los programas de inmersión (semestre o año académico completo) participaron 96 estudiantes, de los cuales un 40 % eran hispanounidenses. Todos los programas de inmersión y algunos de los programas considerados híbridos incluyen algún tipo de curso de lengua española, ya sea en formato intensivo, antes de comenzar el curso académico en las universidad españolas, o semestral, impartidos en centro de idiomas o por profesores contratados por la UC. A pesar de la creciente presencia de los estudiantes hispanounidenses en estos programas, no se ofrecía un currículo diferenciado para los estudiantes de español como lengua de herencia antes de 2016[3]. Debido a la creciente necesidad de ofrecer una instrucción formal diferenciada para las necesidades específicas de este grupo, durante la primera mitad de 2016 se creó una prueba de nivel que diferenciara los dos perfiles de estudiantes (aprendices de EL2 vs. hablantes de ELH) y se crearon nuevos cursos específicos de «Español para hispanounidenses» o «Español para hablantes de herencia» siguiendo el currículo ya establecido en las diferentes sedes de la Universidad de California. En aquellos programas donde el número de estudiantes hispanounidenses no era suficiente para ofrecer un curso separado de español como lengua de herencia, se desarrollaron materiales de enseñanza diferenciada para ambos grupos. A partir del curso académico 2016-2017 se puso en marcha la instrucción diferenciada para estos dos diferentes perfiles de estudiantes.

3 La única excepción a este respecto era el curso «Español para hispanounidenses» ofertado por la Escuela Internacional de la Universidad Carlos III de Madrid y diseñado para los estudiantes de programas norteamericanos en esta universidad.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. El estudio

El presente trabajo describe un estudio piloto que continua la línea de investigación sobre el desarrollo lingüístico de los aprendices de EL2 en un contexto de estudio en el extranjero y la extiende al estudio de la competencia lingüística de los HH, comparando ambos grupos de estudiantes. También adopta una perspectiva longitudinal que no es común encontrar en los estudios realizados hasta el momento, pues compara el progreso del conocimiento gramatical de los participantes después de pasar uno y dos semestres estudiando en el extranjero. Los datos y resultados presentados en este trabajo son parte de una investigación más extensa que incluye el estudio de las destrezas orales y escritas de estudiantes de español (aprendices de EL2 y estudiantes de ELH) en programas de estudios universitarios en España. Se trata de un primer trabajo exploratorio que se centra en las siguientes cuestiones: 1) investigar el posible impacto que una estancia en un país hispanohablante puede tener en el conocimiento gramatical de los hablantes de español como lengua de herencia, comparándolo el progreso de aprendices de EL2, 2) establecer la necesidad de crear instrumentos de evaluación que diferencien a los aprendices de EL2 de los estudiantes de ELH para poder ofrecerles una instrucción diferenciada, y 3) explorar la validez de estos instrumentos a la hora de medir el progreso gramatical de ambos grupos de estudiantes durante una estancia en el extranjero.

5.1. Participantes

En el estudio piloto participaron 38 estudiantes de la Universidad de California que participaron en 3 programas de movilidad académica en distintas universidades españolas durante el curso 2016-2017. Todos los participantes estudiaron en España durante un semestre académico (primer semestre o *Fall semester*), mientras que un subgrupo de 14 estudiantes permaneció en España durante el año académico completo (primer y segundo semestre o *Fall*/*Spring semesters*). Los participantes estudiaban diferentes grados en su universidad de origen, tales como Estudios Globales, Comunicaciones, Psicología, Ciencias Medioambientales o Estudios Hispánicos. Durante su estancia, los estudiantes tenían que matricularse en cuatro asignaturas por semestre. Por lo menos dos de estas asignaturas formaban parte de la enseñanza reglada de aquellos programas de grado más afines a los estudios que cursaban en EE. UU. Por lo tanto, asistían a clases con estudiantes españoles e internacionales (como, por ejemplo, estudiantes del programa Erasmus o de otros programas de movilidad académica) en diferentes facultades. Algunos de los participantes también asistían a cursos ofertados por la Universidad de California

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

específicamente creados para el programa de *study abroad* en el que participaban, y a los que solo asistían otros estudiantes estadounidenses. Además, varios de los estudiantes participaron también en prácticas laborales en empresas o escuelas locales. En cuanto a su alojamiento, la mayoría de los participantes optó por vivir en pisos compartidos con otros estudiantes de su mismo programa, o con otros estudiantes universitarios locales o internacionales. Puesto que los participantes asistían a cursos regulares con estudiantes de universidades españolas podemos concluir que su experiencia sería la de una verdadera situación de inmersión. La Tabla 1 presenta el cómputo total de participantes en cada programa.

