

Perfil, necesidades e identidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania. Estudio de tres casos

Joana Romano Álvarez

Este trabajo presenta un estudio exploratorio sobre tres estudiantes de una universidad en Alemania que tienen español como lengua de herencia. El objetivo de la investigación era conocer los perfiles de los tres estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y sus vínculos con la cultura heredada, con el fin de que en la universidad se les pueda ofrecer cursos más adecuados a sus características. Los datos del corpus se recogieron en la misma universidad donde estudiaban los tres informantes y provienen de tres entrevistas realizadas a los estudiantes, de un cuestionario administrado a sus docentes y de notas de campo recogidas en el aula. Los resultados muestran que los tres informantes, a pesar de poseer diferentes niveles de dominio de la lengua y de identificación con la cultura de herencia, presentan también rasgos comunes como el contexto de socialización y sus necesidades de aprendizaje.

Palabras claves: hablantes de herencia, adquisición de lenguas, didáctica de segundas lenguas, didáctica de lenguas de herencia, bilingüismo, español en Alemania.

Profile, needs and identity of university students with Spanish as heritage language in Germany. Three case studies. This paper presents an exploratory study on three students from a university in Germany who have Spanish as heritage language. The objective was to know the profiles of the three students, their learning needs and their links with the inherited culture, so that the university could offer them courses more adapted to their needs. The data of the corpus was collected in the same university where the three informants studied and based on three interviews with the students, a questionnaire administered to their teachers and field notes collected in the

classroom. The results show that the three informants, while different in their language proficiency and in their identification with the heritage culture, present also common features such as the context of socialization and their learning needs.

Keywords: heritage speakers, language acquisition, second languages didactic, heritage languages didactic, bilingualism, Spanish in Germany.

Introducción

En el campo de adquisición de segundas lenguas, el interés por los hablantes de herencia ha experimentado en los últimos años un gran impulso que se manifiesta en la proliferación de estudios y trabajos académicos. La vigencia del tema se muestra en publicaciones, como el manual editado en el 2014 por el Centro de Lingüística Aplicada (CAL por sus siglas en inglés: *Center for Applied Linguistic*), que compila los artículos más relevantes de los últimos años para facilitar a investigadores, pedagogos y estudiantes una panorámica general sobre la evolución y el estado de las investigaciones sobre las lenguas y los hablantes de herencia (Wiley, Peyton, Christian, Moore y Liu 2014).

El país pionero en la investigación sobre este tipo de hablantes es EE. UU., donde también se difunde la mayoría de los trabajos en esta área. Por el contrario, en el continente europeo, la cuestión prácticamente ha carecido, hasta la fecha, de atención académica. Con la llegada masiva de inmigrantes durante el 2015, se ha avivado el debate sobre la aplicación de políticas sociolingüísticas que afectan al establecimiento generalizado de la escolarización bilingüe y a la instrucción de lenguas de herencia. Pero, sin estudios teóricos sobre los hablantes de herencia, no se pueden fundamentar decisiones políticas sólidas o justificar la implantación de programas de enseñanza específicos para estos hablantes.

De este modo, la cuestión de los hablantes de herencia está ganando interés también en Europa. En Alemania, el país que nos ocupa, las investigaciones se centran bien en estudios interculturales, bien en análisis y evaluaciones de diferentes programas en las escuelas. Pero existen escasos estudios sobre el estudiantado universitario. En este campo de la docencia, aún se debe construir, mediante la descripción detallada del perfil, las necesidades y la experiencia intercultural, una teoría sobre la didáctica de las lenguas de herencia que sirva a la creación de currículos pedagógicos aptos para la enseñanza y el aprendizaje bilingüe de los hablantes de herencia en las universidades.

En una universidad de Lenguas Aplicadas de Alemania se realizó el semestre de verano de 2015 un estudio preliminar con tres estudiantes

universitarios alemanes de lengua de herencia española, para conocer más de cerca qué elementos caracterizan su perfil, cuáles son sus necesidades académicas y cómo se identifican con la cultura heredada. El objetivo era recoger informaciones para mejorar, dentro del mismo centro, la calidad de la enseñanza del español para hablantes de herencia en las aulas de E/LE y ofrecerles una enseñanza más adaptada a sus características.

Estado de la cuestión

En los EE. UU. se han publicado estudios e investigaciones sobre los hablantes de herencia desde que se utilizó el concepto de *heritage speaker* por primera vez a finales de los años 70 en los programas de política lingüística sobre las lenguas de herencia de Ontario en Canadá (Cummins 2005: 585; Van Deusen-Scholl 2014: 76; Willey 2014: 19). Este es un campo de investigación bastante reciente que se ha abordado desde varias perspectivas. Cronológicamente, la sociolingüística fue la primera disciplina académica en estudiar a estos hablantes. Como las discusiones giraban en torno a las políticas lingüísticas y educativas, la didáctica y la adquisición de lenguas extranjeras se adhirieron pronto al debate, que también se enriqueció con las aportaciones de los estudios de la interculturalidad o de la identidad de estos individuos (Van Deusen-Scholl 2014: 77).

El concepto de hablante de herencia

Con el término *lengua de herencia*, se designan las lenguas nativas americanas, coloniales y de inmigrantes (Carreira 2004: 1; Cummins 2005: 586; Van Deusen-Scholl 2014: 76; Wiley 2014: 19). Lenguas de herencia son todas las lenguas que se hablan en EE. UU., excepto el inglés (Cummins 2005: 586). En Europa, la lengua de herencia viene definida por su contexto sociopolítico y se refiere a las lenguas habladas por una minoría étnica, es decir, por todos los inmigrantes y su descendencia que representan una minoría dentro de un país (Montrul 2016: 14).

Por otro lado, aún se trabaja en una definición precisa que explique con exactitud qué es un hablante de herencia. La conceptualización es un paso previo necesario para asentar las bases de una teoría sobre estos hablantes (Carreira 2004: 2). Una vez se halle un concepto válido, se podrá diseñar un plan curricular que incluya la evaluación de necesidades y el desarrollo de una oferta adecuada de programas (Wiley 2014: 21).

Seguramente no es posible reunir en una sola definición todas las características de todas y cada una de las personas que se consideran

hablantes de herencia (Carreira 2004: 1). Las investigaciones se han aproximado al término desde varios enfoques, optando bien por diversos criterios socioculturales como el grado de integración en la comunidad donde se habla la lengua de herencia o la relación personal con la lengua y la cultura heredada, o bien por criterios lingüísticos como el nivel de dominio de la lengua (Carreira 2004: 2). El resultado es un constructo que ofrece una visión disgregada del hablante de herencia y con el que se hace difícil operar en el terreno didáctico (Carreira 2004: 1; Wiley 2014: 21). Por esta razón, Carreira (2004) y Wiley (2014) abogan por la necesidad de hallar un concepto integrador de enfoques y proponen dos definiciones complementarias; una más amplia, referida a factores socioculturales y otra más restringida y compleja basada en elementos lingüísticos (Wiley 2014: 21).

Desde el enfoque sociocultural se han aplicado dimensiones como la comunidad o la identidad para definir al hablante de herencia como una persona fuertemente vinculada por sus lazos familiares a una cultura distinta a la de habla inglesa¹ (Acosta 2013: 132; Carreira 2004: 3; Wiley 2014: 21). Estos hablantes de herencia no tienen por qué ser bilingües y, en la didáctica, no se les considera aprendices de la lengua heredada. Estudian la lengua de herencia como si fuera una segunda lengua que puede servir al individuo para reforzar su integración en la colectividad de la que es miembro, o para buscar sus raíces culturales y afirmar, de este modo, su identidad, sobre todo si la persona no es integrante de la comunidad en la que se habla dicha lengua (Carreira 2004: 7).

En cambio, para la concepción lingüística, el bilingüismo de los hablantes de herencia juega un papel determinante a la hora de categorizarlos. Son individuos que “raised in a home where no-English language is spoken, who speak or only understand the heritage language, and who have some proficiency in English and the heritage language are some degree bilingual.” (Valdés 2014: 27). De esta aproximación se desprende que los hablantes de herencia distan mucho de formar un grupo homogéneo en cuanto a su competencia funcional. Factores como la duración, la frecuencia, la intensidad y la calidad del *input* recibido en las dos lenguas (Acosta 2013: 135; Montrul 2008: 217; Valdés 2014: 29), o como el grado de identificación con la cultura heredada (Van Deusen-Scholl, 2014: 79) influyen en la calidad de la habilidad lingüística.