Tabla 1
División por localidad, tipo de estudiante y duración de la estancia

	HHs (N=16)		Aprendices EL2 (N = 22)	
Localidad	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre
Madrid	4		8	→ 5
Barcelona	11	→ 4	11	→ 2
Granada	1	→ 1	3	→ 2
TOTAL	16	→ 5	22	→ 9

Como condición previa para participar en estos programas de movilidad, el grupo de aprendices de EL2 había completado por lo menos dos años de estudios de español en su universidad de origen antes de iniciar sus estancia en España. Los HH por otro lado, habían tenido diferentes experiencias de instrucción formal en español y habían cumplido con el requisito necesario de nivel para participar en el programa de estudios por diferentes vías: algunos habían pasado satisfactoriamente una prueba que certificaba el nivel de competencia necesario para poder estudiar en España, otros habían completado cursos específicos de español para estudiantes bilingües, y algunos incluso habían completado los mismos cursos de español como lengua extranjera que sus compañeros no hispanohablantes. Todos los estudiantes hispanohablantes habían nacido en California y sus padres habían emigrado a EE.UU. la mayoría desde México (salvo algunas excepciones en que uno de los padres había emigrado de otro país latinoamericano). Todos habían aprendido español en casa y lo hablaban regularmente con su familia. Durante las primeras tres semanas del programa y antes de que comenzara el curso académico español todos los participantes realizaron un curso intensivo de lengua y cultura españolas (*Intensive Language Program*) de unas 25-35 horas lectivas.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2. Instrumentos

El conocimiento gramatical se midió mediante un test de respuesta múltiple que los participantes realizaron en tres momentos diferentes de recogida de datos: al principio de la estancia, al final del primer semestre y al final del segundo semestre. Este test de respuesta múltiple junto con un ejercicio de expresión escrita fue utilizado en la primera toma de datos para ubicar a los estudiantes en las dos modalidades del curso intensivo: la opción para los aprendices de EL2 o la opción para HH. El test constaba de 66 ítems divididos en tres bloques: un bloque con 22 ítems indicadores del nivel intermedio y un bloque con 22 ítems indicadores del nivel avanzado (según el currículo de su universidad de origen), y un bloque con 22 ítems identificadores del español característico de los HH mexicoamericanos de la universidad de donde procedían los estudiantes. Para la creación de este bloque de identificadores del español como lengua de herencia, se siguieron las pautas propuestas por Fairclough (2012) para la confección de pruebas de nivel para los estudiantes hispanohablantes, es decir, se incluyeron ítems de tres tipos: 1) *linguistic gaps* o huecos lingüísticos resultantes de una falta de escolarización en español, 2) formas dialectales (en este caso características del español del suroeste de los EE.UU.) y 3) fenómenos de transferencia y contacto con el inglés. La mayoría de ítems estaban adaptados de muestras de producción escrita de HH que habían participado en el programa de estudios durante el curso académico previo a la realización del estudio. A continuación se muestran algunos ejemplos incluidos en el test para cada una de estas categorías:

(1) *Linguistic gaps*
Yo _____ vivido toda mi vida en Estados Unidos.
a) eh b) ha c) he

(2) Formas dialectales
Durante tu semestre en España, ¿ _____ mucho?
a) viajastes b) he viajado c) viajaste

(3) Fenómenos de contacto con el inglés
_____ español es muy importante para mí.
a) aprendiendo b) aprender c) aprendo

Además del test de conocimiento gramatical los participantes también respondieron un cuestionario sobre su información biográfica y su aprendizaje del español, y sobre aquellos factores que pueden influir en el progreso lingüístico

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en el contexto de inmersión, como pueden ser las motivaciones para estudiar en el extranjero, el tipo de relaciones sociales mantenidas durante la estancia o el uso de la lengua meta fuera del aula. Por último se realizaron entrevistas orales sociolingüísticas con cada uno de los estudiantes, en las cuales se les preguntó sobre diferentes aspectos de su experiencia estudiando en España y se les podía que elaboraran sobre algunas de sus respuestas al cuestionario. El presente estudio se centra en los datos obtenidos en el test de conocimiento gramatical.

6. Análisis de datos y resultados

El test de conocimiento gramatical fue calificado siguiendo un criterio estrictamente binario: 1 punto por selección de respuesta correcta y 0 puntos por selección incorrecta. Como el estudio sigue un diseño de *pretest-postest* fue necesario determinar si los dos grupos (aprendices de ELE y HH) diferían entre sí al inicio del estudio. Para ello se llevó a cabo una prueba *t* para muestras independientes. Aunque no se detectaron diferencias entre los dos grupos en la puntuación total en el test, sí se detectaron diferencias significativas entre los dos grupos para cada uno de los bloques de 22 ítems en el momento de la primera recogida de datos. Esto significa que los dos grupos diferían en cuanto a sus áreas de conocimiento gramatical al principio del estudio. Los HH mostraron mayor dominio de las estructuras de nivel intermedio y avanzado; es decir, su conocimiento global de la lengua era más alto, lo que se podía derivar de su mayor competencia comunicativa. Sin embargo, estos últimos mostraron mayor conocimiento de la gramática «normativa» puesto que su puntuación fue más alta que la de los HH en ítems identificadores del español como lengua de herencia. Este resultado era de esperar puesto que como se ha mencionado anteriormente, los HH tienen experiencias educativas muy heterogéneas y algunos no habían estudiado el español formalmente antes de estudiar en España. Por otro lado se observa que la puntuación obtenida en los ítems identificadores de ELH y en los ítems de nivel es inversa: mientras que los HH obtuvieron mayor puntuación en los ítems indicadores de nivel, los aprendices de EL2 obtuvieron mayor puntuación en el bloque de ítems identificadores de ELH. Es decir, ambos tipos de ítems cumplieron con la función de 1) colocar a los aprendices en diferentes niveles y 2) identificar a los hablantes de herencia. La Tabla 2 muestra los resultados en el test de respuesta múltiple al principio de la estancia en España para ambos grupos.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 2

Resultados en el test de respuesta múltiple para ambos grupos al inicio del primer semestre

	Aprendices de ELE (N = 22)	Estudiantes de ELH (N = 16)	Valor de *t*	Sig. Prueba *t*
Ítems nivel intermedio (22) Promedio (DS)	**16,59 (3,06)**	**20,44 (1,26)**	-4,72	.000
Ítems nivel avanzado (22) Promedio (DS)	**14,36 (4,53)**	**18,19 (3,22)**	-3.03	.004
Identificadores ELH (22) Promedio (DS)	**17,68 (2,62)**	**14,63 (2,72)**	3.46	.002
Total (66)	48,64 (8,85)	**53,25 (5,45)**	-1.18	.074

*Los pares en negrita indican diferencias significativas entre ambas medias

Para medir el incremento en la prueba de evaluación se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas (*repeated measures* ANOVA) de dos factores. El factor intragrupal fue el momento de evaluación, con dos niveles, al inicio y al final del primer semestre, y el factor intergrupal el tipo de hablante (aprendices de ELE o HH). La Tabla 3 muestra los resultados en el test de respuesta múltiple al inicio y al final del primer semestre. Se encontraron diferencias significativas en los ítems del nivel avanzado para los aprendices de ELE, $F(1,34) = 12,35$, $p < .001$, pero no para los HH. Es decir, el tiempo pasado entre el inicio y el final de semestre tuvo un efecto en el conocimiento gramatical de los aprendices de ELE pero no en los HH. En cuanto a los identificadores de ELH, se encontraron diferencias significativas entre el principio y el final de la estancia para ambos grupos $F(1,34) = 7,51$, $p < .05$, que progresaron en su reconocimiento de las formas de la gramática normativa. Finalmente, la variable del momento de medición también tuvo un efecto significativo en la puntuación total del test, $F(1,34) = 18,99$, $p < .001$, aunque el progreso global entre el inicio y el final del semestre fue mayor para los aprendices de ELE que para los HH.

Los estudiantes que permanecieron un año académico completo realizaron el test una tercera vez al final del segundo semestre. La Tabla 4 presenta la puntuación obtenida por este subgrupo de 14 estudiantes al principio y al final del primer semestre, y al final del segundo semestre. No se realizaron análisis estadísticos con estos estudiantes debido al bajo número de observaciones en cada grupo (9 aprendices de EL2 y 5 estudiantes de ELH), lo cual no garantiza resultados fiables en cuanto al nivel de significancia estadística. Lo que se puede concluir después de examinar los datos en la Tabla 4 es que los mayores incrementos en la puntuación obtenida por parte de los participantes se dieron durante el primer semestre.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para los aprendices de EL2 este incremento fue más notable para las estructuras gramaticales de los niveles intermedio y avanzado, y para los estudiantes de ELH el incremento fue notable para los ítems del tercer bloque que consistía de ítems gramaticales identificadores del ELH.