En esta investigación, se considera al hablante de herencia de lengua española como descendiente de emigrantes españoles o hispanoamericanos y, de algún modo, vinculado a la cultura y a la lengua heredadas. Otros estudios han observado que su dominio del español suele estar caracterizado por una adquisición incompleta de esta lengua porque vive rodeado de la lengua alemana (Lleó, Saceda y García 2013). A lo más tardar con la escolarización, el alemán se convierte en la lengua

dominante que el hablante de herencia utiliza en su entorno social y cultural mientras que el español queda relegado exclusivamente a la esfera familiar (Lleó 2013: 96-97). Con su llegada a la universidad, los estudiantes buscan, de algún modo, mejorar su competencia lingüística y extenderla a otras destrezas, como la expresión escrita o la comprensión lectora (Acosta 2013; Montrul 2016; Potowski 2005).

La lengua de los hablantes de herencia

En numerosos estudios se ha hallado que la lengua del hablante de herencia es idiosincrásica, a caballo entre la propia de los hablantes nativos y la de los no nativos (Acosta 2013; Lleó, Saceda y García 2013; Montrul 2005; Polinsky 2015). Se observa en sus producciones un buen control de la fonología, un léxico coloquial productivo y rentable o un buen manejo de estructuras gramaticales del registro coloquial gracias al *input* natural que han recibido en la infancia (Acosta 2013: 133-134; Polinsky 2015: 166). Sin embargo, cometen errores de transferencia asimétrica, fosilizados o de simplificación (Acosta 2013: 133-134; Martínez 2009: 108; Polinsky 2015: 164) y calcos procedentes de la lengua dominante (Silva-Corvalán 2015) que afectan a la morfosintaxis y al discurso con consecuencias en la competencia gramatical (Montrul 2008).

Este bilingüismo incompleto se hace más acusado si la exposición a la lengua materna y su uso se reduce exclusivamente al ámbito familiar. Los déficits lingüísticos del hablante de herencia se extienden entonces a la falta de conocimientos sociopragmáticos y de los registros formales y profesionales (Acosta 2013: 134). Además se refleja con mayor claridad la variante dialectal y diastrática que domine en su hogar (Valdés 2014: 29).

Como ya se ha señalado con anterioridad, la competencia lingüística es heterogénea y varía de hablante a hablante. El grado de dominio funcional puede ir desde un bilingüismo casi completo hasta la diglosia. El nivel de las capacidades lingüísticas depende de las propiedades del *input* al que se haya estado expuesto, de la vinculación personal con la cultura heredada, el prestigio social del dialecto y de la instrucción en la lengua heredada que se haya recibido (Valdés 2014: 29).

Un fenómeno intrínsecamente ligado a las lenguas de herencia es el llamado *desgaste*. En sus estudios sobre el bilingüismo incompleto, Montrul (2008) reparó en que existe una fuerte tendencia a dejar de usar la lengua heredada en edades adultas aunque esta haya sido la primera lengua adquirida en la infancia. Por su parte, Valdés (2014) corrobora esta observación dando cuenta de que el bilingüismo de los hablantes de herencia tiende a seguir un “specific generational pattern” (Valdés 2014: 28). Mientras que los emigrantes de la primera generación suelen tener

como lengua dominante la lengua materna, en las generaciones siguientes la lengua del entorno es la dominante y la lengua heredada puede caer en desuso. El proceso de desgaste es evidente en la reducción o simplificación del sistema lingüístico (Martínez 2009: 120), que a su vez no afecta a “todos los contextos gramaticales por igual” (Martínez 2009: 108).

Aprender y enseñar lengua de herencia

Los hablantes de herencia acuden a las clases de E/LE para compensar la falta de escolarización en español, para paliar sus carencias gramaticales, léxicas y/o sociopragmáticas y para aprender el uso de los registros formales y profesionales (Acosta 2013; Montrul 2016: 4). Paradójicamente, a pesar de las ventajas que los hablantes de herencia puedan tener en las clases regulares de E/LE, no son necesariamente mejores que sus compañeros; sus notas en las evaluaciones pueden incluso ser inferiores (Polinsky 2015). Destacan, sobre todo, en la fonética y en la fonología y en su capacidad de interacción, pero “el desajuste en [otras] destrezas lingüísticas” (Torres 2011: 138), la ausencia de conocimiento declarativo en la lengua materna y los efectos de una transferencia asimétrica en el plano morfosintáctico hacen de ellos peores aprendices en la clase de E/LE (Polinsky 2015: 164-165).

Una instrucción efectiva para estos hablantes requiere planes de estudios que atiendan a las peculiaridades de la lengua que aportan al aula y a sus necesidades específicas (Acosta 2013; Cummins 2005; Potowski 2005; Rusell y Kuriscak 2015; Serafini y Torres 2015; Valdés 2014). En las clases se debe fomentar la adquisición del registro formal y profesional, desarrollar la competencia discursiva –sobre todo en lengua escrita– y tratar solo aquellos temas de gramática donde se presenten errores y carencias debidos a la adquisición incompleta y el desgaste (Acosta 2013: 141; Potowski 2005; Valdés 2014). Además, los cursos deben promover el plurilingüismo (Cummins 2005: 589) y apoyar la formación de la identidad cultural desde la perspectiva constructivista (Roche 2013: 235). En definitiva, la enseñanza para hablantes de herencia tiene que servir para mantener la lengua de herencia, adquirir conocimientos lingüísticos más profundos y reforzar el espectro bilingüe de los hablantes para alcanzar el éxito comunicativo en entornos académicos y profesionales en las dos lenguas (Acosta 2013; Cummins 2005; Potowski 2005: 30; Rusell y Kuriscak 2015: 14; Valdés 2014: 32).

Al mismo tiempo, los profesores precisan una formación especial como docentes de lenguas de herencia (Potowski 2005; Rusell y Kuriscak 2015; Schwartz 2014; Valdés 2014). A la hora de plantearse una propuesta didáctica, al docente le surgen dos problemas con los que

lidiar. Por una parte, debe enfrentarse a una gran diversidad de niveles y necesidades que le obliga al desarrollo de un método integrador, que tenga en cuenta a todos los participantes de su curso. Por otro lado, debe observar las características propias de la lengua de cada uno de estos hablantes y reparar en los aspectos diafásicos, diatópicos y diastráticos en la producción de los hablantes de herencia (Wiley 2014: 22) para decidir cómo atender a la diversidad de estos hablantes.

El estudio

El estudio de casos como opción metodológica

La investigación que se presenta a continuación se realizó con el fin de conocer a fondo a los estudiantes de lengua de herencia española de una universidad alemana para mejorar la calidad de la enseñanza en esa institución. En el contexto de la educación, los estudios de casos resultan ideales para describir y explicar las particularidades de cada individuo (Cohen, Manion y Morrison 2011: 294). Especialmente en el contexto de hablantes de herencia, cuya diversidad radica en la experiencia individual, el estudio de casos es muy adecuado para ilustrar cuestiones de identidad, socialización plurilingüe e ideologías tanto de los hablantes de lengua heredada como de otras personas implicadas en este ámbito (Duff 2014: 245).

Como estudio preliminar para establecer un currículum de enseñanza para hablantes de herencia de español en la universidad donde se realizaron las investigaciones, el estudio de casos nos permitió observar individualmente a tres estudiantes, establecer comparaciones entre ellos e indagar, por otro lado, en la actuación docente de las profesoras del centro. Los datos recogidos nos proporcionaron informaciones sobre el perfil de los hablantes de herencia, sus necesidades académicas y la actuación en el aula de sus docentes.

Contexto de la investigación

En los EE. UU. el interés por los hablantes de lenguas de herencia tiene una larga tradición de estudios académicos, cuyos efectos son claramente palpables en las políticas educativas y en la didáctica. Existen ya muchos programas e instituciones que ofrecen cursos dirigidos a estos hablantes de todo tipo (Moore 2014) y asisten en cuestiones varias tanto a hablantes de herencia como a profesores, aunque la gran mayoría de ellos no cuenta con el apoyo gubernamental y se deben a la iniciativa privada (Schwartz 2014: 367).