Tabla 3
Resultados en el test de respuesta múltiple para ambos grupos al inicio y al final del primer semestre

	Aprendices de ELE (N = 22)		Estudiantes de ELH (N = 16)	
	Inicio semestre 1	Final semestre 1	Inicio semestre 1	Final semestre 1
Ítems nivel intermedio (22) Promedio (DS)	16,59 (3,06)	17,82 (2,97)	20,44 (1,26)	20,31 (2,38)
Ítems nivel avanzado (22) Promedio (DS)	**14,36 (4,53)**	**16,55 (3,24)**	18,19 (3,22)	18,67 (2,91)
Identificadores ELH (22) Promedio (DS)	**17,68 (2,62)**	**18,77 (2,50)**	**14,63 (2,72)**	**16 (3,83)**
Total (66)	**48,64 (8,85)**	**53,14 (7,78)**	**53,25 (5,45)**	**55,17 (7,31)**

* Los pares en negrita indican diferencias significativas

Tabla 4
Resultados en el test de respuesta múltiple de los estudiantes después de un año académico

	Aprendices de ELE (N = 9)			Estudiantes de ELH (N = 5)		
	Inicio semestre 1	Final semestre 1	Final semestre 2	Inicio semestre 1	Final semestre 1	Final semestre 2
Nivel intermedio Promedio (DS)	18,17 (2,78)	19,50 (1,04)	19,83 (2,04)	21,33 (0,57)	21,20 (1,78)	21 (1,22)
Nivel avanzado Promedio (DS)	16,33 (4,59)	18,17 (3,06)	17,83 (3,65)	18,00 (1,00)	19,20 (1,30)	19 (1,58)
Identificadores ELH Promedio (DS)	19,00 (2,33)	19,67 (2,62)	20,50 (2,34)	14,00 (1,73)	16,2 (4,97)	17 (1,73)
Total (66)	53,50 (9,51)	57,33 (5,47)	57,40 (8,0)	53,33 (0,57)	56,60 (5,85)	57 (1,58)

7. Conclusiones

De los resultados expuestos se puede llegar a varias conclusiones relacionadas con las tres cuestiones sobre las que se centra este trabajo. En cuanto al posible impacto que una estancia de inmersión puede tener en el conocimiento gramatical

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de los estudiantes, si bien los resultados de un test de formas aisladas del tipo *discrete point* no son suficientes para aclarar esta cuestión, sí se pueden atisbar ciertas tendencias. Comprobamos que los aprendices de EL2 mostraron un progreso entre el inicio y el final del primer semestre para los ítems de nivel avanzado y también en el reconocimiento de las formas de la gramática normativa, mientras que los HH solo mostraron progreso en el reconocimiento de estas formas, pero no en los ítems indicadores de nivel. Por un lado, que los HH obtengan mejores resultados en los indicadores de nivel nos confirma que su competencia lingüística a la hora de comenzar la estancia en el extranjero era más avanzada. Estos resultados concuerdan con la propuesta de Polinsky (2008) y Montrul (2009) según la cual podríamos considerar el bilingüismo de estos hablantes de herencia adultos como estable; por lo tanto, es posible que no exista mucho margen de desarrollo de su sistema gramatical durante un semestre o un año de estancia en el extranjero.

Tal y como han propuesto varios estudios sobre la evaluación del español de los estudiantes de herencia (véase el volumen especial de la revista *Heritage Language Journal* de 2012 editado por Beaudrie a este respecto), el tipo de pruebas en las que se evalúan estructuras o componentes específicos de la gramática de manera aislada (*discrete-point tests*) no son la mejor opción para calibrar la competencia global de los hablantes de herencia y por lo tanto tampoco para medir su progreso. Primero, porque en este tipo de pruebas los hablantes de herencia pueden recurrir a su conocimiento intuitivo del idioma, sin mostrar aquellas áreas en las que el estudiante podría aprovechar una instrucción formal. Segundo, porque este tipo de pruebas que no están diseñadas específicamente para detectar el español aprendido como lengua materna.

Aunque el instrumento usado en este estudio piloto no sea suficiente para medir la competencia global de los hablantes, sí demostró ser un buen instrumento a la hora de diferenciar a los dos perfiles de estudiante. Si nos fijamos en el caso de los ítems identificadores del ELH, podemos decir que es este bloque el que sirve para diferenciar un grupo de otro (la tendencia en la puntuación obtenida por ambos grupos de estudiantes en este bloque fue inversa a la obtenida en los otros dos bloques de indicadores de nivel). Este tipo de ítems distingue a los HH, que de no ser identificados correctamente pueden ser colocados con los aprendices de EL2 en grupos mixtos. Si bien los estudiantes de ELH pueden beneficiarse de instrucción formal en español, cuentan con una serie de destrezas diferentes a las de los aprendices de EL2 que no son aprovechadas en las clases mixtas si no existe una instrucción diferenciada. Por otro lado, se corre el riesgo de los HH se sientan frustrados en estas clases en las que frecuentemente se hace énfasis en un conocimiento metalingüístico que no poseen. Es importante por tanto desarrollar pruebas de

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

nivel que sigan las pautas ya expuestas por varios académicos con experiencia en la enseñanza de español para hablantes bilingües en las universidades de origen de las que proceden estos estudiantes.

Podemos concluir que son necesarios varios instrumentos de evaluación para poder medir el impacto que una estancia en el extranjero puede tener en la competencia sociolingüística de los estudiantes. Para empezar, si se trata de medir el conocimiento gramatical de ciertas estructuras, se deben desarrollar instrumentos más afinados que puedan calibrar niveles más avanzados o superiores. También se recomienda realizar un análisis de ítems para eliminar aquellos elementos redundantes o que no discriminan entre estudiantes o niveles. Esperamos que el análisis de las muestras orales y escritas de los participantes en este estudio nos ayuden a estimar el impacto de una experiencia de inmersión en el español de los HH, no solo en cuanto al conocimiento gramatical, sino en lo que respecta a otros aspectos de su competencia sociolingüística, tal y como la expansión del léxico, la adquisición de otros registros, o incluso la sensibilidad hacia otras diferencias de variación dialectal. El incremento de la exposición al input en un contexto de inmersión en el que la lengua de herencia tiene carácter oficial y mayoritario y se usa en diferentes dominios y contextos sociales puede tener un impacto en otros aspectos de la competencia de estos hablantes, los cuales se familiarizan con la variedad estándar, toman conciencia de variación dialectal y entran en contacto con registros formales y académicos. Queda por comprobar también si la duración de la estancia (un semestre vs. un año académico completo) marca alguna diferencia en la competencia sociolingüística de ambos grupos de estudiantes.

Es importante no evaluar a estos estudiantes de manera más estricta que a los aprendices de EL2 ni compararlos con los estudiantes nativos con los que puedan compartir clases en un programa de inmersión. Los maestros de español fuera de EE.UU. deben ser conscientes de las diferencias fundamentales entre ambos perfiles de estudiante, los rasgos que caracterizan a los hablantes de herencia y el gran conocimiento sociolingüístico y cultural que traen consigo. Existen manuales con fines pedagógicos, como *Fundamentos de la enseñanza del española a hispanohablantes en Estados Unidos* (Potowski, 2005) o *Heritage Language Teaching* (Beaudrie, Ducar & Potowski, 2014), así como artículos divulgativos sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos (Potowski y Lynch, 2014), para consulta y formación de estos maestros. Los programas de estudios para norteamericanos en España y otros países hispanohablantes deben adaptarse a este perfil de estudiante cada vez más presente en nuestras aulas.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias bibliográficas

BEAUDRIE, S. M. (2012). Introduction: Developments in Spanish Heritage Language Placement, *Heritage Language Journal*, 9(1), i-xi.

BEAUDRIE, S., C. Ducar y K. Potowski. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. Nueva York: McGraw Hill.

DAVIDSON, D. E. (2010). Study abroad: when, how long, and with what results? New data from the Russian front, *Foreign Language Annals*, 43(1), pp. 6-26.

DAVIDSON, D. E. y M. D. LEKIC. (2013). The Heritage and Non-Heritage Learner in the Overseas Immersion Context: Comparing Learning Outcomes and Target-Language Utilization in the Russian Flagship, *Heritage Language Journal*, 10(2), pp. 226-252.

DEKEYSER, R. (2010). Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program, *Foreign Language Annals*, 43(1), pp. 80-92.

HERNÁNDEZ, T. A. (2010a). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context, *Modern Language Journal,* 94(4), pp. 600-617.