En Europa, en cambio, el estudio de los hablantes de lenguas heredadas no tiene una tradición consolidada. Los trabajos de Georges Lüdi y Bernard Py sobre el bilingüismo en Suiza suponen un punto de partida. En su obra *Être bilingüe* (1986) dedican una gran parte al análisis de la lengua de inmigrantes españoles y sus hijos en Neuchâtel. En Italia, M^a Vittoria Calvi ha estudiado el italiano de los emigrantes hispanohablantes (2008) y el español como lengua inmigrada en Italia (2011). Aunque en estos trabajos ya se encuentra la preocupación por la lengua de los emigrantes y sus hijos, aún no se habla de la conveniencia de desarrollar políticas lingüísticas que apoyen la creación de programas didácticos dirigidos a los hablantes de herencia.

En Alemania, al igual que en toda Europa, hay pocos estudios centrados en los hablantes de herencia. Este país presenta además un escenario sumamente complejo que obstaculiza la creación de programas para la enseñanza de las lenguas de herencia. Debido a la política federalista que prima en el país, proliferan multitud de ofertas, programas y modelos de instrucción que oscilan entre las clases adicionales integradas en los currículos escolares y programas completamente alejados del sistema reglado alemán, creando una situación confusa y contradictoria (Reich 2012: 2-3).

Pero es, ante todo, la inseguridad sobre el sentido y la finalidad de este tipo de clases lo que más dificulta la justificación de estos programas. Consecuentemente, el objetivo primordial entre los especialistas alemanes consiste en dotar a estos programas de un estatus significativo para que, en el futuro, arraiguen en Alemania (Reich 2012: 3).

Contra este propósito influyen factores como la falta de legitimación política y pedagógica (Reich 2012), así como el prestigio socio-cultural de la lengua de herencia. Políticamente no existe consenso entre los estados federados. Cada uno argumenta a favor o en contra de la implantación de cursos dirigidos a estos hablantes y algunos estados han optado ya por suprimir las clases de lengua de herencia (Dirim 2010: 103).

En el ámbito pedagógico, aún se lucha contra la idea de que aprender la lengua de herencia repercute negativamente sobre el aprendizaje del alemán. Los mediocres resultados obtenidos por Alemania en las pruebas PISA de lengua en el año 2000 afectaron profundamente a la sociedad alemana y dieron pie a afirmaciones sobre la necesidad imperiosa de abolir las clases de lengua heredada (Brumlik 2000; Hopf 2005 y 2011). De ahí que, en muchos casos, las clases para los hablantes de herencia sirvan en la actualidad como apoyo para el aprendizaje de la escritura de la lengua alemana, aun cuando los alumnos dominen mejor la expresión escrita en la lengua del entorno social que en la del entorno familiar (Wenk, Marx, Rießmann y Steinhoff 2016: 151).

El fomento de clases de lenguas de herencia depende también de su prestigio. Muchos expertos ven la existencia en Alemania por un lado de una especie de “bilingüismo de élite” (Dirim 2010: 106; Wenk, Marx, Rießmann y Steinhoff 2016: 152) que apoya el aprendizaje de lenguas extranjeras de prestigio y poder económico como el inglés y rechazan el aprendizaje del turco, por ejemplo; por otro lado y vinculado al bilingüismo de élite, está el (neo)lingüicismo ((*Neo*)-*Linguizismus*), es decir, una “forma especial de racismo que se manifiesta en prejuicios y sanciones contra personas que, influidas por su lengua de herencia, utilizan una lengua de una manera específica”² (Dirim 2010: 91).

Para el desarrollo e implantación de programas didácticos para las lenguas de herencia en Alemania, también influye negativamente la falta de organización y presencia gremial de profesores de lengua de herencia (Reich 2012: 12). Al contrario de los EE. UU., no hay en Alemania centros u organizaciones que apoyen este tipo de educación. Tampoco hay ninguna universidad con una cátedra para esta materia. Por ello, el tema tampoco ha encontrado eco en congresos, discusiones, publicaciones especializadas ni en la investigación en general, aunque algunos congresos (Roche 2013: 233) y publicaciones recientes, como el monográfico de la ZFF (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2015), dedicado a las lenguas de herencia, apuntan a que se está produciendo un cambio de la situación.

A favor del futuro desarrollo de las clases de lengua heredada, habla la constitución de comisiones estatales y federales para asuntos multiculturales, donde se debaten los intereses de los profesores de lenguas de herencia. Estas comisiones podrían formar una plataforma para la organización de los especialistas y lograr una mayor presencia en el mundo científico y de los medios de comunicación (Reich 2012: 13). Asimismo la motivación de los padres para inscribir a sus hijos en los cursos de lengua heredada contribuye al crecimiento y presencia de este tipo de instrucción. El afán de los padres de que sus hijos se desarrollen como personas bilingües se ve fundamentado en las pretensiones del Consejo de Europa por impulsar una sociedad multicultural y plurilingüe europea, que incluye también a las lenguas de los emigrantes no europeos (Consejo de Europa 2001: cap. 1.2; y 2009: 12). Desafortunadamente también parece existir mucha desinformación entre los padres sobre este tipo de oferta (Lengyel y Neumann 2016: 2).

Por lo que atañe al español, se puede considerar como una lengua de prestigio. En todo el mundo crece la demanda del español como lengua extranjera (Instituto Cervantes 2016: 11-14). En Alemania se imparte español como segunda o tercera lengua extranjera cada vez más en muchas escuelas de educación secundaria. También se ha incrementado la demanda de las clases de E/LE en otras instituciones. Sin embargo,

como lengua de herencia, el español tiene una oferta bastante limitada. Existe educación bilingüe en español en escuelas primarias y secundarias. Dependiendo del estado, las escuelas pueden ser de carácter público como la Joan Miró de Berlín o privadas como la Escuela Europea en Múnich. Existen, además, únicamente para los hijos de españoles, cursos del Ministerio de Educación de España que se ofrecen a través de la Embajada por la Asociación de Lengua y Cultura Española (ALCE). La oferta del Instituto Cervantes es privada y más amplia porque acepta a todos los hablantes de español como lengua heredada independientemente de su nacionalidad. El Instituto incluso ha diseñado exámenes DELE para este tipo de estudiante. También la Confederación de Asociaciones Españolas de Padres de Familia en Alemania, que trabaja por los intereses de emigrantes españoles y su integración, organiza en distintas ciudades cursos de lengua española para niños con español como lengua de herencia, de iniciativa privada y sin ánimo de lucro.

En el ámbito de la enseñanza universitaria, el estado de la enseñanza y de la investigación del español como lengua de herencia es desolador. En nuestra búsqueda de datos para este trabajo, no encontramos ninguna universidad en todo el territorio alemán que ofreciera un programa que tuviera en cuenta de forma específica a estos hablantes, excepto la Universidad de Hannover y la Universidad Técnica de Braunschweig, donde se ofrecen cursos de polaco, ruso y turco. Tampoco existe dato alguno sobre el número de estudiantes que tiene el español como lengua de herencia. Fuera del contexto universitario, pero en el campo de la instrucción de adultos, el programa *Impulso* de la Confederación de Asociaciones Españolas de Padres de Familia es el único dirigido exclusivamente a hablantes de herencia que “combina las aptitudes lingüísticas e interculturales de los emigrantes con los procesos actuales de cambio industrial; en particular, respalda la creación de pequeñas y medianas empresas con capacidad para competir en el mercado³”

Hay muy pocas investigaciones acerca de la lengua de los hablantes de herencia de español en Alemania, sus necesidades y las implicaciones didácticas que acarrear. Una excepción son los trabajos de Lleó, Saceda y García (2013) que se centra en la lengua de los niños que crecen bilingües en Alemania y no incluye a los adultos universitarios, que son nuestro objetivo específico.

Muestra de informantes

El presente estudio de casos se centra básicamente en la investigación de hablantes de herencia universitarios que estudian español como lengua extranjera⁴. La muestra está formada por tres estudiantes que reúnen las

características principales de los hablantes de herencia de español y seis profesoras de una universidad en Múnich. Los estudiantes se sometieron a una entrevista desarrollada íntegramente en español. Los informantes son Alejandro⁵ (A.) y Juan Carlos (J. C.), de 22 años, que estudian Comunicación Económica Internacional, y Sonia (S.), de 24 años de edad, que en el semestre de verano de 2015 se hallaba haciendo un máster en Moderación y Comunicación Intercultural.

Los tres participantes son hijos de padre alemán y de madre hispanohablante; la madre de Alejandro es de Venezuela, la de Juan Carlos es colombiana y la madre de Sonia, española. Todos fueron escolarizados en Alemania. Juan Carlos estudió en la escuela regular alemana y Sonia en una escuela privada donde recibió instrucción bilingüe. El caso de Alejandro es más complejo porque asistió a la escuela regular chilena y a la escuela alemana en Alemania y en México. Durante la investigación, los tres informantes estaban matriculados en las clases de E/LE de la universidad donde cursaban sus estudios.

Las seis docentes, al igual que la investigadora, daban clases en la misma universidad en la que estudiaban los tres participantes. Todas han tenido alguna experiencia con este tipo de estudiante, incluso, algunas de ellas conocían a los estudiantes de la investigación, pero ninguna sabía quiénes eran exactamente los tres informantes seleccionados para este estudio. Al grupo de las docentes, se les suministró un cuestionario vía electrónica para asegurar el anonimato de las respuestas.

Corpus de datos e instrumentos de investigación

Diversas notas de campo, una entrevista hecha a cada participante y un cuestionario repartido a las docentes fueron los instrumentos utilizados para formar el corpus de datos.

Notas de campo. En el semestre de verano de 2014, se empezó a tomar notas sobre informaciones relevantes sobre las actuaciones de Alejandro y Juan Carlos, que habían participado en las clases de E/LE de la investigadora. De este modo, antes de iniciar el estudio, ya se contaba con una breve biografía lingüística de ambos participantes. En cambio, no había informaciones sobre Sonia porque nunca fue alumna de la investigadora y se agregó más tarde a la investigación. Esta asimetría en informaciones previas solo condicionó el proceso de elaboración de la entrevista puesto que para Sonia fue preciso plantearle más preguntas sobre su biografía lingüística.

La entrevista. La parte central del corpus proviene de las entrevistas, que estaban estructuradas en tres bloques. El primero se dedicaba a la biografía lingüística para elicitación de datos sobre las lenguas que hablan

los participantes y sus experiencias en el aprendizaje y uso de lenguas extranjeras. La segunda parte se centraba en la relación de los participantes con la lengua española y se recabó información sobre el contexto de socialización, los procesos de aprendizaje y el uso que hacen de su lengua heredada así como su grado de identificación con la cultura hispana. La última sección giraba en torno a la experiencia y a sus necesidades académicas con el español. Se intentó siempre que las preguntas fueran abiertas para evitar respuestas dicotómicas y se plantearon las mismas preguntas a los tres participantes. Como suele ocurrir entonces en este tipo de interacción (Cohen, Manion y Morrison 2011: 409; Dörnyei 2007: 134), muchas veces se trasgredía la estructura de la entrevista, que tomaba un aire de conversación que, en ocasiones, salía de su cauce.

Las entrevistas se grabaron con la aplicación *Voice Record Pro* y se prosiguió con su transcripción. No se utilizó ningún programa especial para ello. La transcripción se limitaba a fijar solo lo dicho puesto que únicamente era de interés el análisis del contenido. Sin embargo se reflejan en el texto transcrito, con anotaciones muy simples, pausas, dudas, repeticiones y errores que afectan de algún modo a la interpretación de los datos así como las reacciones y los fenómenos paralingüísticos provenientes de las notas de campo que se tomaron durante la entrevista.

El cuestionario. Mediante el cuestionario, se pretendía reunir datos sobre el punto de vista de las docentes de la universidad y medir sus conocimientos sobre este tipo de estudiantes. En el cuestionario, que incluimos en el anexo, se puede apreciar que las preguntas eran de índole muy variada: preguntas dicotómicas, de respuesta múltiple, de respuesta única o de varias respuestas, con escalas de Likert o escalas semánticas, como también preguntas de respuesta abierta. Las informaciones obtenidas debían permitir la comparación entre la percepción de las docentes y la de los propios estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Discusión de los resultados

Por motivos de espacio, los resultados del análisis de los datos y la discusión se exponen en este artículo de forma conjunta. En primer lugar se presenta una corta biografía lingüística de cada informante. Después se agrupan los resultados de los análisis en tres categorías: el perfil, las necesidades y la relación con la cultura heredada. Se complementa y se fundamenta la exposición con extractos de las transcripciones (T), numeradas según el orden en que tomamos las entrevistas y acotadas con el número de la intervención (I).

Biografía lingüística

Alejandro. De los tres casos que aquí se analizan, Alejandro es el único que ha vivido en diversos países de habla hispana de forma prolongada. Nació en Venezuela donde vivió hasta los tres años cuando la familia se mudó a Alemania. El contacto con Venezuela siguió siendo intenso porque iba de vacaciones con su familia cada año y permanecía durante largas estancias. Hasta esa edad, Alejandro usaba el español y el alemán en el ámbito familiar. Considera muy limitado el uso que hacía del alemán con su padre y en la guardería: “lo que hablaban en el *Kindergarten* eso no era nada y en Chile lo había olvidado casi” (T1, I: 204).

De los seis hasta los diez años vivió y fue a la escuela en Santiago de Chile. Cuando regresó a Alemania tuvo que tomar clases particulares de alemán para poder integrarse en la escuela alemana. Esto le bastó para que el español quedara relegado exclusivamente al ámbito familiar y personal mientras que el alemán ganó terreno en el ámbito académico. A los catorce años, la familia se mudó a Ciudad de México y allí lo escolarizaron en la escuela alemana:

A.: [Cuando nos fuimos a vivir a México] yo quería que me metieran en el colegio alemán porque si no, no iba sobrevivir ahí. (T1, I: 218)

El contacto con la variante mexicana tuvo que ser muy intenso puesto que, como comentaremos más adelante, la pronunciación de Alejandro se aproxima mucho al español de México.

Juan Carlos. El segundo informante nació y creció en Alemania, en un hogar donde adquirió la lengua española. Habla español, alemán e inglés, aunque afirma que su primera lengua es alemán por el orden en que aprendió las lenguas que habla y por el nivel de dominio. Él cree que su español se parece al de los nativos en cuanto a su capacidad de reacción y fluidez.

J.C.: Pues pienso que a mí no me cae difícil⁶ si me preguntan algo en español dar una respuesta inmediatamente de... uno nota que yo entiendo si me hablan en español, yo sé reaccionar a preguntas, a cosas simplemente. Sé también... no me cae muy difícil saber lo que quiero decir o formular algo, pues las reacciones son rápidos, son rápidas, ¿no?

E.: Bueno la capacidad de reacción y tu fluidez, ¿no?

J.C.: Sí. (T2, I: 220-222)

Juan Carlos nunca había tenido contacto con la lengua española en otros ámbitos excepto el familiar. Las clases de E/LE le han servido para

afianzar y ampliar sus conocimientos de español, comunicar por escrito de forma más fluida con su familia colombiana y acercarlo más a la cultura latina.

Sonia. La última participante ha vivido siempre en Alemania y en su casa aprendió alemán y español pero no nos puede decir cuál es su primera lengua: “es difícil. Yo me considero bilingüe realmente, pero con el idioma fuerte, el alemán” (T3, I: 6). Fue a una escuela privada y recibió instrucción bilingüe en español y en alemán. También ha vivido mucho tiempo en inmersión. De pequeña, durante las vacaciones de verano, su madre la enviaba sola a casa de sus abuelos y además estuvo un año con una beca Erasmus en Alicante.

Como Juan Carlos, también optó por asistir a las clases de E/LE en la universidad, siendo las clases de gramática y las de cultura las más provechosas para ella.

Perfil de los tres estudiantes universitarios alemanes de lengua heredada española

1. Basándose en la aproximación sociocultural para identificar quién es hablante de herencia, el primer factor determinante es la pertenencia a una comunidad y/o la situación familiar (Carreira 2004). En los tres casos analizados, se da el caso de que las familias son muy similares en muchos aspectos.

1.1. Los tres estudiantes han aprendido el español y el alemán en la familia porque en casa siempre han hablado español con su madre y alemán con su padre. Solo la lengua que utilizan para comunicar con sus hermanos difiere en cada caso: Alejandro solo habla español con su hermana; Juan Carlos, alemán; y Sonia, aunque prefiere hablar español con su hermano, es la única que reconoce usar una u otra lengua con los miembros de la familia, dependiendo de la situación:

S.: Depende del entorno, porque yo por ejemplo con mi madre también hablo alemán si hay alemanes que no entienden el español, o sea porque, simplemente por respeto (...) Yo con mi hermano también hablo solo español, exclusivamente... y me acuerdo que, claro, que al principio, yo con mi hermano, al ser rutina para mí, y para él también, a la novia de mi padre le molestaba, claro, porque ella pensaba, es que también es falta de respeto y, por eso, o sea, ahí fue cuando empecé a notar que, claro, es un poco una falta de respeto estar hablando en otro idioma que otra persona no entienda y más estando contigo y más en el país. (T3, I: 177-179)

1.2. Las tres madres pertenecen a un grupo de primera generación de emigrantes, sin familia en Alemania y con estudios superiores. Su lengua dominante es el español como corroboran sus hijos:

E.: ¿Y cómo es el nivel de alemán de tu madre? ¿Lo habla bien? (T1, I: 131; T2, I: 81; T3, I: 89)

A.: ¡Uf! Lo entiende, pero no lo habla así tan bien, tan perfecto. Sí, le faltan las palabras y el vocabulario. (T1, I: 132)

J.C.: Oh, no. No es bueno. Le cae difícil. (T2, I: 82)

S.: Bueno, se defiende bastante bien, de hecho hay algunas cosillas que a lo mejor por la pronunciación aún se le oye, o sea, dicen que tiene acento. (T3, I: 90)

2. Otra característica importante es la variabilidad en la calidad lingüística de las producciones de cada hablante debida a la falta de homogeneidad del *input* (Acosta 2013: 137-138; Valdés 2014: 27). Aunque en este estudio no se realizó ninguna prueba de diagnóstico, en las grabaciones puede apreciarse entre los entrevistados las diferencias en la producción lingüística. Valga la cita anterior como ejemplo. Mientras que en el discurso de Juan Carlos se nota cierta falta de fluidez por las frases cortas que produce y una influencia evidente del alemán, el de Sonia es más elaborado, con oraciones subordinadas y usos idiomáticos de la lengua como el diminutivo *cosillas*. En las intervenciones de Alejandro, falta la elaboración sintáctica del discurso de Sonia y prima un registro coloquial a caballo entre el español y el alemán.

Pese a estas diferencias en el dominio de la lengua, hemos hallado dos constantes comunes: el excelente empleo de la interacción oral y las características de léxico que utilizan.

2.1. Las declaraciones de los entrevistados sobre su facilidad y fluidez para comunicar, reaccionar y comprender en español son rotundas (Vid. T2, I: 220-222). Como afirma Acosta (2013: 133), estos hablantes saben utilizar el léxico y la gramática de forma más productiva y rentable que la de los hablantes no nativos. Tal vez esta sea también la razón por la que las docentes encuestadas son de la opinión de que estos estudiantes tienen más ventajas para expresarse que los estudiantes de lengua materna extranjera y no vean dificultades en la producción oral.

2.2. En relación a la buena expresión oral de estos hablantes están la fonética y la fonología, que necesitan ser objeto de discusión. Al principio apuntamos que los hablantes de lengua de herencia tienen un buen dominio del sistema fonológico, destacando entre sus compañeros no nativos en clase de E/LE (Acosta 2013: 133; Polinsky 2015: 166).

En el análisis, los entrevistados muestran haberse apropiado con facilidad del acento materno o del país donde hayan vivido, como es el

caso de Alejandro, y es difícil reconocerlos como hablantes no nativos por su fonética:

A.: A mí muchos ya me dicen que tengo el acento como medio mexicano. (T1, I: 286)

S.: A mí siempre me dicen que se me nota que soy de Albacete o que hablo, yo digo ¡ah! será verdad. (T3, I: 283)

Solo Juan Carlos afirma que su acento no es colombiano por sus dificultades en la articulación apicoalveolar de la líquida vibrante:

J.C.: Pues yo pienso que yo tengo muchos problemas con la erre en español, eso es un problema grande, toda mi familia se ríe de mí en muchos casos, dicen que soy el gringo de la familia porque no sé hablar la erre, pues yo pienso que en ese caso totalmente y pues en muchos casos yo pienso que también se nota por la pronunciación y todo, se nota que yo no soy latino o colombiano, se escucha.

E.: ¿Tu acento no es colombiano?

J.C.: No. (T2, I: 204-206)

Sin embargo, se percibe en la grabación un tono caribeño en la cadencia y en la entonación del flujo discursivo y por las notas de campo se sabe que su fonética está más cerca de ser nativa que la de sus compañeros de clase.

2.3. También el buen control de la gramática influye positivamente en la fluidez discursiva de la expresión oral de los hablantes de la lengua heredada. De los tres casos, solo Alejandro no habla de problemas de gramática. A Juan Carlos, plenamente consciente de que habla español gramaticalmente correcto, le gustaría conocer mejor la gramática explícita para enseñar español a su novia y para mejorar sus notas en los exámenes: “lo hago automáticamente bien, si hablo pero si me dicen en un examen por ejemplo pon esta frase en el pretérito perfecto o qué sé yo, yo no sé” (T2, I: 242) y añade: “a mí lo que me estorba es entonces que en los exámenes no saco la nota que quisiera” (T2, I: 246). Estas afirmaciones de Juan Carlos coinciden completamente con las constataciones de Polinsky (2015), según las cuales los hablantes de lengua de herencia no rinden mejor en los exámenes que sus compañeros no nativos.

Sonia, sin embargo, no tiene estos problemas con la evaluación, pero comenta que aún tiene dificultades con el uso de los tiempos verbales en las oraciones condicionales:

S: Aún sigo diciendo cosas bastante mal, o sea, sobre todo los tiempos, las frases de si lo hubiera sabido... lo digo mal (...) y entonces ya me doy cuenta y ¡ay, el condicional! (T3, I: 210)

2.4. Hasta ahora se han encontrado en la teoría dos posturas controvertidas en lo que se refiere al vocabulario. Acosta (2013: 133) y Polinsky (2015: 166) resaltan el buen dominio léxico de estos hablantes, por lo menos en el uso del día a día. En la encuesta las docentes no hacían mención especial sobre el léxico de estos estudiantes, quizás porque no se considera un aspecto problemático. Juan Carlos también afirma que ayuda a sus compañeros sobre todo con el vocabulario y no tanto con la gramática:

J.C.: Lo único que muchos me preguntan en la clase de español es cómo se dice esto, esto, esto en español y tú ayudas ahí, pero no darles clases de gramática. (T2, I: 272).

Sin embargo, los tres entrevistados manifestaron tener problemas de vocabulario en todos los idiomas que hablan. Tienen la sensación de que les faltan palabras específicas, referidas al ámbito económico o palabras exactas para expresar el sentido preciso de un término. En las grabaciones se aprecia que el discurso en español de los entrevistados está salpicado por el uso frecuente de palabras en alemán, normalmente si el vocablo no existe o no tiene correspondencia completa en español como *Abitur*, el examen final de bachillerato. Este fenómeno se da también entre hablantes extranjeros que no tienen el alemán como lengua heredada y siempre que los interlocutores conozcan las dos lenguas. No se trata exactamente de la falta de vocabulario, más bien de una estrategia de comunicación para no romper la fluidez del discurso:

J.C.: Bueno, yo he notado que a veces uno mezcla. Yo... domino el español pero cuando le hablo así rápido y no recuerdo así palabras en español le digo [a mi madre] la palabra así en alemán rápido y ella entonces también lo entiende y me responde en español, claro y yo noto que a veces meto una palabra alemana así rápido para no interrumpir la fluidez o algo. (T2, I: 102)

Este fragmento también ilustra que el proceso de inserción de vocablos alemanes en el discurso español se hace de forma consciente y Sonia, incluso, lo hace para jugar y crear nuevas vías de expresión:

S.: Y mi hermano lo hace igual. Bueno, también hacemos bromas, por ejemplo: no pintes el diablo a la pared⁷ y esas tonterías que son cosas nuestras, pero me pasa mucho. (T3, I: 212)

3. Un aspecto especialmente positivo es que no se ha podido observar en ningún caso el fenómeno del desgaste, tan característico, según Montrul (2008) y Valdés (2014), de los hablantes de lengua heredada de

segunda generación. Al contrario, y pese a sus convicciones de que su lengua materna no es tan fuerte como el alemán, existe en todos los casos un gran interés por mejorar sus capacidades expresivas en español, seguir manteniendo su uso y transmitirlo a sus hijos. Juan Carlos y Sonia son además de la opinión de que educar a los hijos como personas bilingües es la manera más simple y eficaz de aprender lenguas y de dotarlos de ventajas en su posterior aprendizaje de otras lenguas extranjeras:

J.C.: A mí me gustaría claramente enseñarle las dos lenguas y yo pienso que lo más fácil sería que yo le hablara en español y mi mujer un día le hablara en alemán, como yo también lo tuve y a mí me cayó muy fácil así, desde el principio. (T2, I: 106)

S.: Yo, me tomo a mí como ejemplo, soy bilingüe y no me cuesta nada entender otros idiomas, o sea, nada más con el inglés, entiendo mucho, (...) y por lo tanto yo tengo muchos menos problemas, o sea, de aprender otros idiomas o entenderlos, nada más entenderlos (...), conozco a muchos amigos que sus padres (...) nunca les han enseñado el italiano y de hecho, están súper enfadados con sus padres porque dicen cómo no has podido hablarme en italiano, ¿sabes? es que es, en cualquier sentido, una ventaja. (T3, I: 110)

Necesidades de aprendizaje

En este apartado se aborda el tema de las necesidades de aprendizaje en torno al desarrollo de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita así como al de la gramática, es decir, de los aspectos que los tres estudiantes quieren perfeccionar.

La lectura y la mejora de la comprensión lectora se presentan como la primera gran necesidad de los tres estudiantes. Aunque los tres declararon ser personas no lectoras, se mostraron partidarios de leer textos en clase. A Alejandro y a Juan Carlos les gustaría además resumirlos. Alejandro cree que esta tarea puede contribuir al mejor manejo de la terminología específica, al dominio de la ortografía y al conocimiento de técnicas y registros que se utilizan en la redacción. Para Juan Carlos, la lectura le supone una vía fácil y amena para mejorar su nivel léxico y su ortografía. Y en cuanto a Sonia, los textos son una fuente idónea para ampliar sus conocimientos de la cultura heredada.

En contraste, las docentes no parecen reparar en la dificultad que supone esta destreza para sus estudiantes de lengua heredada. Más de la mitad afirmó que estos estudiantes tenían pocas dificultades con la comprensión lectora y consecuentemente no se explota con ellos la lectura en el aula, desaprovechando el potencial que traen consigo estos estudiantes.

En cuanto a la escritura, la opinión general de los teóricos es que los estudiantes de lengua heredada necesitan practicarla como proceso para aprender técnicas, géneros y estilos textuales (Potowski 2005: 46; Acosta 2013: 141; Valdés 2014: 33). En el cuestionario, todas las docentes afirmaron que sus estudiantes de lengua heredada tenían bastantes dificultades con la expresión escrita. Pero mientras que la mayoría de ellas recalca los déficits en ortografía, destacando la acentuación y la puntuación, solo una reparó en el problema de estilos y afirmaba que “escriben como hablan”. Desafortunadamente, ninguna docente especificó qué medidas tomaba para paliar los problemas que mencionaban.

Por otro lado, ninguno de los tres entrevistados dijo tener problemas importantes con la expresión escrita, aparte de las carencias de léxico específico que apuntábamos más arriba. Alejandro afirma tener buen dominio de la ortografía y Sonia niega tener dificultad alguna con la expresión escrita. Solo a Juan Carlos le preocupa sus dificultades con la ortografía:

J.C.: En los contextos de las clases de escritura o algo se trata mucho de escribir textos económicos, que es una cosa buena, pero no es lo que a mí me cae muy difícil de momento, sino que en mi caso me faltan mucho las cosas básicas, por ejemplo, poner los acentos (...) yo creo que es una cosa mala si escribo sin acentos y tampoco se va a ver profesional. (T2, I: 240 y 246)

Gramática. Al tratar este punto con los estudiantes, se han encontrado tres posiciones distintas. Alejandro no habla en toda la entrevista ni de sus problemas con la gramática ni de la necesidad de aprenderla. Sonia, de su parte, aunque confiesa que las clases de E/LE en la universidad le sirvieron para “refrescar la gramática” (T3, I: 274) no duda que las clases de gramática explícita fueron las más innecesarias de todo su aprendizaje:

E.: Y ¿de las clases de lengua española, qué te pareció lo más innecesario?

S.: ¡Puf! La sintaxis... Es que la odiaba, ya la odiaba en la selectividad, es que siempre la he odiado... complemento directo, complemento indirecto, circunstancial, hombre, esos aún, pero luego, atributo, de régimen, de no sé qué, ya no me enteraba. (T3, I: 279-280)

El único que hace una reflexión sobre la necesidad de aprender la gramática explícita es Juan Carlos. Aunque por un lado piensa que el dominio de la gramática le ayudaría a “perfeccionar el español” (T2, I: 262), en realidad, aprenderla, no es tan necesario:

E.: ¿Crees que la [la gramática] necesitas?

J.C.: ((Reflexiona)) Pienso que no, pero claro a mí lo que me estorba es entonces que en los exámenes no saco la nota que quisiera.
(T2, I. 245-246)

Al preguntar a las docentes si estos estudiantes presentaban problemas con la gramática y pedirles que describieran de qué tipo y cómo actuaban ellas para solventarlos, solo afirmaron que los estudiantes con lengua de herencia española tenían problemas con la gramática, pero no los especificaron.

A modo de resumen, diremos que la clase ideal para estos estudiantes debe contener todas aquellas tareas significativas que sirvan para desarrollar sus capacidades de expresión oral y escrita en español, sobre todo, en ámbitos profesionales (Serafini y Torres 2015: 14). Los dos estudiantes de economía han destacado la conveniencia de hacer presentaciones orales en clase o escribir resúmenes donde se practica un discurso que sigue unas reglas muy distintas a la conversación familiar. Sonia, que ha estudiado traducción, resalta el uso de esta técnica para alcanzar matices de expresión más próximos a los hablantes nativos. En cuanto a la gramática, una intervención didáctica adecuada tiene que identificar el problema gramatical exacto del hablante de lengua de herencia, porque solo se deben trabajar en el aula aquellas estructuras desconocidas o no adquiridas en su totalidad (Acosta 2013: 141; Potowski 2005: 52). A Sonia, por ejemplo, le hubiera sido de gran ayuda trabajar las oraciones condicionales y a Juan Carlos, el uso de los pasados.

Cómo se identifican con la cultura heredada

Ya se ha mencionado que la relación del hablante de herencia con la cultura de sus padres es un factor que influye en la adquisición y en el aprendizaje de la lengua heredada. En nuestros datos hemos hallado tres posiciones muy distintas ante la identificación cultural que oscilan entre el desarraigo absoluto, pasando por no saber a qué cultura adscribirse, hasta la identificación completa con la cultura alemana.

Alejandro, que ha vivido en muchos países, no ha logrado identificarse con ninguna de las dos culturas que ha experimentado en el seno familiar:

A.: Esto es difícil así, identidad... así yo no soy de ningún lado, me veo como internacional porque no tengo así... ninguna referencia, no sé con Venezuela, ni con Alemania. No sé, no me veo ni alemán, ni venezolano, ni nada de eso. (T1, I: 249)

Sonia muestra más afinidad a identificarse con la cultura alemana porque le decepcionan ciertos comportamientos sociales de los españoles. Sin embargo, su alto grado de adquisición de la lengua española y algunos rasgos que se suelen considerar típicos del comportamiento español de su carácter hace que dude sobre su adscripción cultural:

S.: Es que es una cosa muy curiosa. Aquí en Alemania me siento muy española porque soy... a ver, tengo una voz muy fuerte, tengo temperamento, ¿sabes? (...) y, por otro lado, en España me siento tan alemana porque soy puntual, soy fiel, o sea, yo te digo algo y lo cumpla, (...) cosas así, claro, digamos cosas... que siempre se asocian con la otra cultura, es decir, yo soy una mezcla total, pura y dura. (T3, I: 181)

Y Juan Carlos, que solo ha vivido en Alemania y no ha gozado de ningún tipo de instrucción en la lengua española hasta su entrada en la universidad, se declara enteramente alemán. También es el que muestra tener menor dominio lingüístico en sus producciones.

Esta heterogeneidad de posiciones necesita más investigaciones que generen conocimientos más profundos en torno a la cultura de la lengua que se estudia en el aula (Cummins 2005: 589; Roche 2013: 235).

Conclusiones

En el presente trabajo, se ha realizado un estudio de casos múltiple que ha permitido indagar y describir las particularidades de tres estudiantes universitarios alemanes con español como lengua de herencia, establecer comparaciones entre ellos y apoyar o rebatir algunas tesis teóricas más generales. Los resultados son solamente aplicables al contexto en el que se realizó la investigación y deben interpretarse como informaciones preliminares para otros estudios más amplios sobre este tipo de hablantes.

La investigación se llevó a cabo en una universidad de Lenguas Aplicadas de Alemania con el propósito de dar a conocer el perfil y analizar las necesidades de los estudiantes universitarios alemanes de lengua de herencia española y utilizar los datos a fin de diseñar cursos más apropiados para ellos puesto que, por sus características, su presencia en el aula E/LE puede generar incertidumbre y una actuación inadecuada por parte de los docentes, sobre todo porque estos no aprovechan el potencial que los estudiantes traen al aula.

En el perfil de estos tres estudiantes se observa que tienen algunos puntos comunes como la situación familiar, el modo natural de adquisi-

ción de la lengua heredada, o su postura frente al llamado desgaste generacional. Sin embargo, difieren en la calidad e intensidad del *input* que han recibido y que se manifiesta en su nivel de actuación lingüística. En este trabajo no se ha utilizado ninguna prueba de diagnóstico para medir la calidad de sus producciones, pero en las grabaciones de las entrevistas se aprecian estas diferencias sin dificultad. El perfil de los tres estudiantes se ajusta bastante a la descripción que hacía Valdés (2014) en su aproximación lingüística sobre los hablantes de herencia. El único elemento que no coincide con la teoría es la cuestión del desgaste generacional: los estudiantes de esta investigación quieren seguir transmitiendo el español a una tercera generación. Otros estudios sobre el perfil del estudiante alemán deberían ayudar a constatar si el perfil que muestran los tres estudiantes de la investigación es general y válido para estudiantes alemanes con lengua española heredada en general.

Independientemente del nivel de lengua que se posea, los tres estudiantes se ven con alguna limitación lingüística, sobre todo en lo que atañe al vocabulario y al uso académico y profesional de la lengua. Pero también reconocen, en cierta manera, tener la facilidad comunicativa de los hablantes nativos, aunque se ven más restringidos en su capacidad de actuación cultural. Por esta razón, los tres informantes tienen una gran urgencia de la lectura, que la consideran una herramienta fundamental para la ampliación del vocabulario y del conocimiento sobre la cultura. Los dos estudiantes de Comunicación Económica Internacional precisan adquirir no solo el vocabulario específico de sus estudios, sino también el dominio de la expresión oral y escrita en el ámbito profesional. De forma paralela, la estudiante de Mediación necesita un vocabulario más variado y preciso así como conocimientos más profundos de la cultura. De ahí que a la hora de elaborar un programa de lengua para estos estudiantes, la institución tenga que desarrollar especialmente la recepción y la producción textual mediante tareas significativas para sus objetivos profesionales, atendiendo siempre a las características específicas de su perfil y aprovechando los conocimientos y el potencial que estos estudiantes traen a clase.

En este trabajo, se ha estudiado también la relación de los tres estudiantes con su cultura de herencia y hallamos tres posiciones distintas. Se ha observado que a mayor dominio lingüístico, más difícil resulta la adhesión a una sola cultura. Parece existir, pues, una correlación entre capacidad lingüística e identificación cultural, como se afirma en la teoría, pero el alcance de este estudio no puede constatar esta correlación. Se necesitan más investigaciones que midan el dominio funcional de la lengua de los hablantes de herencia y la ponga en relación con la cultura y la identidad. Del mismo modo, son necesarias investigaciones sobre los mecanismos de la adquisición de la competencia intercultural, cuyos

resultados podrían utilizarse para integrar adecuadamente esta dimensión en las clases para hablantes de lengua de herencia.

Las respuestas que proporcionaron las profesoras en el cuestionario muestran que conocen las dificultades más comunes de los hablantes de herencia que han tenido en clase, pero muchas veces no especifican el problema o no dan cuenta de su actuación docente. Este vacío de información podría basarse en el desconocimiento general de la cuestión porque en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas, hacen falta más conocimientos teóricos para evaluar la validez de los enfoques y las metodologías didácticas, utilizados en la clase de lengua extranjera o considerar una posible aplicación del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* en los diseños curriculares de estos hablantes.

Por último, hemos observado que la instrucción bilingüe tiene efectos muy positivos en estos estudiantes. Los dos informantes que recibieron instrucción bilingüe son más competentes en las dos lenguas que han heredado. En el mundo globalizado, se precisan más profesionales perfectamente preparados para el mercado laboral internacional. Las políticas sociolingüísticas de educación deberían fomentar la implantación de escuelas bilingües y de clases de lenguas de herencia, sobre todo en las universidades donde se forjan los profesionales. Y más en estos tiempos, en los que el continente europeo está experimentando movimientos migratorios tan intensos que se hace imperante la necesidad de integrar a los emigrantes económica, cultural, social y lingüísticamente a la Unión Europea. Este deseo explícito del Consejo de Europa y de la Unión Europea relacionado con la promoción del plurilingüismo de sus ciudadanos queda políticamente aún muy lejos de concretar.

Joana Romano Álvarez
Departamento de Comunicación Económica Internacional
Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich
81379 – Múnich – Alemania
j.romano@gmx.de
ORCID: 0000-0002-6581-4297

Recepción: 19/06/2016; Aceptación: 18/07/2017

Notas

- ¹ En este grupo entrarían, por ejemplo, estadounidenses de origen italiano que nunca han estado en Italia ni conocen la lengua ni la cultura. Carreira (2004: 6-7) cita la autobiografía lingüística de Vincent Griangreco, que decidió aprender italiano por motivos personales de identidad.
- ² Traducción propia de: „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in

einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“.

³ <<http://www.confederacion.de/español/programa-impulso>>; consulta en junio 2016.

⁴ La oficina de estadística federal alemana elabora cada año un informe con datos sobre la población emigrante de países escogidos. Según el informe podemos constatar un incremento de emigrantes españoles que pasó de 105.526 personas en 2008 a 155.918 en 2015. Desafortunadamente no podemos deducir cuál es la cantidad de población emigrante de lengua hispana, puesto que el informe solo recoge datos de Argentina, Chile y Países de Centroamérica sin especificarlos. Tampoco disponemos de datos estadísticos sobre la cantidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española que estudian español en la universidad.

⁵ Los nombres son pseudónimos.

⁶ Juan Carlos calca la expresión ‘*es fällt mir schwer*’ para ‘me cuesta’ o ‘es difícil’.

⁷ Expresión calcada de ‘*den Teufel an die Wand malen*’ que significa ‘imaginarse lo peor’, ‘tentar al diablo’.

Referencias bibliográficas

Acosta Corte, Álvaro. 2013. “Hijos de hispanohablantes en el exterior: hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas”. *Actas del II Congreso de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico (CELEAP)*. 131-44.

Brumlik, Micha. 2000. „Den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos streichen“. *Erziehung & Wissenschaft*, 2. 21-23.

Calvi, M^a Vittoria. 2011. “El español como lengua inmigrada en Italia”. *Lengua y migración / Language and Migration*, 3:1. 9-32.

Calvi, M^a Vittoria. 2008. “El italiano de los hispanohablantes en Italia: ¿hacia un nuevo cocoliche?”. En *Convergencias y creatividad: el español en el umbral del tercer milenio*, Pilar Capanaga, Daniela Carpani y Ana Lourdes de Hériz (eds.), 13-23. Bologna: Bononia University Press.

Carreira, Maria. 2004. “Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term heritage language learner”. *Heritage Language Journal*, 2:1. 1-25.

Cohen, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison. 2011. “Case Study”. En *Research Methods in Education*. Louis Cohen, Lawrence Manion y Keith Morrison (eds.), 289-302. New York: Routledge.

Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <<https://goo.gl/ELweVp>>. [Consultado en febrero de 2016].

Consejo de Europa. 2009. *Language Education Policy Profiles. A transversal analysis: trends and issues*. Disponible en <<https://goo.gl/1z6mTV>>. [Consultado en julio de 2015].

Cummins, Jim. 2005. “A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom”. *Modern Language Journal*, 89:4. 585-592.

Dirim, İnci. 2010. „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. En *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg y Krassimir Stojanov (eds.), 91-114. Münster: Waxmann.

Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, Patricia A. 2014. “Case Study Research on Language Learning and Use”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34. 233-255. [doi: 10.1017/S0267190514000051].

- Hopf, Diether. 2005. „Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2. 236-251.
- Hopf, Diether. 2011. „Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung“. En *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*, Sabine Hornberg y Renate Valtin (eds.), 12-31. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Instituto Cervantes. 2016. *El Español: Una Lengua Viva*. Disponible en <<https://goo.gl/dBNuj4>>. [Consultado en enero de 2017].
- Lengyel, Drorit y Ursula Neumann. 2016. *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg - Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Lleó, Conxita, Marta Saceda Ulloa e Izarbe García Sánchez. 2013. “Promoting the weak language of German-Spanish bilingual children living in Germany”. En *Transferring Linguistic Know-how into Institutional Practice*, Kristin Bührig y Bernd Meyer (eds.), 99-120 [Hamburger Studies on Multilingualism, HSM 15]. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Lüdi, Georges y Bernard Py. 1986. *Être bilingue*. Berna: Peter Lang Verlag.
- Martínez Mira, María Isabel. 2009. “La clasificación de los hablantes de herencia de español en los EEUU: Generación, simplificación modal y mantenimiento del español”. *Cartaphilus*, 5. 106-124.
- Montrul, Silvina A. 2008. *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, Silvina A. 2016. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, Sarah Catherine K. 2014. “Program Models for Heritage Language Education”. En *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*, Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (eds.), 341-348. New York: Routledge y Washington D. C: Center for Applied Linguistics.
- Polinsky, Maria. 2015. “When L1 becomes an L3: Do heritage speakers make better L3 learners?”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18:2. 163-178. [doi: 10.1017/S1366728913000667].
- Potowski, Kim. 2005. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.
- Reich, Hans H. 2014. „Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts“. Disponible en <<https://goo.gl/NJ8jc5>>. [Consultado en julio de 2015].
- Roche, Jörg. 2013. „Identität und Sprache“. En *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs y Claudia Riemer (eds.), 233-246. Tübingen: Narr Verlag. Disponible en <<https://goo.gl/8aXBJA>>. [Consultado en julio de 2015].
- Russell, Brittany D. y Lisa M. Kurisak. 2015. “High School Spanish Teachers’ Attitudes and Practices Toward Spanish Heritage Language Learners”. *Foreign Language Annals*. 1-21. [doi: 10.1111/flan.12145].
- Schwartz, Ana María. 2014. “Preparing Teachers to Work With Heritage Language Learners”. En *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*, Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (eds.), 359-369. New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Serafini, Ellen J. y Julio Torres. 2015. “The Utility of Needs Analysis for Nondomain Expert Instructors in Designing Task-Based Spanish for the Professions Curricula”. *Foreign Language Annals*. 1-26. [doi: 10.1111/flan.12150].
- Silva-Corvalán, Carmen. 2015. “Early bilinguals and adult heritage speakers: What are the links?”. *Boletín de Filología*, L:1. 165-191.

- Statistisches Bundesamt. 2016. *Bevölkerung und Erwebsfähigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregister 2015*. Wisbaden: DESTATIS. Disponible en <<https://goo.gl/aPVLNG>>. [Consultado en enero de 2017].
- Torres Torres, Antonio. 2011. "La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos". *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1. 133-150.
- Valdés, Guadalupe. 2014. "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities". En *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*, Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (eds.), 27-35. New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke. 2014. "Research on Heritage Language Issues". En *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*, Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (eds.), 19-26. New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Wenk, Anne Kathrin, Nicole Marx, Lars Rüßmann y Torsten Steinhoff. 2016. „Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27:2. 151-179.
- Wiley, Terrence G. 2014. "The Problem of Defining Heritage and Community Languages and Their Speakers". En *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*, Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (eds.), 341-348. New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Wiley, Terrence G., Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu. 2014. *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States* New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Anexo

Cuestionario

1. ¿Cuánto tiempo llevas dando clases de E/LE?
_____ años.

2. ¿Qué tipo de asignaturas has impartido?

Puedes marcar más de una opción.

De lengua en general

De fonética / fonología

De gramática

De expresión oral

De expresión escrita

De lectura

De literatura

De historia

De cultura

Otras: Por favor, especifica cuál(es)

3. ¿Con qué frecuencia tienes hablantes de herencia en tus clases de E/LE?

Dos semestres al año

Un semestre al año

Cada dos años

Cada cuatro años

Ocasionalmente

4. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Utiliza la siguiente escala de 6 puntos en la que:

1 - totalmente de acuerdo; 6 - completamente en desacuerdo

Los hablantes de herencia que asisten a las clases de ELE tienen más ventajas para expresarse que los estudiantes de lengua materna extranjera.

Los hablantes de herencia que asisten a las clases de ELE obtienen mejores notas en los exámenes que sus compañeros.

Los hablantes de herencia pierden el tiempo en las clases de ELE porque ya tienen las estructuras que se enseñan adquiridas.

Los hablantes de herencia necesitan clases específicas de español, concebidas exclusivamente para ellos.

5. Puntúa el nivel de dificultad que tú crees que tienen estos estudiantes con la lengua española en clases.

De 1 a 4; 1 = ninguna dificultad; 4 = mucha dificultad

Comprensión auditiva

Comprensión lectora

Producción / expresión oral

Producción / expresión escrita

6. Según tu percepción, ¿en qué ámbitos tienen dificultades?

Puedes marcar más de una opción.

Problemas de pronunciación

Problemas con la ortografía

Gramática incompleta

Léxico limitado

Competencia cultural escasa

Otros (Especifica, por favor) _____

6a. ¿Puedes especificar exactamente en qué consiste(n) la(s) dificultad(es)?

Por ejemplo: articulación de la erre, puntuación, dificultad con los tiempos del pasado, etc.

7. ¿Has notado alguna vez dificultades a la hora de integrarlos en la clase de E/LE?

sí

no

7a. Si has contestado afirmativamente, ¿qué haces para que se integren? Puedes marcar más de una opción.

Le hago leer textos diferentes de los de sus compañeros, más adecuados a sus necesidades.

Le enseño diferentes tipos de textos y hago que se fije en la forma, el léxico, etc.

Le doy ejercicios para practicar y mejorar la ortografía.

Le doy ejercicios para ampliar el vocabulario.

En la gramática hago hincapié en sus déficits.

En su producción escrita y oral hago que ponga especial atención al registro académico o profesional.

Otras estrategias (Especifica, por favor) _____

8. ¿Conoces las posibilidades de cursos de español para hablantes de herencia?

sí

no

8a. Si has contestado afirmativamente, ¿crees que la oferta de clases de español para estos estudiantes es suficiente?

sí

no

8b. ¿Por qué?

9. Si quieres, utiliza este espacio para añadir más comentarios sobre el tema