HERNÁNDEZ, T. A. (2010b). Promoting speaking proficiency through motivation and interaction: The study abroad and classroom learning contexts, *Foreign Language Annals,* 43(4), pp. 650-670.

HERNÁNDEZ, T. A. (2016). Short-term study abroad: Perspectives on speaking gains and language contact, *Applied Language Learning,* 26, pp. 65-89.

HERNÁNDEZ, T. A. (2018). Language practice and study abroad, C. Jones (ed.), *Practice in second language learning.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 127-197.

IFE, A., G. VIVES BOIX, y MEARA, P. (2000). The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups, *Spanish Applied Linguistics*, 4, pp. 55-84.

ISABELLI-GARCIA, C., J. BOWN, J. L. PLEWS y D. P. DEWEY. (2018). Language learning and study abroad, *Language Teaching*, 51(4), pp. 439-484.

JUAN-GARAU, M. (en prensa). Developing oral abilities during study abroad: An overview of research, L. Marqués-Pascual y A. Cortijo Ocaña (eds.), *Second and third language acquisition in bilingual contexts*. Madrid: Juan de la Cuesta.

JUAN-GARAU, M. y PÉREZ-VIDAL, C. (2007). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad, *Vigo International Journal of Applied Linguistics,* 4, pp. 117-134.

LAFFORD, B. (2006). The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions, C. A. Klee, T. L. Face (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 1-25.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

LLANES, A. y C.Muñoz. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference?, *System* 37(3), pp. 353-365.

MARQUÉS PASCUAL, L. (2011). Study Abroad, Previous Language Experience, and Spanish L2 Development, *Foreign Language Annals*, 44(3), pp. 565-582.

MARQUÉS-PASCUAL, L. (2007). *The Effect of Study Abroad on the Acquisition of Word Order with Intransitive Verbs in L2 Spanish*. Tesis doctoral, University of California, Davis.

MILTON, J. y P. MEARA (1995). How periods abroad affect vocabulary acquisition in a foreign language, *International Review of Applied Linguistics*, 108 (Spring), pp. 17-34.

MONTRUL, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.

MORENO, K. H. (2009). *The study abroad experiences of heritage language learners: Discourses of identity*, Tesis doctoral, University of Texas, Austin, TX.

PÉREZ-VIDAL, C., JUAN-GARAU, M., MORA, J. C. y VALLS, M. (2012). Oral and written development in formal instruction and study abroad: Differential effects of learning context, C. Muñoz (ed.), *Intensive exposure experiences in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 213-233.

POLINSKY, M. (2008). Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization, *Heritage Language Journal*, 6, pp. 40-71.

POTOWSKI, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a Hispanohablantes en Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.

POTOWSKI, K. y LYNCH, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos, *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), pp. 154-170.

QUAN, T., POZZI, R., KAHOE, S. y MENARD-WARWICK, J. (2018). Spanish Heritage Language Learners in Study Abroad Across Three National Contexts, C. Sanz y A. Morales-Front (eds.), *The Routledge Handbook of Study Abroad Research and Practice*. New York: Routledge, pp. 437-455.

RIEGELHAUPT, F., y CARRASCO, R. L. (2000). Mexico host family reactions to a bilingual Chicana teacher in Mexico: A case study of language and culture clash, *Bilingual Research Journal*, 24, pp. 405-421.

ROTHMAN, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages, *International Journal of Bilingualism*, 13, pp. 155-163.

SEGALOWITZ, N., y FREED, B. F. (2004). Context, Contact and Cognition in Oral Fluency Acquisition. Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts, *Studies in Second Language Acquisition,* 26, pp. 173-199.

SERRANO, R., E. TRAGANT, y LLANES, A. (2012). A Longitudinal Analysis of the Effects of One Year Abroad, *The Canadian Modern Language Review,* 68(2), pp. 138-163.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SHIVELY, R. L. (2016). Heritage language learning in study abroad: Motivations, identity work, and language development, D. Pascual (ed.), *Advances in Spanish as a heritage language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 259-280.

SHIVELY, R. L. (2018). Spanish heritage speakers studyin abroad, K. Potowski (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routlege.

VALDÉS, G. (2000). Introduction, *Spanish for Native Speakers: AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16*, 1-20. Orlando, FL: Harcourt College.

VALDÉS, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?, *Modern Language Journal,* 89(3), pp. 410-26.

EXEMPLAR AUTORVA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA