

GONZALEZ, MARISA GUERRERO, M.A. Los estudiantes de herencia en la clase de español AP/BI: Actitudes e ideologías lingüísticas y mantenimiento. (2019)
Directed by Dr. Kelly Lowther Pereira. 100 pp.

Esta investigación involucró una serie de métodos para recoger datos como cuestionarios cuantitativos y observaciones de clase y entrevistas cualitativas en el condado de Guilford en Greensboro, Carolina del Norte. La investigación se centra en los enfoques de enseñanza que enfrentan los estudiantes de herencia en una clase de español avanzada mixta como también en la negociación de estas ideologías. Otro componente de esta investigación es contestar la pregunta sobre cómo afectan estos métodos de enseñanza en la identidad como estudiante de herencia. Adicionalmente, esta investigación quiere contestar cómo la clase puede afectar en el mantenimiento del lenguaje de un estudiante de herencia.

LOS ESTUDIANTES DE HERENCIA EN LA CLASE DE ESPAÑOL AP/BI:
ACTITUDES E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y MANTENIMIENTO

by

Marisa Guerrero Gonzalez

A Thesis Submitted to
the Faculty of The Graduate School at
The University of North Carolina at Greensboro
in Partial Fulfillment
of the Requirements for the Degree
Master of Arts

Greensboro
2019

Approved by

Dr. Kelly Lowther Pereira
Committee Chair

© 2019 Marisa Guerrero Gonzalez

APPROVAL PAGE

This thesis written by MARISA GUERRERO GONZALEZ has been approved by the following committee of the Faculty of The Graduate School at the University of North Carolina at Greensboro.

Committee Chair

Dr. Kelly L. Pereira

Committee Members

Dr. Mariche Bayonas

Dr. Laura Gonzalez

04/18/2019

Date of Acceptance by Committee

04/18/2019

Date of Final Oral Examination

TABLA DE CONTENIDO

	Página
LISTA DE TABLAS	iv
LISTA DE FIGURAS.....	v
CAPÍTULO	
I. INTRODUCCIÓN	1
II. RESEÑA LITERARIA	3
III. METODOLOGÍA	24
IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS	38
V. CONCLUSIONES.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	86
APÉNDICE A. CUESTIONARIO ESTUDIANTIL.....	89
APÉNDICE B. OBSERVATION GUIDE: AP/IB SPANISH CLASSROOMS.....	92
APÉNDICE C. CONVENCIONES DE LAS TRANSCRIPCIONES	93

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Las comparaciones de las habilidades de los HH y L2 (Adaptado de Carreira, 2017)	15
Tabla 2. Comparación de las necesidades afectivas de los HH y los L2 (Adaptado de Carreira, 2017)	16
Tabla 3. Los cursos de AP/BI en la secundaria (recogido de: https://www.gcsnc.com)	31
Tabla 4. Participantes y antecedentes	34
Tabla 5. Las profesoras y sus antecedentes	35
Tabla 6. ¿Por qué decidiste tomar español? (Respuesta abierta)	42
Tabla 7. ¿Tomarías una clase de español en la universidad? Explica	49
Tabla 8. Estructura de un diario	53
Tabla 9. Notas sobre las correcciones de las presentaciones	57

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Lenguas ofrecidas en las escuelas intermedias y secundarias.....	12
Figura 2. Spanish is important to me:	39
Figura 3. Uso del español del HH	40
Figura 4. ¿Por qué tomar español?	41
Figura 5. Clases de español en la escuela intermedia.....	43
Figura 6. Clases de español en la secundaria.....	43
Figura 7. Percepciones de las habilidades de los HH antes de tomar un semestre de español AP/BI.....	45
Figura 8. Percepciones de las habilidades del HH después de tomar un semestre de español AP/BI	46
Figura 9. Mi preferencia de clase	47
Figura 10. Quiero seguir tomando clases de español:	48

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy, de acuerdo con el Centro Nacional de Estadísticas Educativas en los Estados Unidos, ha habido un aumento significativo de estudiantes hispanos en las escuelas de un 7% desde el 2004, y se proyecta que este número aumentará hasta un 5% más para el 2026 (recogido de: <https://www.census.gov/>). Para este año, incluso habrá el doble de estudiantes hispanos en las escuelas de los Estados Unidos que estudiantes afroamericanos (NCES, 2017). En total, los estudiantes hispanos ocupan un 22,7% de personas inscritas en la primaria, escuela intermedia, secundaria y la universidad (recogido de: <https://www.census.gov/>). De este 22,7%, de acuerdo con Fry y Passel (2014), el 89% de este pertenece a este grupo que hablan o entienden español como herencia (como en Russell y Kuriscak, 2015, p. 414). Este grupo de hablantes de herencia (HH) eventualmente pasa por las preparatorias alrededor de los Estados Unidos y en las cuales, por lo regular, toman clases de español, porque estos estudiantes se quieren reconectar con su cultura que solo ven en casa y también porque le ven ventaja al poder desarrollar el español que ellos aprenden por herencia (Félix 2009, p. 154). Actualmente en las universidades ha crecido el deseo de poder ofrecer clases que son diseñadas para los estudiantes de herencia de español, pero para muchos estudiantes esto todavía no

es una opción y tienen que tomar clases de español que son diseñadas para estudiantes que están aprendiendo español como segunda lengua (Leeman 2012, p. 53). La única opción de estos estudiantes es entrar a una clase de español mixta.

Esta investigación involucró una serie de métodos para recoger datos tales como cuestionarios cuantitativos y observaciones de clase y entrevistas cualitativas en el condado de Guilford en Greensboro, Carolina del Norte. La investigación se centra en los enfoques de enseñanza que enfrentan los estudiantes de herencia en una clase de español avanzada mixta como también en la negociación de estas ideologías. Otro componente de esta investigación es contestar la pregunta sobre cómo afectan estos métodos de enseñanza en la identidad como estudiante de herencia. Adicionalmente, esta investigación quiere contestar cómo la clase puede afectar en las actitudes de los estudiantes de herencia hacia el mantenimiento del idioma.

CAPÍTULO II
RESEÑA LITERARIA

El español en los Estados Unidos

Durante los últimos años los estudios sobre el español como lenguaje de herencia en los Estados Unidos han crecido rápidamente (Beaudrie & Fairclough 2012, p. 1). De acuerdo con el censo (2010) más reciente de los Estados Unidos, la población hispana ha llegado a los 50,5 millones y de este número 35,4 millones hablan español (Jenkins 201, p. 53). Con estos números, los Estados Unidos ocupa el tercer país del mundo en tener más habitantes que hablan español (Potowski 2017, p. 1). De estos 50,5 millones de personas, el 60% nació en los Estados Unidos. Para el 2050 se proyecta que el 30% de la población estadounidense será hispana (p. 2). Actualmente el 75% de hispanos de la edad de 5 en adelante hablan español, pero se proyecta que para el 2020 este número baje a un 66% (p. 8).

A pesar de estos números el español aun sigue siendo un idioma minoritario y el cual también se ve como inferior, problemático y una amenaza hacia la unidad nacional (Potowski 2017 p. 8). El inglés por otra parte es visto comúnmente como el lenguaje de la oportunidad como Bills lo relata y dice que, “se siente fuertemente la preponderancia del inglés en el sistema educativo, en los avances económicos, y en todas las esferas de

‘ser americano’” (Bills 2005, p. 66). Poder asimilarse lingüísticamente trae grandes beneficios socioeconómicas que incluyen una mejor educación, empleo y oportunidades de ingresos mientras que el estigma negativo que se tiene sobre el español lleva que las personas quieran dejar atrás su lenguaje de herencia y por lo tanto previniendo legar el español a sus hijos (Potowski 2017 p. 3).

Definición de un hablante de herencia

Definir a un hablante de herencia (HH) es una tarea difícil ya que los investigadores en el campo han creado distintas definiciones con diferentes características y varían dependiendo de las habilidades lingüísticas, conexiones culturales o en las capacidades a la hora de hablar, escribir y leer (ej. Beaudrie and Ducar 2005; Draper and Hicks 2000; Fishman 2001; Valdés 2001).

Cho Cho y Tse (1997) definen a los hablantes de herencia como “a heritage language can be defined as the language associated with one’s cultural background and it may or may not be spoken at home” (cómo citado en Tallon, 2009, p. 117). Los hablantes de herencia no tienen que poder hablar el idioma de una forma ‘nativa’ ni tampoco hablarse en casa para ser considerado un hablante de herencia. La definición de Cho Cho y Tse se relaciona a conexiones culturales específicamente.

Fishman (1999, 2001) también ofrece una definición que se relaciona con las conexiones culturales de los HH e incluso usa los divide en tres categorías:

“1. Indigenous languages spoken by Native American tribes that existed before the arrival of European settlers, 2. Colonial languages such as Spanish which earlier European settlers brought; and 3. Immigrant languages such as Arabic, Chinese, Japanese, Vietnamese, Cambodian, or Korean that came along with more recent influxes of immigrants”, relacionando la definición con las relaciones históricas con los Estados Unidos (como citado en Hornberger & Shuhan 2017 p. 4).

La definición más extensa y la cual usaré para el propósito de esta tesis es la de Valdés (2001) que, como Fishman, pone a los HH en dos grupos:

(1) individuals having historical or personal connection to a language such as an endangered indigenous language or immigrant language that is not normally taught in school; or (2) individuals who appear in a foreign language classroom, who are raised in homes where a non-English language is spoken, speak or merely understand the HL, and are to some degree bilingual in English and the HL (Valdés, 2001, pp. 37–38).

Valdés incluye en su definición de los HH primero con conexiones culturales y de sus habilidades lingüísticas a la hora de hablar, leer y escribir mientras que Fishman hace una conexión a otros países solamente.

Como se puede concluir con las distintas definiciones que existen de un HH, no hay una sola definición más sin embargo investigadores como Cho Cho y Tse, Fishman y Valdés tratan de capturar lo que significa ser un HH dependiendo de sus habilidades a la hora de hablar, leer y escribir, de sus conexiones a la cultura u otros factores. Aunque hacen un esfuerzo por tratar de definir a los HH, Hornberger & Shuhan (2017) concluyen que estas definiciones aun dejan fuera a los HH que no tienen habilidades lingüísticas o

que no tengan una relación entre el idioma dominante y el que se habla en casa
(Horberger & Shuhan 2017, p. 5)

Definiendo y comparando ideologías y actitudes del español

A simple apariencia, las actitudes y las ideologías pueden parecer similares, pero tienen marcadas diferencias como lo distingue Leeman (2012). La actitud hacia un idioma pertenece a la disposición mental del individuo mientras que una ideología está conectada con construcciones sociales dominantes (Leeman 2012, p. 42).

Leeman (2012) alega que cuando se habla de la ideología de una lengua, no solamente se toma en cuenta el idioma en sí, sino también las costumbres, género, estatus, raza y pensamientos que se asocian con el lenguaje (p. 43). Nieto dice que “Among dominated groups, bilingualism is a burden; among middle-class and wealthy students, it is an asset” (como citado en Félix, 2009, p. 146). Como se puede deducir, poder hablar español no es suficiente, hay que saber el dialecto o la variedad que se idealiza. Una persona angloparlante que se esfuerza por aprender español es idealizada porque esta persona no tenía conexiones culturales con el lenguaje sin embargo decidió estudiarlo tradicionalmente en la escuela y ahora hablan el español ‘estándar’, una variedad de español que se idealiza.

En los departamentos de español la posibilidad de no juzgar variedades dialectales usadas es difícil. Como lo cuenta Carreira (2011), hay cinco principios que se siguen para crear ideologías del español:

- (a) Spanish as the language of Latin America and Spain; (b) good Spanish as pure, formal, and error free; (c) the native speaker norm as a model of correct usage; (d) the limitations of speakers of US varieties of Spanish; and (e) ambivalence about the role of language departments in teaching good Spanish. This discourse also evidences a hierarchy of linguistic prestige among members of department that ranks native speakers from Spain and Latin America above non-native speakers of Spanish. (p. 60)

En este departamento del que habla Carreira, los profesores ven a las personas que tienen una variedad de un español americano, como deficiente. Esta es la realidad entre muchos otros departamentos de lenguas en los Estados Unidos.

Villa (2002) explica que hay un sentido común inconsciente entre los lingüistas de querer 'desinfectar' la lengua para así poder avanzar y poder tener oportunidades que no se dieran si el idioma no se desinfecta. El investigador agrega que hay que tener cuidado a la hora de señalar las variedades dialectales de los estudiantes como 'bajas' o 'malas' ya que esto causa un efecto negativo en términos de identidad en los estudiantes HH. Villa concluye que los lingüistas saben que las variedades lingüísticas existen y que todas son válidas, pero eso no significa que todos los lingüistas estén libres del prescriptivo lingüístico, aunque sea inconscientemente (p. 228-229).

La ideología de un español 'estándar'

Lippi Green (2012) define una ideología como, "the promotion of the needs and interests of a dominant group or class at the expense of marginalized groups, by means of disinformation and misrepresentation of those non-dominant groups" (Lippi Green

2012, p. 67). Por otra parte, la definición de la ideología de un español 'estándar' de acuerdo con Lippi Green (2012) es:

A bias toward an abstracted, idealized, homogenous spoken language which is imposed and maintained by dominant bloc institutions and which names is its model the written language, but which is drawn primarily from the spoken language of the upper middle class (p. 67).

La investigación de Lippi Green usó las ideologías como el marco teórico para examinar y entender el proceso de la subordinación presentes en la clase (p. 67). Más importante, la investigación tiene como fin tratar de entender cómo las instituciones tienen el poder de convencer a grupos de personas de que no poseen un idioma humano completo o adecuado. Lippi Green dice (1997) "standard language ideology is concerned not so much with the choice of one possible variant, but with the elimination of socially unacceptable difference" (Lippi Green 1997, p. 173). Es decir, el uso del estándar se usa en la escuela, la radio, la televisión y en otros lugares que no deja espacio para otras variedades (p. 68). Cuando los hablantes no encuentran una aceptación social de su lengua afuera de su comunidad, los HH pueden llegar a menospreciar su propio idioma mientras que lo continúe usando (p. 68). Es por medio de todos los incentivos positivos de adquirir un español estándar de que los hablantes de una variedad no prestigiosa se sienten presionados en dejar de hablar su variedad para de esta manera obtener dinero, triunfos y reconocimientos que se les promete (p. 69). Lippi Green culmina su investigación diciendo que:

What is surprising even deeply disturbing, is the way what many individuals who consider themselves democratic, even-handed, rational and free of prejudice hold on tenaciously to a standard language ideology which attempts to justify rejection of the other because of race, ethnicity or other facet of identity that would otherwise be called racism. Accent discrimination can be found everywhere in our daily lives. In fact, such behavior is so commonly accepted, so widely perceived as appropriate, that it must be seen as the las back door to discrimination (p. 73).

Hoy en día discriminar a base de raza, etnicidad u otra característica física es ilegal mientras que la discriminación de una variedad de una lengua que se puede conectar a una raza o etnicidad no es ilegal. Esto, de acuerdo a Lippi Green, resulta ser la puerta hacia una fuente de discriminación ya que no se puede discriminar directamente (p. 73).

Es común escuchar que se enseña a minimizar las variedades del español para poder crear comunicaciones efectivas que se puedan entender de una forma más 'universal'. Fomentar el uso de un español estándar crea la ideología de que hay una forma 'buena' y 'mala' de hablar el español (Paffey 2012, p. 1). Paffey (2012) indica que las instituciones promueven la idea de una variedad del lenguaje 'estándar' y el cual se asocia con tener prestigio (Paffey 2012, p. 2). Paffey después concluye que:

The goal of standardizing or fixing a language is arguably an endless or even impossible task, and it is therefore more fruitful to think of standardization as an ideology, rather than an achievable end (p. 23).

La cita mencionada anteriormente por Paffey propone que una variedad 'estándar' no existe y sería casi imposible obtenerlo por las distintas variedades del español (p. 23).

Por otra parte, la investigadora Leeman (2012) indaga y agrega a la existente definición de un español estándar. Como Lippi Green, Leeman comenta que las escuelas juegan un papel fundamental en reproducir la ideología de un estándar del español y quieren penalizar a los que no creen en ello. Los estudiantes que hablan una variedad no estándar son vistos como “illogical or unintelligent thinking, as well as an obstacle to communication” (p. 49). Agrega Leeman que el español es descrito como un lenguaje “pluricéntrico” porque existen centros que tienen un prestigio lingüístico. Cada país que habla español tiene su propia variedad de la ideología del estándar (p. 49). Para terminar Leeman (2012) habla sobre las formas de corrección en la clase y dice lo siguiente:

The weight of linguistic authority can be seen in the many textbooks’ paired lists of structures and expressions labeled “se dice” (“one says”) and “no se dice” (“one does not/should not say”), where the list of prescribed items consists solely of things that many SHL students do in fact say (p. 50).

Como Leeman concluye, muchos libros de texto consisten en listas distinguiendo lo que se debe decir y lo que no, sin embargo, sin palabras que todos HH usan que viene siendo una negación de su variedad del español.

Para terminar, la ideología de un estándar se define como una preferencia hacia un tipo de lengua que es abstraído, idealizado y homogéneo y que se mantienen y promueve por las instituciones grandes (Lippi-Green 2012, p. 67). Aunque la meta es que se promueva el uso del estándar, Paffey deduce que eso es una tarea imposible por

las muchas variedades que hay del idioma y que un estándar es una idealización.

Leeman (2012) agrega que los sistemas escolares son los principales sitios en donde se reproduce la ideología de un estándar lleva a excluir palabras que los HH.

El español como lengua de herencia en las escuelas

Como mencionado anteriormente, la población hispana está creciendo y por lo tanto también el número de personas que hablan español. A nivel universitario ha habido un aumento significativo de programas y cursos que son diseñados para estudiantes de herencia (como citado en Beuadrie & Fairclogh p. 5). Esto no es el mismo caso para las escuelas primarias y secundarias ya que las pólizas recientemente implementadas han reducido el número de clases para estudiantes de herencia ofrecidas debido a los recientes cambios de pólizas en los Estados Unidos (Wright 2007, p. 1). Después de 34 años de apoyo federal hacia la ley de educación bilingüe, el gobierno ha decidido que ya no proveerán recursos para estos programas ya que, con la nueva ley implementada, los estudiantes tienen como meta principal aprender inglés y usar su primer idioma como apoyo para aprender el idioma del país mas no la fomentar el idioma de herencia en las escuelas públicas (Wright 2007, p. 2). Esto puede ayudar a comprender la siguiente tabla que presentan los investigadores Rhodes & Pufahl (2014):

Figura 1. Lenguas ofrecidas en las escuelas intermedias y secundarias

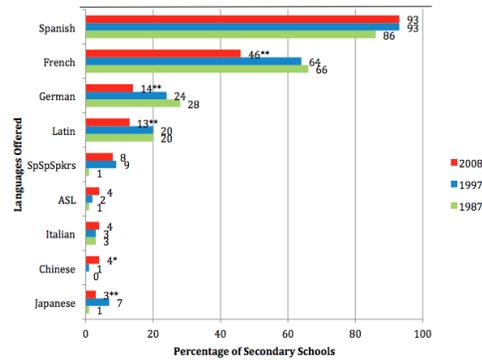


Figure 3. Languages Offered by Secondary Schools with Foreign Language Programs (1987, 1997, 2008).

Note. SpSpSpkrs = Spanish for Spanish speakers; ASL = American Sign Language. Other languages, including Russian, Arabic, Hebrew, etc., accounted for less than 3% at all three points in time.

Como se puede ver en esta tabla, las pólizas de las que habla Wright han disminuido las clases para estudiantes nativos de herencia por 1%, que puede parecer un cambio mínimo pero que en si aun tienen un impacto. Es importante mencionar que esta figura fue creada en el 2008.

Clases de español en la secundaria para estudiantes de herencia

Hay varios estudios hechos sobre clases para los estudiantes HH que aprenden español a un nivel universitario que tienen distintos enfoques ya sea para aprender más sobre el mantenimiento del idioma o las actitudes (Sánchez-Muñoz 2016). Los estudios sobre los estudiantes de herencia a nivel de la secundaria principalmente se enfocan en las clases de español mixtas (Randolph, 2017), ya que la gran mayoría de estudiantes de herencia tienen que inscribirse por falta de recursos económicos y de profesores que

tienen el entrenamiento adecuado para enseñar los HH (Beaudrie, 2011, 2012; Carreira, 2014; Valdés, Fishman, Chávez, Pérez, 2006).

Las clases de herencia

La investigación encabezada por Helmer (2013) se enfoca en un estudio hecho en una secundaria en una clase de español dedicada a estudiantes de herencia. Helmer (2013) observó esta clase por lo menos tres veces a la semana por un transcurso de un año (Helmer 2013, p. 271). La investigadora se enfocó principalmente en las experiencias de seis estudiantes que asistían a clase regularmente y también en la profesora de origen americano que les enseñaba durante ese año. Después de observar y entrevistar a los estudiantes por poco tiempo, Helmer percibió cierta resistencia hacia la profesora por su acento americano y por traer a clase ejemplos de cultura irrelevantes como el de “pachuco”, lo cual también representaba algo negativo para los estudiantes HH (Helmer 2013, p. 273). La profesora seguía intentando ser aceptada por los estudiantes, pero mientras más lo intentaba, los estudiantes más se resistían a sus intentos. De esta investigación, Helmer concluyó que “students need to be given opportunities to engage in purposeful activity to use language for authentic purposes through social interaction about topics that matter... relying on students and community knowledge situates the HL teacher a co-learner with students, affording the broadening of a limited-imagined community while avoiding top-down language instruction that rubs wrong.” (p. 281). Es decir, los profesores que tienen HH en sus clases deben crear

oportunidades para emplear actividades con un propósito situando también al profesor como un aprendiz en la clase. Ser un aprendiz en la clase evita un lenguaje de arriba abajo que puede no ser recibido de la mejor manera al igual que no se impone una ideología del estándar.

Las clases mixtas

Bernal Enríquez y Hernández Chávez (2003) argumentan que estas clases mixtas “por más que toleran cierto uso de las variedades locales las clases de español tienen como meta principal la enseñanza de la culta con el resultado de que no solo debilitan el uso del lenguaje comunitario, sino también contribuyen a la falta de desarrollo a nivel individual” (p. 96). Enseñar la ‘norma culta’ contribuye a la creación de la idea de que existe una forma estándar de hablar un idioma y que resulta en querer corregir las variedades que no son vistas como estándar (p. 96-97).

El investigador Randolph (2017) recogió datos en la escuela secundaria en Wilmington, Carolina del Norte. Su investigación constaba de una serie de encuestas, observaciones de clase y dos entrevistas a los profesores (p. 277). Randolph quería investigar si los profesores usaban técnicas aditivas o sustractivas en sus clases en las cuales tenía estudiantes HH, pero también estudiantes que estudiaban el idioma por primera vez. Randolph dijo,

Valenzuela (1999) argued that schools subtract from students by ignoring the educational and cultural norms that students' value within their own communities and by fostering an environment that alienates students from their own cultural norms and values. Researchers who have studied subtractive schooling as it relates to heritage language maintenance have found that teachers themselves can be complicit (overtly and inadvertently) in the process (p. 277).

El investigador concluyó que “teachers who fail to recognize and effectively implement ideologies that fall in line with additive acculturation may impose practices that promote linguistic racism, even if they do it unknowingly or inadvertently” (p. 285). Randolph argumenta que hay que analizar primero a quien está sentado en la clase para poder enseñarles adecuadamente y de una forma aditiva (p. 286).

Al igual que Randolph, Carreira (2017) investigaron las diferentes necesidades de los HH versus los estudiantes que aprenden el idioma por primera vez (p. 359). En la figura 1.2, se notan algunas diferencias de como aprende cada grupo de estudiantes (p. 360):

Tabla 1. Las comparaciones de habilidades de los HH y L2 (Adaptado de Carreira, 2017)

HL learners	L2 learners
1. Can understand and do a lot in the target language	Know a lot about the target language (e.g. grammatical terminology and rules)
2. Can handle with relative ease real-life tasks in the target language in spontaneous situations	Can handle with relative ease the kind of pedagogical activities that are common in LC classes; are used to monitoring their target language relatively well
3. Can speak and understand the target language fairly well	Can read and write the target language relatively well

4. Focus on content when using authentic materials in a formal setting	Focus on form when using authentic materials in a formal setting
--	--

Tabla 2. Comparación de las necesidades afectivas de los HH y los L2 (Adaptado de Carreira, 2017)

HL Learners	L2 Learners
Straddle two linguistic and cultural worlds and struggle with rejection	Are not bilingual and bicultural in the HL/HC and English
Seek to strengthen family connections through the target language and culture	No family connection to the target language and culture
Identify and/ or seek identity in the target language and culture	Do not identify in terms of the target language

Aunque no comparten la misma forma de aprender ni las necesidades afectivas, no es inusual que estos dos grupos de estudiantes terminen en la misma clase y que los HH estén inscritos en una clase mixta por falta de clases que son específicamente para los estudiantes HH (Carreira 2017 p. 361). Para enseñar efectivamente a los estudiantes en estas clases mixtas, hace falta un método de enseñanza que se enfoque en el currículo sino en el estudiante y el poder diferenciar las necesidades de cada grupo (Carreira 2017, p. 372).

La clase de español avanzado

La investigación que se enfoca en una metodología que se centra alrededor de la cultura de los estudiantes es el estudio de Hernández- Sheets (1996). La investigadora era profesora de español en una escuela pública en Seattle y enseñaba español

avanzado, también conocido como “español AP”. En sus primeras experiencias en la sala de clases, ella notó que, aunque el español era la primera lengua de algunos de sus estudiantes, ellos no sabían leer ni escribir español y eran señalados como estudiantes de alto riesgo (Hernandez-Sheets 1996, p. 186-187). Los estudiantes reprobaban su clase de español hasta que ella se dio a la tarea de cambiar esto y propuso un currículo y metodología que se acercara más a llenar la necesidad cultural de sus estudiantes de herencia y como la describe aquí:

In this program, a culturally centered pedagogy included: the use of the Spanish language as the medium of instruction, affirmation and validation of ethnic identity, development of self-esteem, curricular content emphasis on students' cultural heritage history, and literature, and implementation of learning strategies that matched preferred learning styles. (p. 189).

Después de pasar un año por la clase de la profesora Hernandez-Sheets, los estudiantes pasaron el examen de español AP y en general se sentían más cómodos no solo en su clase de español, pero también en sus otras clases. En su investigación, una de sus estudiantes comentó, “I used to worry about whether or not I would finish high school. Now I worry if I can get enough money to go to the university. I want to go back to Berkeley. Maybe be a lawyer” (p. 191). Este testimonio resalta que este método de enseñanza no solo tenía como meta ayudar en el lado lingüístico, sino que también afectó positivamente la autoestima y identidad de muchos estudiantes latinos bilingües y los empoderó a querer perseguir sus sueños (p. 192).

Las actitudes de la lengua de los HH

Dicho anteriormente, los estudiantes de español como lengua de herencia, aunque tengan semejanzas a los nativos o estudiantes que aprenden el idioma por primera vez, aún hay diferencias muy marcadas. Como lo menciona Russell y Kuriscak (2015), los profesores de secundaria confunden a los HH con los estudiantes nativos con frecuencia (Russell & Kurisak, 2015, p. 422). Russell y Kuriscak (2015) dicen que este grupo de estudiantes es distinto porque ellos no han podido ir a la escuela en donde se enseña español y por ese motivo no han podido desarrollar su lenguaje de herencia. Los HH traen a la clase diferentes niveles de capacidad a la hora de hablar, escribir y leer. Bernal-Enríquez y Hernández Chávez (2003) concluyen que los estudiantes de herencia traen con ellos prestamos del inglés como también regionalismos pero que “llegan a la clase con conocimientos del idioma ya desarrollados, aunque no completamente, y aprendidos en condiciones naturales de adquisición del idioma (Bernal-Enríquez y Hernández Chávez 2003, p. 105). Para agregar, la mayoría de HH llevan con ellos problemas de identidad que no son similares a las de un estudiante tradicional en las clases de aprender un segundo idioma porque tienen que negociar su identidad como bilingüe en la clase (Russell y Kuriscak, 2015, p. 414).

Sánchez-Muñoz (2016) describe las experiencias de sus estudiantes a través de su investigación en una clase universitaria para estudiantes de herencia. La investigadora cuenta que sus estudiantes no veían un beneficio de aprender español (p.

205). Su investigación contó con 50 estudiantes entre las edades de 18 y 23, los cuales completaron dos encuestas y una entrevista. Los resultados dieron a conocer que los estudiantes en algunos casos se sentían rechazados por los 'americanos' pero también por su comunidad hispana por no poder hablar español o no hablar la variedad de español que se escucha en su comunidad (p. 213). Sánchez-Muñoz concluye que las clases de herencia pueden ser de gran beneficio para ayudar a cambiar las actitudes negativas que se crean los estudiantes sobre su idioma de herencia (p. 214).

Los estudiantes de herencia tienen diferentes necesidades a los L2 y Tallon lo relata esto de la siguiente manera:

It has been noted frequently in the literature that heritage language students are different from the traditional foreign language students and, therefore, the educational goals of the heritage learners may clash with those of the program in which they are enrolled. For the most part, foreign language classrooms are designed for monolingual speakers of English. When heritage language students are placed in such classes, their needs are not being met. (como citado en Tallon, 2009, p. 113)

Lo que argumenta Tallon es que a los HH los tratan en el sistema escolar como si estuviera un estudiante que sabe inglés en una clase de inglés como segundo idioma; sus necesidades no se están cumpliendo en la clase (Tallon, 2009, p. 113).

Uno de los aspectos más cruciales en estas clases, según Beaudrie, Ducar y Relaño-Pastor (2009) y Lowther Pererira (2018), integrar a la comunidad para que estos estudiantes se sientan parte de ella es fundamental para ayudar a los HH sentir que su variedad tiene validez en su comunidad. Otro aspecto de gran importancia es incluir

actividades que ayudan a desarrollar una identidad más positiva del estudiante bilingüe como también aumentar el orgullo cultural por medio de actividades que tienen un impacto en la identidad del HH (Beaudrie, Ducar y Relaño-Pastor, 2009, p. 171).

Para resumir los estudiantes de HH pueden tener inseguridades lingüísticas como también problemas de identidad por tener una lengua de herencia. La capacidad de fluidez, el no haber aprendido su idioma de herencia formalmente y el hablar una variedad no-estándar llevan a los HH a tener inseguridades lingüísticas y problemas de identidad cuando entran a la clase de español. Se recomienda que se integren actividades que tienen relevancia cultural para los HH y también la integración de la comunidad para encontrar un espacio en donde su variedad tiene importancia.

Ideologías y actitudes del profesor

Las investigaciones específicamente de los profesores de español que enseñan a los HH demuestran que, aunque tienen buenas intenciones, promulgar ideologías sustractivas, puede perjudicar el éxito académico del HH (Boyd 200; Fairclough 2005; Hancock 2002; Lacorte and Canabal 2003, 2005; Reyes 2002). Se puede deducir que las actitudes hacia la lengua del profesor juegan un papel importante en la influencia que tienen sobre las actitudes de los HH de sus propias ideologías del lenguaje. Argumentan Boon y Polinsky (2015) que, si el profesor es parcial hacia una variante del español, ya sea consciente o inconscientemente, la situación en el aula no es la óptima para el HH porque ellos perciben que su variedad no es una válida al ser corregidos

constantemente y al no escuchar su variedad en clase (Boon y Polinsky 2015, p. 14). Esta experiencia en la secundaria también influye en las actitudes de aprender y seguir aprendiendo español. Seals (2017) dice que “the way that young heritage speaker’s parents and teachers position them and the way that the school and society stress one language and culture over other minority languages, heavily influences speakers own positioning and multilingual identity negotiation” (p. 16). Es decir que los profesores típicamente enseñan lo que ellos saben del idioma y otros dialectos o variedades no son ampliamente aceptados o reconocidos como válidos tal como lo comenta Bernal-Enríquez y Hernández Chávez (2003):

Ciertos sectores de la sociedad hispanohablante, en particular los educadores, consideran las hablas regionales como un español degenerado, inválido, y corrupto que no tiene lugar en el discurso gentil, menos en el aula de la clase. Estas hablas se dicen que están repletas de solecismos, barbarismos (Ordóñez Sabido 1977) y otros vicios de la lengua, todos de los cuales deberían extirparse del idioma. (p. 97)

Los profesores sienten que tienen la misión de enseñar un español culto que puede llevar al estudiante a poder comunicarse con el mundo y poder interactuar adecuadamente con personas que ocupan posiciones sociales altas (Bernal-Enríquez y Hernández Chávez, 2003, p. 97). Bernal-Enríquez y Hernández Chávez dicen que cuando el profesor intenta cambiar la variedad lenguaje del estudiante, este lo interpreta como un desprecio hacia su variedad del español y a su familia ya que “ha aprendido su idioma en el seno de su madre y en los brazos de su padre y a veces de sus abuelos, y

para el estudiante, la negación de su lengua equivale a la negación de sí mismo” (p. 106). Para fomentar una adquisición sana, es importante no corregir de una manera directa ya que confunde y hasta puede llegar a avergonzar al estudiante, cohibiendo el aprendizaje del idioma (Bernal-Enríquez y Hernández Chávez, 2003, p. 110). Estos autores también dicen “con respecto al dialecto local, consta que el maestro deberá considerar que todas las variedades lingüísticas son legítimas dentro de sus propios contextos y para sus propios propósitos” (p. 110). En fin, no es la tarea del profesor imponer o idealizar ciertos dialectos o variedades, sino enseñarles que todo es correcto en su modo y en su contexto.

El uso y aceptación de distintas variedades del español es importante pero también los profesores se pueden encontrar con problemas culturales que pueden llegar a ser ofensivos, como lo describe Helmer (2013):

For teachers working with HLLs, the concept of heritage cannot take second place to language. These data show that HL teachers, who have mastery of the academic HL, must also acquire macro and micro heritage-community knowledge so as to avoid inadvertent “Pachuco pratfalls” that can initiate student resistance due to a lack of cultural sensitivity. Granted, linguistic mastery may be more feasible for teachers to acquire than the varied nuances of cultural knowledge; however, scholar-teachers who advocate for critical approaches can provide some guidance in this area (Brito et al. 2004; Faltis 1990; Leeman 2005). (Helmer 2013, p. 280)

Una de las principales razones por las cuales los profesores cometen estos errores es como lo describen a través de su estudio en el cual ellos les mandan una encuesta a 23 profesores sobre sus experiencias en el aula con los estudiantes de

herencia. Los resultados muestran que los profesores simplemente no han tenido el entrenamiento adecuado e incluso ponen a los estudiantes nativos en el mismo grupo que los estudiantes de herencia (Russell y Kuriscak 2015, p. 422). En este estudio, los profesores se preguntaban cómo los estudiantes americanos superan a sus compañeros hispanos en clase, ignorando el hecho que estos estudiantes nunca han recibido educación formal en español (p. 416). Un dato curioso es que los profesores mismos admitieron que les faltaba entrenamiento para saber cómo enseñar apropiadamente a estos estudiantes ya que solamente la experiencia de estar en el aula no era suficiente para conocer las necesidades que tienen los estudiantes (Russell y Kuriscak 2015, p. 422). Russell y Kuriscak concluyen que hace falta esta preparación para poder enseñar y llenar las necesidades de los estudiantes de herencia.

Para terminar, los profesores juegan un papel a la hora de influir en las actitudes sobre cómo perciben los HH su variedad del español. Los profesores que no han tenido entrenamiento para enseñar a los HH enseñan lo que ellos ven como correcto, dejando afuera otras variedades. Los estudios resaltan que hace falta educar sobre las diferencias entre los estudiantes nativos y los HH para entender y cultivar un ambiente en la clase donde todas las variedades tienen validez en diferentes contextos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En el capítulo dos, se resumen una serie de investigaciones sobre los HH que concluyen que hay una falta de representación de la variedad del lenguaje por parte del profesor, pero también las instituciones en general (Helmer 2013, Russell y Kuriscak 2015, Sánchez-Muñoz 2016). Las investigaciones previas han demostrado que la mayoría de los HH en la preparatoria pasan por clases de español ‘mixtas’ por falta de apoyo o recursos para crear clases solamente para estudiantes de herencia (Randolph 2017; Carreira 2017). Sin embargo, tener solo clases ‘mixtas’ termina por confundir a los profesores ya que nunca han recibido entrenamiento sobre cómo enseñar a los HH versus los estudiantes nativos (Russell & Kuriscak 2015).

Esta investigación se enfoca alrededor de los estudiantes (HH) de herencia en la clase de español AP/BI. Hernandez-Sheets (1998) hizo una investigación acerca de los HH en la clase de español avanzada, clase donde solo HH podían inscribirse y en la cual la metodología se acercaba más a las necesidades lingüísticas y culturales de los HH. Como revela la reseña literaria, existen pocos estudios que se enfoquen específicamente en los HH en clases de español avanzadas mixtas a nivel secundario. La presente investigación pretende descubrir cómo afecta la metodología de estas clases avanzada

en las actitudes lingüísticas y mantenimiento del lenguaje de los HH. Poder recoger estos datos ayuda a contestar las siguientes preguntas:

1. ¿A qué tipo(s) de enfoques de enseñanza y/o actitudes lingüísticas están expuestos los estudiantes de herencia es sus clases de español AP/BI a nivel secundario?
 - a. ¿Están los estudiantes expuestos a una ideología del lenguaje estándar y/o un enfoque de enseñanza prescriptiva?
 - b. ¿Cómo negocian los estudiantes las varias ideologías presentadas en la clase?
2. ¿Cómo afecta la clase de AP/BI en las actitudes hacia el mantenimiento de su lenguaje de herencia?
 - a. Después de pasar por un semestre de español AP/BI en la secundaria, ¿cómo afecta esto en la posibilidad de que los estudiantes quieran continuar a aprender español?

Esta sección tiene como meta explicar cómo el presente estudio contesta estas preguntas de investigación. Adicionalmente, esta sección hablara sobre el contexto de la escuela al igual que de los programas de AP/BI que ofrece la escuela. Por ultimo se informará sobre la recogida de datos y el análisis que se uso.

Greensboro y el Sistema Escolar de Guilford

En Greensboro hay un total de 21,843 hispanos, ocupando el 7,6% de la población total de la ciudad (recogido de: [City-Data.com](https://www.city-data.com)). Por otra parte, el sistema escolar de Guilford indica que el 16,4% de sus 71,698 estudiantes son de herencia hispana. El condado cuenta con 28 escuelas secundarias y el nivel de pobreza está hasta el 64,7% (recogido de: <https://www.gcsnc.com/Page/4313>). La supervisora de las lenguas extranjeras del condado y contó que actualmente hay cuatro secundarias escuelas que ofrecen clases que son solo para HH. Por falta de recursos económicos, el numero de clases ofrecidas no ha crecido, pero resulta ser insuficiente para suplir las necesidades de los HH en el condado de Guilford.

La supervisora de lenguas extranjeras reportó que típicamente, pero variando de la escuela, los HH entran a un nivel básico (español 1 y 2). Después siguen a un nivel más avanzado ya sea español 3, 4 o “español AP” para así terminar con el requisito estatal de dos años en un segundo idioma para entrar en una universidad de cuatro años.

La secundaria y los programas educativos

La escuela usada para esta investigación es considerada una escuela pública excepto que ofrece un Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (BI). El programa de BI solo se ofrece en tres escuelas en todo el condado. La escuela tiene estudiantes de diversas etnicidades, clases sociales, y religiones, convirtiéndose en una

de las escuelas más diversas en Carolina del Norte (recogido de: gcsnc.com).

Actualmente, la escuela admite estudiantes de comunidades que han estado allí desde que abrió la escuela y con el tiempo han admitido estudiantes que viven en comunidades suburbanas alrededor de Greensboro. Otros estudiantes también pueden solicitar cupo en esta secundaria, aunque estén afuera del distrito por medio del programa BI (recogido de: gcsnc.com).

Actualmente hay un total de 1,802 estudiantes en la escuela (recogido de: gcsnc.com). El reporte anual de la escuela no contiene información étnica, pero U.S. News ineducación indica que el 7% de estudiantes en la escuela son de herencia hispana comparado con un 41% de Afroamericanos y un 40% de estudiantes blancos (recogido de: gcsnc.com).

Como indicado anteriormente, la escuela tiene el Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (BI). Además de contar con este programa la escuela ofrece clases de honores y clases avanzadas conocidas en las escuelas estadounidense como clases AP o Advanced Placement.

En la página oficial de la escuela se puede encontrar una descripción de lo que involucra inscribirse en una de las 17 clases de AP. En mayo los estudiantes toman un examen que, si lo pasan con un '3' de un máximo de '5', ellos obtienen créditos para la universidad. Los estudiantes pueden decidir qué clases tomar sin tener el compromiso de tomar un cierto número de cursos. En el 2018, los estudiantes de esta secundaria tomaron un total de 1,394 exámenes de AP y el 49,3% paso con un '3' o más.

El Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (BI) es diferente al de AP en varios aspectos. En primera, es una de las tres escuelas del condado que ofrecen el programa en el sistema escolar. El programa lo describen de esta forma:

This school is a certified International Baccalaureate world school, offering nearly three dozen sections of different IB courses in all disciplines. Our current senior class boasts nearly 43 members en route to Diploma status, 72 juniors engaged full time, and an additional 180 en route to Certificate status. (recogido desde: <https://www.gcsnc.com/domain/5599>)

De acuerdo con la directora de lenguas en la escuela, los estudiantes tienen que tomar y pasar el examen final de 10 clases BI para obtener su diploma internacional. Además de obtener este diploma, si se pasa el examen final, los estudiantes obtienen crédito para la universidad. Los estudiantes tradicionales pueden inscribirse en clases de BI, pero esto no es tan común.

Objetivos de la clase de español AP y BI

Para entender mejor las clases en las cuales están inscritos los HH, esta sección comprara brevemente las dos clases. La clase de español AP tiene como fin enfatizar el uso de la comunicación por medio de la aplicación de modos interpersonales, interpretativos que involucran situaciones de la vida real. La clase involucra el uso del vocabulario, control del lenguaje, estrategias para comunicarse y conocimiento cultural. El sitio oficial de College Board comenta lo siguiente sobre la clase de español:

The AP Spanish Language and Culture course strives not to overemphasize grammatical accuracy at the expense of communication. To best facilitate the study of language and culture, the course is taught almost exclusively in Spanish (recogido de: <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-language-and-culture/course>)

El examen de español AP contiene dos partes. La primera parte cuenta con 65 preguntas que son interpretativas, dependiendo de lo que leen y escuchan y ven. La segunda parte involucra una serie de tareas interpersonales y formas de presentar. En esta segunda parte los estudiantes hablan y escriben dependiendo de los temas y preguntas que se les presenta. Las dos partes se hacen el mismo día en un periodo de 2.5 horas. (recogido de: <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-language-and-culture/course>.)

La clase de español BI, al opuesto que la clase de español AP, tiene tres metas tras terminar el curso. Una de las metas es desarrollar las habilidades receptivas cuyo énfasis se da a poder entender documentos escritos en lo cual se usa una variedad del español de todos los días. La segunda habilidad es la habilidad productiva que significa que los estudiantes deberán saber discutir y defender su punto de vista, describir con detalle lo que ocurre en ciertas experiencias y producir textos que son apropiados a una audiencia y propósito. La última habilidad es interactiva. Los estudiantes deberán saber interactuar coherentemente en conversaciones con un grado de fluidez. Este examen está compuesto de dos partes, pero a diferencia del examen de AP, la parte interna es evaluada por la profesora. La parte interna consiste de un ensayo y dos presentaciones orales y combinados es el 30% de la nota final del examen. La parte externa incluye dos

ensayos que se hacen en diferentes ocasiones pero que son evaluados por el programa de BI (recogido de: <http://www.sdgj.com/>). Es importante entender que las clases AP Y BI tienen semejanzas en enfoques temáticas pero que los exámenes finales para recibir crédito universitario requieren de exámenes diferentes.

Cursos de español para estudiantes de herencia

Esta secundaria no es una de las cuatro escuelas que ofrecen clases específicamente para los HH. En cambio, siguen el modelo tradicional que menciona la supervisora de lenguas del condado. La directora de lenguas de la secundaria informó que los profesores animan a los HH a tomar una clase de español más avanzada como también seguir inscribiéndose en más cursos, más allá de cumplir el requisito de los dos años.

En el condado de Guilford no hay una forma 'estándar' para examinar las habilidades lingüísticas de los HH de acuerdo con la supervisora de lenguas del condado. Cada profesor decide qué tipo de preguntas hacer y cómo calificar el examen para así determinar el nivel en el cual los estudiantes deben inscribirse. Como lo comenta la supervisora de lenguas en el condado, en realidad los profesores pueden decidir a qué nivel poner los estudiantes ya que no existen reglas acerca de este examen. La directora de lenguas de la secundaria dice en general los estudiantes pasan por un nivel 'básico' primero. Esto lo explica diciendo que un español básico es español 1, 2, y 3. Después de esta clase, los HH pasan a una clase avanzada ya sea español AP o BI.

En esta secundaria, aproximadamente el 75% de estudiantes pasan por español AP, español BI o ambos. La directora de lenguas comentó que el curso de español AP es nuevo en la secundaria ya que no tenían profesores que estuvieran entrenados para enseñar el curso hasta el año pasado. Incluso el reporte oficial muestra lo que dice la directora de lenguas, la clase es todavía opcional. Además, la tabla también incluye que la clase es ofrecida basada en las necesidades de la escuela:

Tabla 3. Los cursos de AP/BI en la secundaria (recogido de: <https://www.gcsnc.com>)

AP COURSES	IB COURSES	HONORS COURSES
AP English III (Lang & Comp)	IB English III, IV (HL)	Honors English I, II, III, IV
AP English IV (Lit & Comp)	IB Math, or IB Math Studies (SL)	Honors Journalism (Newspaper/Yearbook)
AP French, Spanish*	IB Biology (SL, HL)*	Honors Human Anatomy & Physiology
AP Environmental Science	IB Environmental Systems (SL)*	Honors Environmental Science
AP Chemistry + Lab	IB Chemistry (SL, HL)*	Honors Chemistry
AP Biology + Lab	IB Spanish (SL, HL)	Honors Biology
AP Physics C + Lab	IB Latin (SL)	Honors French, Spanish, Latin 3,4
AP Art History	IB French (SL)	Honors Psychology*, Sociology
AP Studio Art: Portfolio, 2D, 3D*	IB Philosophy (SL, HL)	Honors American History 1,2
AP Calculus AB, BC	IB 20 th Century World Hist (SL, HL)	Honors Civics & Economics
AP Statistics	IB Theory of Knowledge	Honors World History
AP US Government & Politics	IB Psychology (SL, HL)	Honors African American History
AP Psychology	IB History of the Americas (SL, HL)	Honors Discrete Math
AP World History	IB Theatre Arts (SL, HL)	Honors Pre-Calculus
AP U.S. History	IB Music Perspective (SL, HL)*	Honors NC Math 1, 2, 3
AP Human Geography	IB Visual Arts (SL, HL)	(Honors courses are available in other subjects; denoted as HONORS on transcript)

*courses are not offered every year; subject to availability and request

La directora de lenguas en la secundaria comentó que antes de que llegara la clase de español AP a la secundaria, aproximadamente el 40% de los HH pasaban directamente a la clase de BI después de estar en español 1, 2 o 3. Después de ofrecer la clase de AP, se cambió la secuencia para los HH y se les ofrecía directamente que se inscribieran en la clase de AP en vez de español 4 incluso español BI ya que español AP podría ayudar a los estudiantes en un examen más difícil como el de BI, según la jefa de lenguas de la

escuela. El año pasado 23 HH pasaron por la clase de español AP y 15 estudiantes se inscribieron en la clase de español BI este año escolar. Como había cupo limitado, los demás de los estudiantes HH se inscribieron en español 2,3 y 4.

Este año escolar, la escuela cuenta con 3 clases de español nivel BI y una a nivel AP. Los 15 estudiantes que siguieron a la clase de BI se dividieron en las tres secciones ofrecidas, con un promedio de 5 HH por clase. Este año en la clase de AP hubo una disminución de estudiantes HH, este año solo hay 15 estudiantes HH.

Los participantes

Este estudio contó con 13 participantes de herencia hispana que están en la escuela secundaria, inscritos en una clase de español avanzado (AP/BI). La tabla 4 muestra las diferentes edades, el año escolar, la actual clase en la que están, lugar de nacimiento, herencia y su primer idioma. Los nombres son seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

En la clase de AP había 13 HH mientras que la sección de BI habían 6 HH. En total ambas clases contaban con 21 estudiantes HH, pero solo los 13 estudiantes en la tabla 4 completaron los cuestionarios y 8 estudiantes participaron en las entrevistas. Los estudiantes fueron escogidos basado en su disponibilidad y ganas de participar en el estudio. De los 13 estudiantes, 11 estudiantes nacieron en los Estados Unidos y dos en un país latinoamericano. Hay 11 mujeres y 2 hombres en estas clases. La tabla indica

también la edad, el año escolar, la clase actual, lugar de origen y su primer idioma. Los nombres usados son seudónimos.

Además de tener los estudiantes como participantes, también se entrevistaron a las profesoras de estos cursos. Ambas profesoras nacieron en un país latinoamericano y han emigrado a los Estados Unidos desde hace por lo menos 10 años. Ambas profesoras tienen una maestría de español de la misma universidad. Las profesoras tienen un promedio de 30 años enseñando en su país natal o en los Estados Unidos. En las entrevistas comentaron que nunca han tomado una clase sociolingüística o que se relacione a los estudiantes HH.

Es importante notar que la profesora de BI anteriormente fue la profesora de la investigadora a nivel secundario y también han continuado teniendo una amistad, entonces hay cierto nivel de confianza entre la investigadora y la profesora. La investigadora también conoce a algunos participantes HH porque pertenecen a la misma comunidad latina ya que ella también es una HH de herencia mexicana y asiste la misma iglesia y reuniones sociales que los HH en estas clases de AP/BI.

Tabla 4. Participantes y antecedentes

Nombre	Clase	Edad	Año Esolar	Lugar de nacimiento	Dónde crecieron	Herencia	Primer idioma
David (H)	AP	17	12th	Greensboro	Greensboro	México	English
Maria (M)	IB	17	12th	Fortworth, TX	Greensboro, NC	México	Spanish
Rosy (M)	AP	18	12th	Greensboro	Greensboro, NC	México	Spanish
Selena (M)	AP	16	11th	Greensboro (US)	Greensboro	México	Spanish
Jimena (M)	AP	16	10th	North Carolina	North Carolina	México	Both
Maribel (M)	IB	16	11th	North Carolina	Asheboro/Greensboro	Guatemala	Spanish
Clara (M)	AP	15	10th	Greensboro, NC	Greensboro	México	Both
Brenda (M)	AP	17	11th	Dominican Republic	Immigrant town	Dom. Republic	Spanish
Johana (M)	IB	17	11th	Greensboro	Greensboro	México	Spanish
Pablo (H)	AP	16	10th	Mississippi	Greensboro	Peru	Spanish
Daniela (M)	AP	15	10th	Grand Rapids, Michigan	Greensboro, NC	México	Spanish
Pablo (M)	AP	15	10th	El Salvador	Maryland/Greensboro	El Salvador	Spanish
Yesenia (M)	IB	17	12th	McAllen, TX	Greensboro & McAllen	Mexico	Spanish

Tabla 5. Las profesoras y sus antecedentes

Nombre	Educación	Años enseñando	Lugar de nacimiento	# de años en EE. UU.
Prof. López	-Bachillerato en ciencias -2 maestrías en educación	32 años	Colombia	18 años
Prof. Jasso	-Bachillerato en inglés como segundo idioma -maestría en español	25 años	Chile	14 años

Los métodos de la recogida de datos y análisis

La recogida de datos estuvo compuesta de tres diferentes métodos. Esto involucró un uso de observaciones de clase, dos cuestionarios y entrevistas audio grabadas a los estudiantes y las profesoras. Este estudio integro métodos mixtos por medio de la triangulación que integraban métodos cuantitativos y cualitativos. La triangulación como lo dice Riazi (2016) dice que este método se usa con el propósito de “to cross-validate or corroborate findings from one strand (quantitative or qualitative) of the research with findings from another strand (quantitative or qualitative)” (p.42). Entonces, el uso de varios métodos en ves de solo uno ayuda a crear una foto mas completa de los datos de la investigación (Creswell 2008).

Esta investigación involucró nueve observaciones en ambas clases, durante un período de 12 semanas. Las observaciones duraron un total de 50 minutos por clase. En estas observaciones se documentó las interactuaciones entre los HH con otros HH al

igual que los HH con el profesor. Las observaciones de clase se documentaron por medio de una tabla con preguntas sobre el tema de la clase y las interacciones entre los HH y los HH con la profesora y que se encuentra en el apéndice. El propósito de las observaciones de clase experimentar y participar en la vida social de un estudiante HH para entender cómo se constituyen colectivamente pero que a la misma vez los hace predecibles (Duranti 1997, p. 89). La investigación de Lippi-Green (2011) sobre la ideología de un estándar del español como también el modelo de subordinación fue usado para analizar lo que ocurre en clase.

Por otro lado, los cuestionarios tenían como meta recoger datos sobre los antecedentes de los estudiantes como también sus actitudes lingüísticas. El cuestionario tenía un total de 20 preguntas y los estudiantes tenían un total de 20 minutos para completar los cuestionarios. El cuestionario fue dado en clase durante la última fase de las observaciones. El cuestionario era etnográfico contenía preguntas relacionadas con el uso de la lengua en las vidas diarias de los estudiantes. Para el segundo cuestionario se usaron preguntas usando la escala Likert, que se basaba en declaraciones en las que los participantes opinaban que se sentían del 1 al 7, 1 siendo 'no estoy de acuerdo' y 7 siendo 'estoy muy de acuerdo'. Las participantes tenían la oportunidad de ofrecer una respuesta más amplia en esta sección.

La entrevista involucro un método semiestructurado para las preguntas. Mackey & Gass (2012) describen este método como la combinación entre una entrevista estructurada y una sin estructurada. Las entrevistas semiestructuradas no deben ser

estrictas para así dejar lugar para indagar sobre comentarios e historias que cuentan los estudiantes por medio de las preguntas de respuesta abierta que se les da (Mackey & Gass 2012, p 188). Con esto, no todos los participantes tendrán exactamente las mismas preguntas mas sin embargo se encontrarán con mas preguntas que se relacionen a ellos para crear reflexión y promover la conversación resultando en datos y anécdotas que no se pudieran conseguir usando entrevistas estructuradas (p.189). Mas específicamente las entrevistas semiestructuradas consistieron de una serie de 10 preguntas a fue dada a 8 estudiantes HH, 4 de la clase de AP y 4 de la clase de BI. La entrevista abierta con preguntas relacionadas a las experiencias que tienen los estudiantes de HH en la clase de AP/BI y de las ideologías lingüísticas que tienen que negociar los estudiantes en su clase de español. Además, la entrevista recogió datos sobre las actitudes que tienen los HH sobre su mantenimiento del español más allá de clase. Por ultimo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar qué es el español 'correcto' para ellos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los estudiantes de herencia en la secundaria se han inscrito en clases mixtas durante sus primeras clases en español y este sigue siendo el caso en las clases avanzadas ya que no hay suficientes recursos económicos y profesores que tienen las habilidades de enseñar a los HH para proveer clases específicamente para los estudiantes de herencia. La importancia de este estudio es poder descubrir los tipos de enfoques de enseñanza a los que se enfrentan los estudiantes de herencia en la clase de AP/BI como también las actitudes de la lengua. Uno de los temas principales puede ser enseñar con un enfoque prescriptivo, pero este lleva a la supresión de otras variedades (Milroy & Milroy 1998, pg. 6). La supresión de las variedades y las correcciones constantes de la lengua pueden perjudicar la identidad del estudiante al igual que su mantenimiento de la lengua (Pereira, 2010; Martínez 2012; Potowski 2017). Este estudio también desea analizar cómo afecta la clase de AP/BI en las actitudes hacia el mantenimiento de la lengua de herencia de estos estudiantes.

Este estudio analiza datos recolectados por parte de observaciones de clases, cuestionario etnográfico, cuestionario sobre el mantenimiento del lenguaje como también entrevistas a los estudiantes y profesoras. Lo que sigue es los datos.

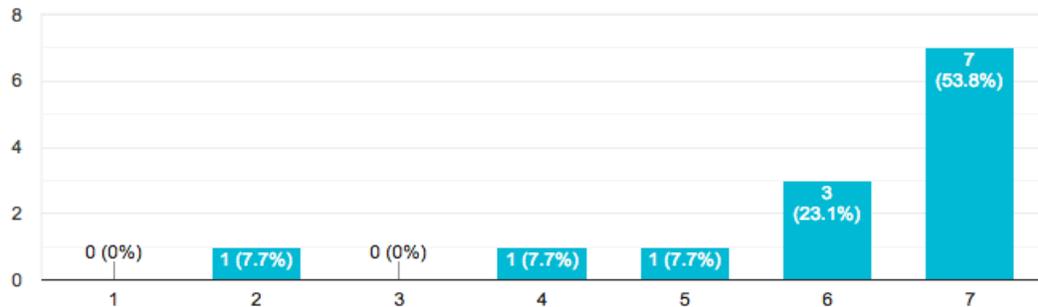
cuantitativos del cuestionario etnográfico y el cuestionario que uso la escala Likert y respuestas abiertas

Datos cuantitativos: Cuestionarios

Esta sección se enfocará en revelar los resultados del cuestionario que contenía preguntas sobre las actitudes del mantenimiento de la lengua de los HH. Las siguientes declaraciones se relaciona con la importancia del español en la vida de estos estudiantes al igual que sus actitudes y percepciones sobre sus conocimientos del idioma antes y después de tomar una clase de español. Usando la escala Likert del 1-7, los estudiantes contestaron si estaban de acuerdo o no con las declaraciones de la encuesta.

Figura 2. Spanish is important to me:

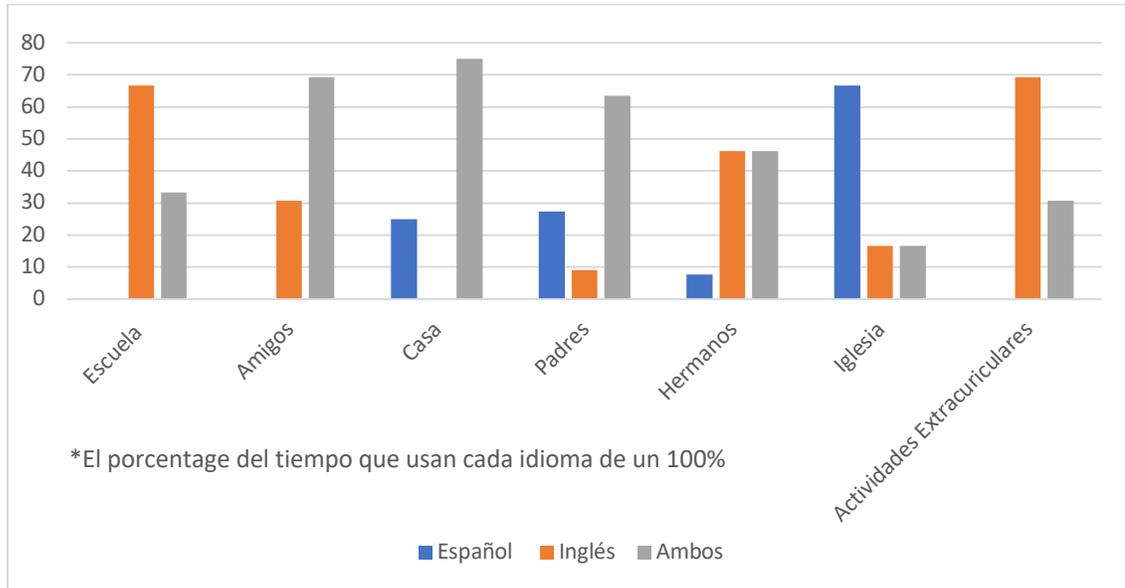
13 responses



Una de las primeras declaraciones se enfocaba en la importancia del español en la vida de los HH. El 86% indicaron que el español era ‘importante’ o ‘súper importante’

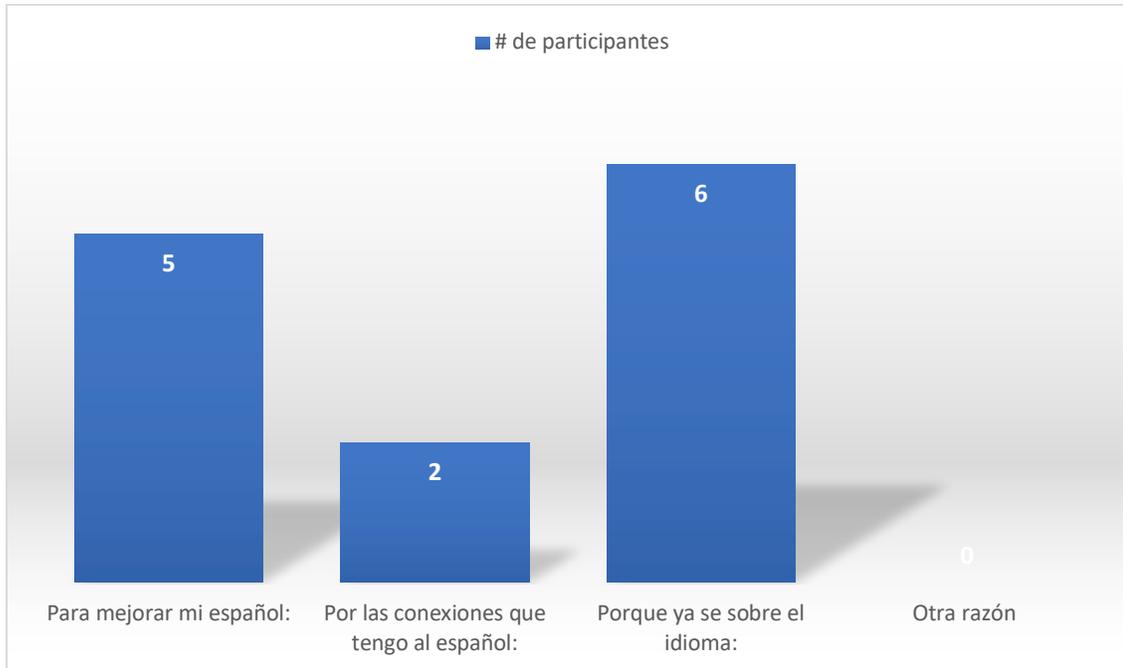
en sus vidas. Las siguientes preguntas contestan los contextos en los cuales los HH usan el español.

Figura 3. Uso del español del HH



Se puede deducir de esta tabla que los HH usan el español o ambos idiomas en todas las actividades que hacen en un día. El lugar donde los HH hablan más español que inglés o ambos idiomas es en la iglesia. En todas las instancias, los participantes notan que hablan ambos idiomas, ya sea en la escuela, con los amigos o con los padres. Se puede concluir que el español constituye una parte importante de su vida diaria de estos jóvenes ya que suelen usar el idioma durante diferentes instancias en el día con diferentes hispanohablantes (amigos, familiares, etc.). La siguiente pregunta muestra algunos de los motivos por los cuales los HH se inscriben en las clases de español.

Figura 4. ¿Por qué tomas español?



En otra pregunta, los estudiantes indicaron cual porque tomaron español en vez de otro idioma. De los 13 estudiantes, 6 dijeron que tomaron español porque ya sabían el idioma. Otros 5 participantes dijeron que tomaron la clase para ‘mejorar su español’ mientras que otros tres participantes contestaron que tomaron la clase por las conexiones familiares que los unen a la lengua. Los HH después de esta pregunta tenían la opción de contestar brevemente por qué decidieron estudiar español.

Tabla 6. ¿Por qué decidiste tomar español? (Respuesta abierta)

Why did you decide to take Spanish and not another language?
I decided on Spanish because I wanted to better my native language.
I wanted to be more connected with my culture and be more united in a way
I felt that I needed reinforcing and building of basic knowledge from Spanish.
Because it is my language too if my family speaks it, it helps me talk to them.
It was already my native language and it would be easy. 4
To learn something, I already knew about.
Because I wanted to better my Spanish
I chose Spanish because I want to perfect my Spanish.
Bc I want to learn Spanish to be more fluent. Spanish is important to my church and my family, so its important to me.
Because I already knew some Spanish
Because I would rather take a language I know than a new language for my 2 mandatory classes to get into college. Easy grade
In middle school, I could only take Spanish, it was the only option. So, I decided to take it in high school to continue but now it's harder.

Las respuestas de los HH eran similares y se relacionan con lo que indicaron anteriormente sobre los motivos por los cuales toman una clase de español. Aquí también elaboran los HH que ellos tienen que cumplir un requisito de lengua en la secundaria y su conocimiento de la lengua que ya tienen les inclina a tomar la clase ya que puede ser una clase considerada 'fácil'. Hay diferentes motivos por los cuales los estudiantes toman la clase. La siguiente tabla demuestra las clases que los estudiantes han tomado en la escuela intermedia y la secundaria.

Figura 5. Clases de español en la escuela intermedia

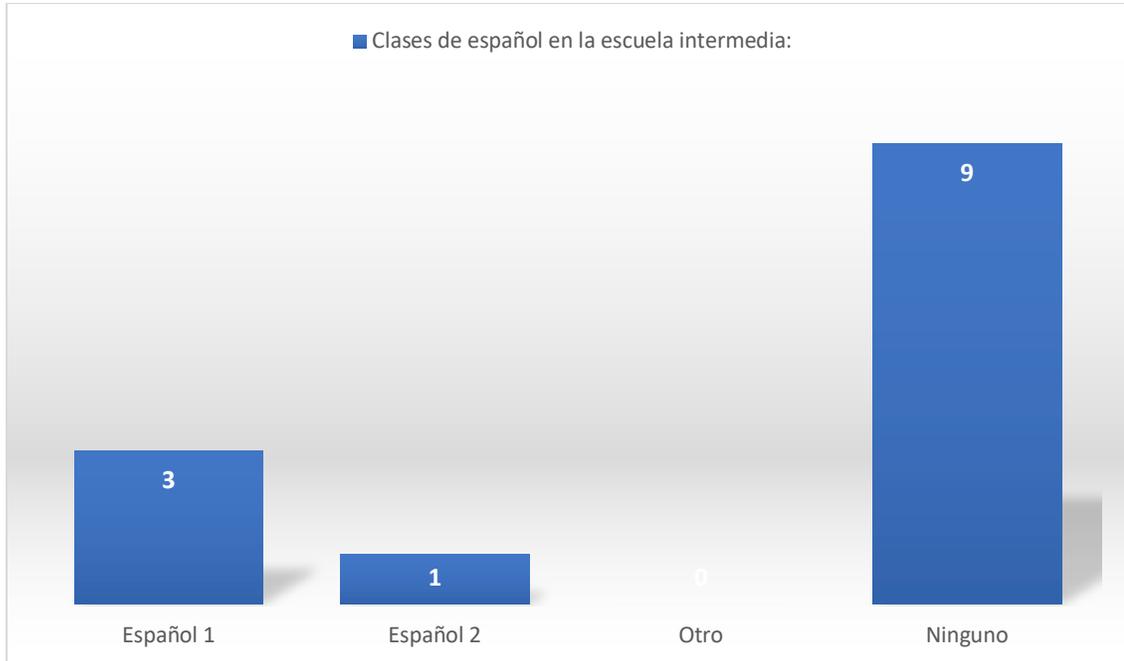
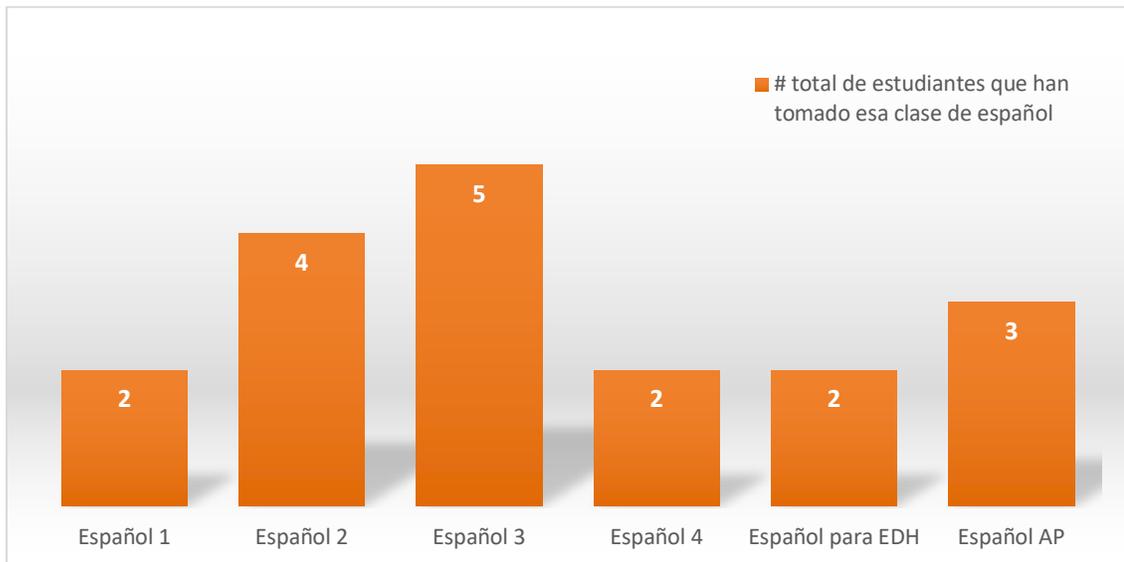
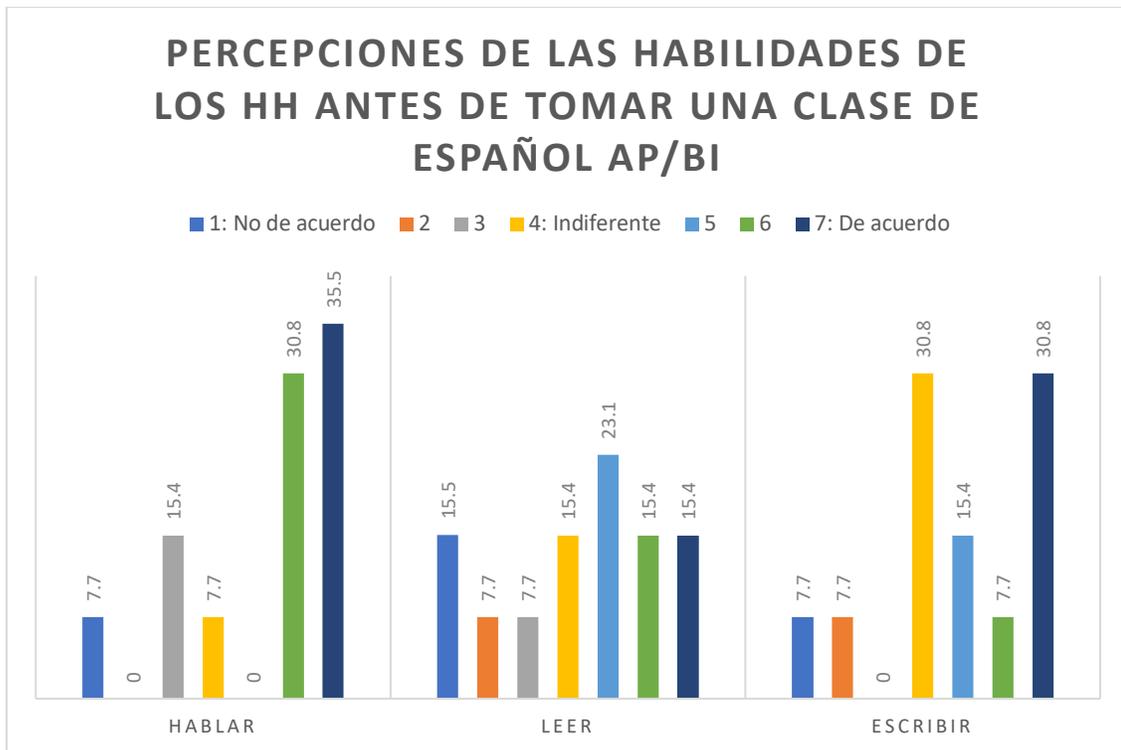


Figura 6. Clases de español en la secundaria



Las figuras 5 y 6 revelan las clases de español que han tomado los HH. La figura 5 señala que 9 de los 13 participantes en este estudio no han tomado clases de español en la escuela intermedia, 3 estudiantes tomaron español 1 y un participante tomo español 2. En la secundaria los estudiantes indicaron que habían tomado solo una clase de español antes de tomar una clase de español avanzado. Como se puede notar en la figura 6, existen varios niveles antes de llegar a una clase con un nivel avanzado. En específico, 9 de los 13 estudiantes entraron a español 2 o 3 para después entrar a un nivel avanzado.

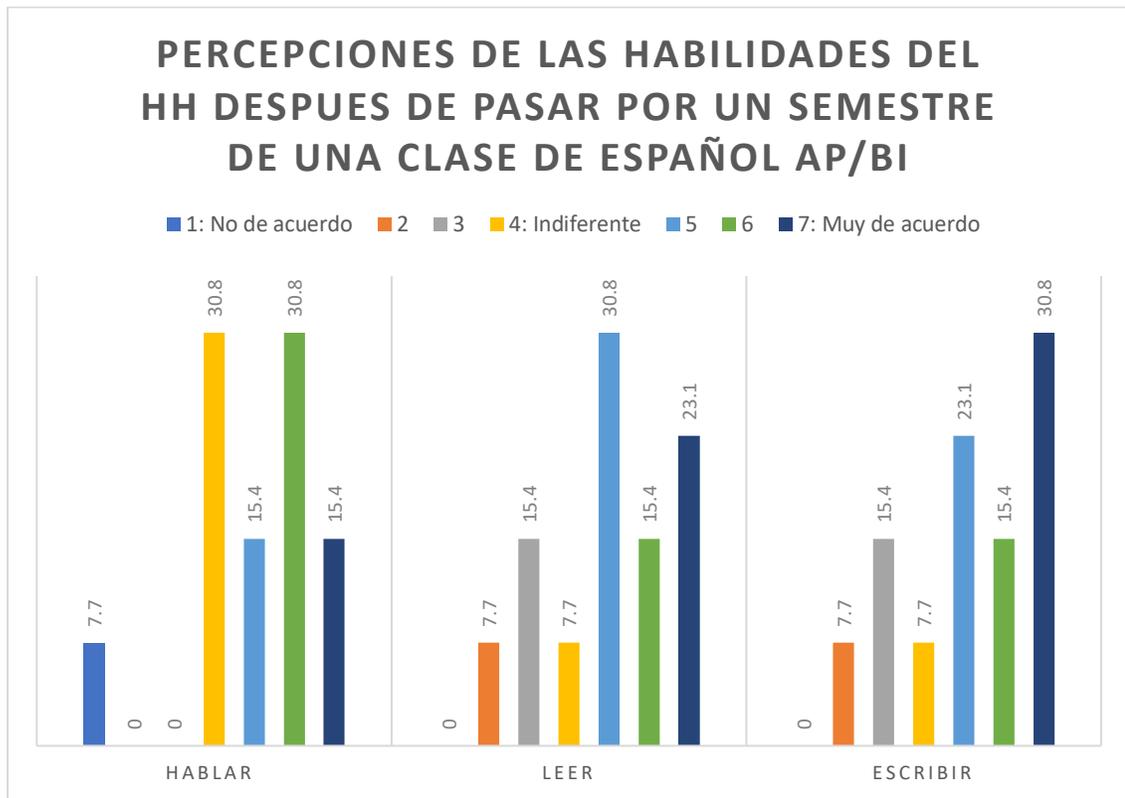
Figura 7. Percepciones de las habilidades de los HH antes de tomar un semestre de español AP/BI



La figura 3 informa sobre las tres preguntas del cuestionario cuantitativo sobre como percibían los HH sus habilidades a la hora de hablar, leer y escribir. Los estudiantes tenían una escala Likert de 1 al 7, 1 siendo ‘no estoy de acuerdo’ y 7 siendo ‘estoy muy de acuerdo’ y la declaración era esta: I was confident in speaking, writing, and reading Spanish before taking this Spanish class. Los HH de este estudio reportan sentirse confiados en su habilidad de hablar. Se puede notar que los HH tienen una opinión mixta sobre sus habilidades a la hora de leer, pero con inclinación a que están más de acuerdo y confiados de sus habilidades. Las habilidades a la hora de escribir también son mixtas. Los HH dicen sentirse un 30.8% nuestros hacia su habilidad de

escritura mientras que otro 30.8% reporta sentirse de acuerdo con sus habilidades a la hora de escribir.

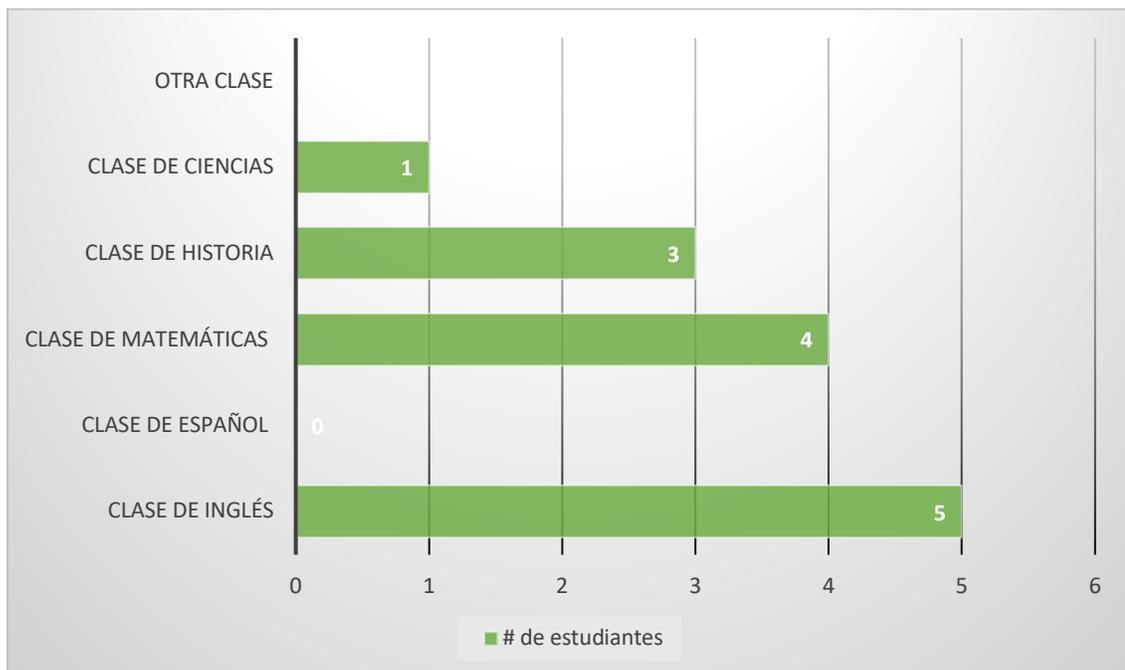
Figura 8. Percepciones de las habilidades del HH después de tomar un semestre de español AP/BI



Al igual que en la figura 7, la figura 8 contiene tres preguntas que se le hicieron a los estudiantes después de pasar por una clase de español avanzado. Comparando esta figura con la anterior, se puede notar que el porcentaje de estudiantes que se sienten ‘de acuerdo’ en sus habilidades de hablar es el mismo mientras que el número de estudiantes que se sienten ‘muy de acuerdo’ cambio en esta tabla de un 35.5% a un 15.4% en esta figura. En las otras dos categorías, los estudiantes dicen sentirse más

confiados a sus habilidades de escribir y leer después de haber tomado esta clase avanzada. La siguiente figura demuestra el numero de estudiantes que prefieren una materia sobre otra.

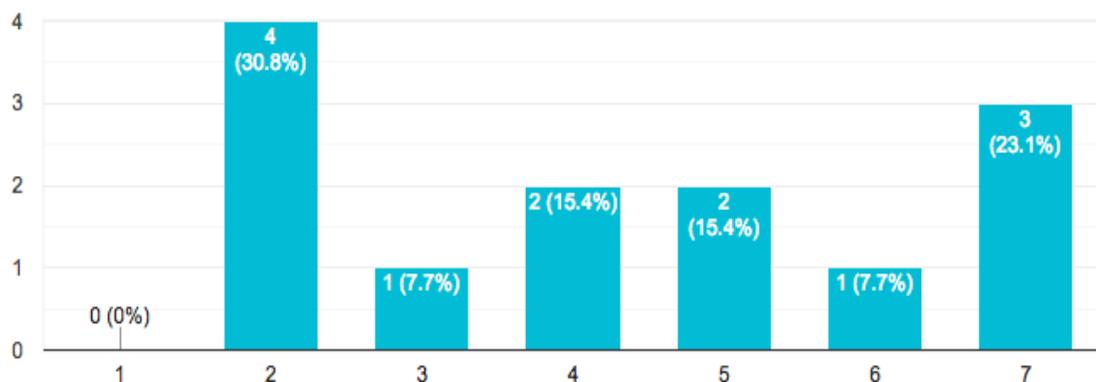
Figura 9. Mi preferencia de clase



En el cuestionario, una de las primeras preguntas era sobre la preferencia de materias. Los trece participantes tenían 6 opciones. De los participantes, 5 estudiantes indicaron que la clase de inglés era su favorita. En un contraste la clase de español era entre la materia menos popular ante los estudiantes ya que nadie indico que era su favorita clase. Durante la entrevista, varios participantes elaboraron porque la clase de inglés era una de sus favoritas. Una participante comentó que la clase de inglés era su favorita porque podía hablar y escribir libremente sin tener que pensar antes. Otra

estudiante indicó que le gustaba la clase porque le gustaban las lecturas de clase mientras que a otra estudiante le gusta la interacción de la profesora con los estudiantes. Otra materia popular entre estos estudiantes era las matemáticas. Dos participantes dijeron durante las entrevistas que la clase es un reto para ellos pero que es un reto que les gusta. Otra participante comentó que le gusta la clase porque le agrada cómo el profesor les explica tan detalladamente las reglas de las matemáticas.

Figura 10. Quiero seguir tomando clases de español:



La figura 10 da a conocer en que habilidades los HH piensan que han mejorado después de tomar la clase de español avanzado. La figura 10 les pregunta a los estudiantes si quieren seguir tomando clases de español. Sorprendentemente, los HH han indicado con un 38.5% que probablemente no tomarían otra clase de español mientras que un 46.2% indican que probablemente sí tomarían otra clase. Los HH tienen diferentes perspectivas sobre si continuar estudiando su idioma de herencia o no.

Tabla 7. ¿Tomarías una clase de español en la universidad? Explica.

I haven't decided, but I don't think I am.
yes, just to help my gpa
No actually, I'm really interested in Korean and would take Korean instead.
No, I feel like it will harder
Yes, it will better my future.
Yes.
Considering it, I think it would help in my career
Yes, I wouldn't mind
Yes, because it could open more opportunities for my career.
Yes, bc that will help me in the future communicate better with my family and my church members.
Nah, I already know some Spanish and it's not as easy as I thought.
No
Probably not.

La siguiente pregunta también fue dada a los estudiantes después de completar el cuestionario y se relaciona con la pregunta en la figura 10, pero esta vez les pregunta si tomarían una clase de español en la universidad. No todos los estudiantes dieron una explicación, pero de los 13 participantes, 6 indicaron que no tomarían una clase en la universidad por distintos motivos. Algunos estudiantes dijeron que se les haría más difícil mientras que otro participante cuenta que prefería inscribirse en una clase para aprender coreano. Otros tres estudiantes indicaron que les gustaría seguir aprendiendo español porque piensan que les ayudara en su carrera.

Lo que se puede concluir es que los estudiantes salen de la clase con una actitud diferente sobre sus habilidades en áreas como hablar, leer y escribir.

Análisis

Tras analizar las figuras, se puede deducir que los HH tienen una relación personal con el español ya que lo usan en las actividades cotidianas del día. Después de analizar los resultados de ambos cuestionarios, se puede concluir que hay una opinión mixta sobre las actitudes de los estudiantes en cuanto se refiere a tomar más clases de español y mantener su lenguaje. Casi la mitad opina que desean tomar mas cursos de español mientras que la otra mitad opina que no tomarían mas cursos. Otro patrón interesante es que, como se ve en la figura 8, los estudiantes se sienten menos confiados en sus habilidades de hablar español mientras que piensan que la clase les ha ayudado a mejorar en la escritura.

Datos cualitativos: Observaciones de clase y entrevistas

La recogida de datos en esta sección da a conocer y analiza las observaciones de clase y las entrevistas a los estudiantes y profesoras. Las observaciones de clase ocurrieron durante el otoño del 2018 y fueron un total de 9 observaciones en ambas clases. Las clases no fueron grabadas y por lo tanto las observaciones son una narrativa de lo que ocurrió en clase durante las observaciones. Cabe recordar que las profesoras escogen los materiales que deben incluir en sus clases al igual que el tipo de español que desean enseñarles a los estudiantes ya que no hay un currículo establecido para

enseñar ambos cursos, solo existen los temas que fueron mencionados en el capítulo tres.

La ideología de un estándar del español y el modelo de subordinación

Durante las entrevistas las profesoras explicaron que esta clase es la primera de la secuencia que se habla en español un 100% del tiempo. Las profesoras agregaron que este español formal y avanzado es considerado una ideología del español estándar, y propone promover las necesidades e intereses de un grupo dominante costándole a los grupos marginalizados. Esta ideología del estándar es propagada por medio de la desinformación y falsa representación de grupos no dominantes (Lippi-Green 2012, p. 67).

En una observación en la clase de AP, los estudiantes estaban por presentar una noticia a la clase por primera vez. La señora López les dijo a los estudiantes que pensarán bien lo que iban a decir en términos de vocabulario y pronunciación. Un estudiante L2 en la clase levantó la mano y dijo que se sentía muy nervioso de tener que presentar. La profesora entonces le dijo al estudiante algo como “no porque los estudiantes sepan español significa que sepan el español formal, los estudiantes que estudian español en la secundaria pueden hablar más correcto que los nativos por que lo están aprendiendo bien, ¡no estés nervioso!” Lippi-Green (2012) dice que cuando los hablantes de un idioma hablan una variedad que tiene un estigma a la variedad ‘estándar’ los hablantes pueden llegar a descalificar su propia variedad ante el público

pero que lo continúan usando con su familia. Este es un ejemplo de como la profesora pone a los estudiantes en diferentes categorías a la hora de hablar. La profesora piensa que los estudiantes L2 tienen un español más formal y correcto por que ella alega que lo están aprendiendo 'bien'. En la clase, el único español que tiene validez es el estándar o el que estudian en clases, el español de los HH es considerado una variedad fea, inaceptable, incoherente e ilógica. (Leeman 2012, p. 67).

En una siguiente observación de clase, la profesora dijo algo similar a lo que había dicho en la clase anterior. La profesora López se dirigió a los estudiantes L2 antes de empezar a escribir una práctica de correo electrónico y les dijo "si aprenden bien los formatos y el vocabulario que les estoy enseñando, eso les dará la posibilidad de pasar este examen con un 5, ustedes pueden". Es importante ver que la profesora anteriormente descartó la variedad de español del HH, y en esta ocasión también indica que hay aun una superioridad de las variedades y que ella tiene la clave a un español más correcto si aprenden lo que ella dice y hace en clase. Este es un ejemplo del modelo de la subordinación, imponiendo una ideología de un español estándar ya que ella piensa que la forma que está enseñando a los estudiantes es la más correcta y válida y la cual merece ser enseñada (Lippi Green 2012, p. 69).

En otra ocasión, los estudiantes estaban presentando noticias sobre los países que se les asignó. Era el turno de una estudiante de herencia dominicana. Ella dio su presentación sobre 'Costa Rica'. La noticia hablaba sobre la unión de unas empresas turísticas en el país. Ella usó la palabra 'ajuntar', palabra común en su comunidad. La

profesora al terminar su presentación le dijo que usó muchas palabras muy cotidianas y que, si ella hablaba así para el examen, los calificadores no le iban a entender que se tenía que esforzar por hablar un español más universal. En específico hizo crítica a la palabra ‘ajuntar’ ya que ella le dijo que esa palabra no se usaba para unir sino para ser amigos. En este ejemplo es visible que la profesora sigue reforzando la idea de un español universal y no validando la variedad de su estudiante y las palabras que la HH si usa (Leeman 2012, p. 50).

En una de las primeras observaciones, la profesora de BI les dio una hoja de papel que contenía la estructura y el vocabulario que quería que sus estudiantes usaran para escribir en sus diarios. El papel decía esto:

Tabla 8. Estructura de un diario

Estructura	<p>Querido diario,</p> <p>Hoy fue un día.../ Este día fue.../ Hoy día fue..... Porque.....</p> <p>(Cuerpo) Describe dando detalles y explicando cómo te sientes por la situación (usa los adjetivos que te di)</p> <p>(Cierre) Estoy muy cansado/muy feliz; tengo mucho sueño.... Espero mañana mi día sea mejor/ mucho mejor/ tan bueno como el hoy/normal.</p>
Lista de vocabulario para el diario	<p><i>Adjetivos para Estoy:</i> Emocionado, feliz, enamorado, enfadado, ocupado, desorientado, angustiado, desilusionado, ilusionado, animado, cansado, avergonzado, deprimido, nervioso, arrepentido, contento, aliviado, agotado, harto, preocupado, triste, ansioso</p>

La profesora les explicó que esa era la manera en la cual ella quería que escribieran en su diario. La profesora no indicó que haya otras formas de escribir en el diario y los estudiantes en la mayoría tomaron notas. En este ejemplo, la profesora también dijo que quería ver un español más formal y que ella iba a ver si estaban usando las palabras correctas. La profesora está imponiendo la ideología de un español estándar, ya que no les dice a los estudiantes que pueden escribir de otra forma (Lippi-Green 2011, p. 67).

En otra clase, los estudiantes estaban aprendiendo el formato que deben usar a la hora de escribir un correo electrónico, un ejemplo de la hoja que repartió está en el apéndice D. La hoja tenía como título "Correo Electrónico: Include the following item in an email". Después de esto, la hoja explicaba las diferentes secciones de un correo al igual que el vocabulario que deben usar. Había dos formas en la cual podían escribir la carta, una forma formal y otra informal. Un HH hizo un comentario de que él nunca usaría 'querido amigo' si va hablar con un amigo, él dijo que usaría 'hola wey'. La profesora de BI le dijo, "¿y tú crees que te van a entender otras personas? No uses esa palabra." La profesora está usando el modelo de subordinación para reforzar la idea de que existe un estándar y que el español de su estudiante no sería entendible y por lo tanto no válido, pero Milroy & Milroy (1998) alegan que, aunque las personas en poder piensen que no se usen ciertas palabras porque no son parte de la RAE, esto no significa que no sea una palabra con un significado.

En una quinta observación, los estudiantes estaban presentando a la clase. Ellos tenían que hablar sobre lo que ocurría en una foto en 45 segundos. Era el turno de una

estudiante HH. La estudiante describió la foto y habló rápido sin llegar a la meta de los 45 segundos. Al terminar su presentación, la profesora le dijo a la estudiante que tiene que aprender a pronunciar todas las palabras y reducir su velocidad y acento mexicano, dijo que no entendió lo que ella quiso decir sobre la imagen. En este ejemplo, la profesora está dando crítica no solo al contenido de la presentación, sino que también del acento que se usó. Adicionalmente, la profesora Jasso le dijo que tiene que aprender a elaborar su respuesta usando más palabras formales para poder hablar los 45 segundos. Igual que los ejemplos anteriores, la profesora le dice a la estudiante que tiene que cambiar su forma de hablar español para poder hablar un español que es entendible, algo que dice Lippi-Green que descalifica su variedad del idioma al intentar de erradicar la variedad de su español (Lippi-Green 2011, pg. 68).

Un español prescriptivo

Después de terminar las observaciones, se pueden notar distinciones entre clases y las maneras en las que enseñan. Basado en las observaciones, se puede notar que la profesora de AP usa la ideología de un español estándar como fondo de cambiar el lenguaje de sus estudiantes. Las profesoras practican el uso del español prescriptivo en clase y a continuación siguen ejemplos de esta práctica en clase.

Durante las últimas observaciones, los estudiantes tenían que seguir describiendo imágenes enfrente de la clase BI. Era el turno de una estudiante de herencia. La estudiante HH dijo que había una chica que tenía una camisa guinda y que

se mira feliz enfrente de la troca.” La profesora no la dejó terminar antes de que la parara para preguntarle que significaba ‘troca’ y ‘guindo’. La estudiante se puso nerviosa y dijo que para ella ‘troca’ era truck y guindo era ‘marrón’. La profesora le dijo a la estudiante que ambas palabras no existían. Le dijo que troca era una palabra de inglés y que guindo quizás era una palabra que se dice en su familia pero que no era una palabra que se usaba en una ocasión formal. La profesora le dijo después que la palabra correcta es ‘camioneta’ para ‘truck’ y conchevino para ‘marrón’. Por último, la profesora dijo “se mira NO, se ve feliz” dijo que ‘mirar’ se usa para ‘mirar la televisión’. Después de terminar las presentaciones del día, la profesora le recordó a la clase que tuvieran cuidado con el vocabulario que usan. Volvió a decir que “troca además de estar contaminada con el inglés demuestra que la persona tiene poca educación.” Milroy y Milroy (1998) dicen que una forma prescriptiva de hablar depende de la ideología acerca de la lengua y que requiere que las cosas se hagan de la forma ‘correcta’ (Milroy & Milroy 1998, p. 1). En este caso, la profesora cree en un español estándar y por lo tanto ella corrige de una forma prescriptiva para poder enseñar el español universal. En México, las palabras ‘troca’, ‘guindo’ y ‘se mira’ son palabras aceptables y tienen un significado. Como lo dice Milroy, la profesora quizás no se da cuenta que estas palabras son ampliamente usadas por sus estudiantes y en las comunidades y por eso no las acepta como correctas (Milroy & Milroy 1998, p. 2).

En otra observación de la clase de AP, los estudiantes tenían que presentar, pero en esta ocasión la profesora les pidió que escribieran todos los errores que ella

corrigeria en clase sobre las presentaciones. A continuación, esta una parte de la lista del tipo de correcciones que escribieron los estudiantes es una muestra del tipo de correcciones.

Tabla 9. Notas sobre las correcciones de las presentaciones

2/13	Notas de correcciones de las presentaciones:
	<ul style="list-style-type: none"> • se mira ve • café no – castaño sí • mujera no – mujer sí • atrás de ella esta hay • globo mundial del mundo • las los problemas • muchas personas usando usan • otra una persona • es pelirroja tiene pelo rojo

Como se puede ver, la profesora corrige el uso de palabras, pero también las conjugaciones. Basado en la observación de clase, los HH tuvieron más errores de vocabulario mientras que los estudiantes anglosajones tuvieron errores de ‘conjugaciones’. Al terminar ella dijo, ‘estos errores se tienen que cambiar, pongan más atención en lo que dicen’. Lo que la profesora indica es que los estudiantes están cometiendo errores porque no están usando un español elaborado ni correcto. Milroy & Milroy (1998) argumentan que sería absurdo que un científico reusara a estudiar un tipo de células solo porque él piensa que ese tipo de células está más descuidado y al ‘aventón’ como dicen en México que otro tipo de células. Milroy & Milroy (1998) dice que es igual de absurdo que un lingüista quiera descartar un aspecto o variedad del

idioma solo porque tienen una actitud negativa hacia esa variedad (p. 5). La profesora, usando el español prescriptivo, esta enfatizando que no hay lugar para otro español más que para el 'correcto' y el formal.

Entrevistas a las profesoras

Las entrevistas involucraron una serie de preguntas con el fin de entender mejor la perspectiva que tienen ambas profesoras sobre las variedades del español que traen a clase los HH como también su opinión sobre el español correcto. Las entrevistas arrojaron que hacia los HH y sobre sus actitudes sobre las diferentes variedades que tiene el español. Esta sección esta dividida en dos grupos basados en los resultados de las entrevistas. Los tres enfoques son: el estándar del español, el modelo de subordinación y el uso prescriptivo de la lengua.

El estándar y el modelo de subordinación

Las profesoras tuvieron la oportunidad de contar cuál era la forma más correcta de hablar. La profesora de AP dijo:

Ejemplo 1

Profesora López: El que usa la Real Academia Española me parece que es el más correcto y mantiene lo académico.

La Real Academia Española (RAE) es una institución oficial de España que tiene como meta 'velar por que los cambios que experimente la lengua española en su constante

adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico' (*La Real Academia Española* (recogido des: <http://www.rae.es/>). Como mencionado anteriormente, Paffey (2012) indica que las instituciones como la RAE promueven la idea de una variedad del lenguaje 'estándar', una variedad que es considerada prestigiosa (p. 2). La profesora López cita a la RAE, como lo más correcto, concluyendo que la RAE es una institución que no promueve la diversidad a la hora de hablar español si no que impone las reglas de cómo hablar, siendo creyente de un estándar en el español. La profesora después agrega que, aunque es español de la RAE es el más correcto, ella está consciente de que se hablan otras variedades de la lengua pero que existe una variedad por encima de otra.

Ejemplo 2

Profesora López: y (.3) uhm depende también (.3) por ejemplo si estamos en casa tienen que ser lo que se usa casa. Si sé que estoy en un ambiente académico tengo que elevar mi español. Mis estudiantes nativos tienen que aprender a hablar un español más elevado para poder usar el español fuera de casa.

Fairclough (1992a, 1992b), dice que las variedades no-estándar pueden ser reconocidas como válidas, pero solo en casa, ya que, en contextos como la escuela o el trabajo, solo el estándar es válido (como citado en Leeman 2018, p. 351). La profesora López dice que sí, existen diferentes tipos de español pero que el español que se usa en casa se queda en casa y que quiere que sus estudiantes aprendan un español más 'elevado' para poder usar el español en un contexto fuera de casa ya que en la clase se aprende un español

'formal' o estándar. La profesora después explicó los objetivos de la clase. Dándole seguimiento a la pregunta, la profesora contestó por qué aspira enseñarles a sus estudiantes este español avanzado. La profesora dijo:

Ejemplo 3

- 1 Investigadora: ¿Entonces cuales son los objetivos de la clase?
2 Profesora López: el objetivo mío es que ellos entiendan parte del idioma que ellos usan en su casa y que hay otro español, el español formal. Ese español es el que les abrirá puertas en la escuela, en el trabajo y en el mundo.
- 3 Investigadora: y entonces como es el español de los HH /
4 Profesora López: Bueno pues (.3) primero que nada uhm (.3) es español cotidiano. Y aparte de cotidiano se nota que sus padres no tienen mucha educación. Por ejemplo, con Mateo puedo decir que habla un español mejor del que hablan los demás, aunque tiene dificultades, pero su vocabulario es mucho más técnico y avanzado que el de Adrián, por ejemplo. Y la gran mayoría de mis niños se nota que sus padres no han ido a la escuela o (.3) por lo menos tienen un máster o hayan ido a 'college'.
- 5 Investigadora: como abrirá las puertas exactamente ese español /
6 Profesora López: Si pues quiero que ellos puedan expresarse al hablar y dar presentaciones. Y eso lo debe de aprender cualquiera así sea un estudiante americano, extranjero, hispano cubano (.3). Cualquiera debe tener los mismos parámetros, es un lenguaje más general y un lenguaje más formal, y ese lenguaje lo deben de aprender todos.

En el ejemplo 3, La profesora indica que hay un español que está por encima del español en casa. También es importante notar que la profesora tiene la perspectiva de que el español formal es el que le abrirá las puertas al triunfo. Incluso la profesora da su opinión sobre la diferencia de variedades que existen en sus clases y las clasifica por su capacidad de vocabulario y las palabras técnicas que usa. Lippi-Green (1998) dice que el

modelo de subordinación sirve para que los estudiantes vean su variedad de la lengua como inválida, mientras que poder hablar una variedad 'estándar' les traerá triunfos, dinero y reconocimientos (p. 68). Para la profesora López era importante recalcar que ella no estaba discriminando contra variedades no-estándar, sino que ella simplemente piensa que, para el bien de todos, es importante poder adquirir esta variedad para uso profesional. Leeman (2018) habla sobre este concepto y comenta que es típico de estos modelos de querer justificar usar un español estándar porque es una cuestión sobre si es apropiado o no (p. 350). Para la profesora López, el estándar tiene un lugar apropiado y es una variedad que sería bueno aprender para el futuro de sus estudiantes mientras que su variedad no se debe de hablar fuera de casa, algo semejante a lo que expone Lippi-Green (2012) con el modelo de subordinación (p. 69).

La profesora de BI también comentó sobre el español que es correcto para ella. Al contrario de la profesora López, la profesora Jasso contesta hablando sobre su propia variedad del español.

Ejemplo 4

Profesora Jasso: En realidad yo ya no hablo español chileno, hablo español universal y es el correcto aquí. Cuando quiero decir beber no digo 'la gua gua'. Yo digo bus, no digo la micro. ¡Te imaginas que diga eso en clase! @@@ Yo hablo un español para que todo mundo me entienda (.1) yo ya hablo el español universal. Yo siempre he leído harto. (.1) Eso me ayuda a aprender palabras de todas partes.

La profesora confiesa que ella ha dejado de hablar su variedad de español por un español más 'universal' para que todos entiendan. La segunda parte de la pregunta contesta porque ha dejado de hablar su variedad no-estándar del español.

Ejemplo 5

- 1 Profesora Jasso: Como Chile tiene mucho mucho mucho slang y modismos y eso no se debe de usar deje de usarlo, también México tiene mucho 'slang' uhm (.3)
- 2 Investigadora: cuales son algunos países que hablen menos 'slang' /
- 3 Profesora Jasso: Perú, bien, Bolivia, bien (.3) ¡¡¡Ah!!! Venezuela tiene muchos modismos también. Como yo me he dado cuenta de que muchas personas hablan un español incorrecto como los puertorriqueños hablan pésimo también. No pronuncian la 'r' como quere'r', no lo dicen bien y suena muy mal. Dentro de todos los de Puerto Rico son los que hablan lo más incorrecto.

La profesora Jasso no menciona que el RAE sea el español mas correcto para ella, pero si dice que el español universal es la variedad correcta. En el ejemplo 5, la profesora Jasso dice que su español es universal porque ella ha leído mucho y eso le ha enseñado otras palabras para que todos la entiendan. La profesora Jasso también comenta que su variedad de español chilena no es correcta porque está llena de 'slang' y 'modismos'. Cuando ella se refiere a slang y modismos, en el ejemplo 4, la profesora dice que ella ya no dice 'la micro', ahora dice 'el bus'. Para ella 'bus' es una palabra mas entendible. Una tercera parte de esta pregunta habla sobre el español de los HH en sus clases.

Ejemplo 6

- 1 Investigadora: entonces que español escuchas de tus estudiantes de herencia hispana, ¿qué opina?
- 2 Profesora Jasso: ¿Los hispanohablantes? Ja, en general ellos son muy tímidos, estoy hablando en general, 90% son muy tímidos. Su español es muy pobre. No quieren hablar español. Yo tendré como 20 hablan muy bajito. En la clase ellos te quieren responder en inglés y yo les digo no, hálame en español. El estudiante americano por la contraria intenta responder en inglés el hispano te responde en ingles... (.3) te responde en inglés (.3) no te responde en español.

Con esta respuesta, cabe concluir que la profesora Jasso ve la variedad del español de sus estudiantes como pobre. Además, comenta que los HH son muy tímidos y premia a los estudiantes americanos por esforzarse en hablar mientras que se queja que los HH reúsan a participar. Un dato curioso es que la profesora Jasso no estaba de acuerdo con 'estudiante de herencia' ya que ella respondió con 'hispanohablante' en un tono de pregunta. Para terminar la entrevista la profesora Jasso tenía que responder sobre en que áreas necesitan mejorar sus HH.

Ejemplo 7

- Profesora Jasso: Los hispanohablantes en mis clases pueden mejorar su gramática y su cultura. Ellos no saben nada de sus propios países o la de sus padres. Porque en casa hablan mal español o porque sus padres trabajan de noche no conversan con sus hijos. Obvio que hay excepciones, Pero ese es el gran problema (.3) el vocabulario. Pásame eso, dame eso, quiero eso, ah es que no se como se dice en español. (.3) La gramática es pésima, la cultura también. Se nota que no hay lectura.

La profesora Jasso expande su respuesta en el ejemplo 6 y dice que la gramática, la cultura y el vocabulario de los HH es pésimo y lo atribuye a que sus padres ‘hablan mal’ o no conversan con ellos y básicamente por la falta de educación ya que no ‘leen’. Al igual que la profesora López, la profesora Jasso asocia el español correcto con el español que se estudia y no el que escuchan en casa (Paffey, 2012, p .2).

Los ejemplos 1-7 revelan más sobre las actitudes que tienen las profesoras sobre el lenguaje al igual que las variedades que tienen más prestigio. La profesora López piensa que la Real Academia Española tiene el español más correcto mientras que la profesora Jasso piensa que el universal es el correcto. Las dos profesoras tenían similares opiniones sobre el español de sus HH, opinando que es un español pobre, lleno de modismos, cotidiano e informal. Relacionado al modelo de subordinación del que habla Lippi-Green (2012), ambas profesoras hacen una distinción del nivel de prestigio entre la variedad que enseñan y la variedad de español que traen sus HH a la clase. Por último, las dos profesoras tienen pensamientos semejantes en cuanto al valor que tiene saber un español que sea como el de la RAE o un español universal, características del estándar. Es bueno aprender una forma mas formal de hablar el español, pero no es ideal que se vean las variedades del español como una inferior o solo para uso en casa. Las profesoras tienen la mejor intención y piensan que les hacen un ‘bien’ al tratar de erradicar su variedad (Randolph 2017, p. 277). No es suficiente la promoción de la variedad del español del HH en solo en la casa; el mantenimiento de la lengua, hay que saber integrarlo en la clase (p. 276).

Español prescrito

En una segunda parte de la entrevista, las profesoras relataron lo que hacen cuando sus estudiantes se ‘equivocan’ y también sus pensamientos sobre el aspecto. Las respuestas de las dos eran similares ya que las dos corrigen errores de gramática y vocabulario al instante, siendo esto un método prescriptivo de enseñar una lengua.

La profesora López habla sobre su experiencia con los errores que cometen sus estudiantes cuando hablan y escriben y dijo sentirse frustrada. Otra pregunta relacionada con ésta es lo que hace la profesora López cuando cometen un error:

Ejemplo 8

- 1 Profesora López: Yo rectifico, yo los corrijo inmediatamente. A ver yo les digo, “en español como se dice o cual es una palabra mas formal”, Yo rectifico al instante para que ellos no quieran cometer los mismos errores. No creo que sea porque les interese aprender, creo que es porque están hartos de que los corrija. Después dicen “oh Ms. Lopez is going to get me” that’s what they tell me @@@@.
- 2 Investigadora: ah entonces soluciono el problema /
- 3 Profesora López: No, de hecho solo funciona para algunos. Mis niños se enojan cuando ven sus notas bajas. Pero ellos no quieren hablar el español que les enseñó, entonces eso tiene consecuencia. No porque hables español significa que puedas hablarlo adecuadamente. Mis estudiantes normales hablan y escriben mejor de que mis estudiantes nativos.

La profesora comenta que corrige al instante para reducir el número de errores que hacen sus estudiantes. La profesora dice que esta técnica no funciona para sus HH ya que se resisten a sus reglas y esto se refleja en sus notas. Incluso en el ejemplo 8, la

profesora hace una comparación entre los estudiantes nativos y los HH, nombrando a los estudiantes 'L2' como superior a la hora de hablar español. La profesora López después habló sobre los tipos de errores que dicen sus estudiantes.

Ejemplo 9

Profesora López: ¡Y no puedo decir "Pues para que me vaya bien señor quiero que me de esto" ¡no! ¡¡NO! ¡Tienen que poder decir algo más formal como 'Señor, estoy buscando maneras en que me vaya mucho mejor... ta ta ta etc.' Entonces el español que uso es mucho mas formal, la organización (.3) y mi vocabulario y se nota la educación!

La profesora López habla sobre una instancia en donde ella haría una corrección. Milroy & Milroy (1998) exponen que un método prescriptivo depende de una ideología relacionada con el lenguaje y que requiere que se haga correcto y como se hace en otros asuntos también se debe de hablar correcto un idioma (p. 1). Es evidente que la profesora López es creyente de una forma correcta de hablar y como profesora ella quiere corregir la variedad en la clase con una variedad formal y organizada. La profesora López compara dos oraciones y corrige al instante el ejemplo que dio, indicando así lo que dice Milroy, hay una forma correcta de hablar. En este ejemplo se enfatiza una diferencia de palabras, pero también un nivel de formalidad diferente. La profesora Jasso explica:

Ejemplo 10

1 Profesora Jasso: Yo los corrijo inmediatamente, porque me molesta mucho que hablen así. Yo les digo '¿porque me hablan en así si ustedes saben hablar en español?, ¡HABLA ESPANOL!' Uno

tiene que fomentar el uso del español correcto y sus padres no lo hacen.

2 Investigadora: qué tipo de cosas dicen sus estudiantes/
3 Profesora Jasso: como 'el lonche'
'se mira bien', 'se mira triste', ¡no!
'no tengo 'ríate''
'mi mamá la llama pa' tras'
'tengo primer lonche,' es frustrante.

Investigadora: a que cree que se deba esto /
Profesora Jasso: Hay poco interés por el estudio y mucha irresponsabilidad. Esto afecta su forma de hablar porque hablan de una forma descuidada. Llegan atrasados. Estos niños los suspenden por todas las faltas. Pero un gran problema también son las notas. ¡Ahora mismo un estudiante tiene un 29, un 29! En AP ahora mismo.

La respuesta de la profesora Jasso es casi idéntica a la de la profesora López con respecto a que ellas corrigen 'inmediatamente'. Basado en las observaciones de clase, se puede concluir que esto es cierto ya que en las presentaciones ambas corrigen errores gramaticales y de vocabulario durante las presentaciones o justo al terminar de presentar. Leeman (2012) hace referencia a esto diciendo que la autoridad que tiene la profesora de constatar que se dice y que no se dice consiste en el hecho de palabras que sí usan los HH (p. 50).

Semejante a la respuesta de la profesora López, la profesora Jasso corrige basado en lo que ellas ven como 'correcto'. Por ejemplo, la palabra 'lonche' tiene una conexión al inglés, pero igual es una palabra usada ante una variedad del español que se habla en los Estados Unidos. Por otra parte, la profesora Jasso no está de acuerdo que sus estudiantes usen la palabra 'lonche', ya que menciona la palabra como un ejemplo

de algo incorrecto que dicen sus estudiantes. Milroy & Milroy (1998) advierten que la mayoría de los ciudadanos cometen 'errores' similares a esto y que por lo tanto están condenando una porción grande de la población (p. 2). En este caso, la profesora Jasso está condenando a sus estudiantes, sabiendo que, para la mayoría de los HH, 'lonche' tiene un significado (Leeman 2012, p. 50). La profesora Jasso ve el español de los HH como menos ya que lo atribuye a la falta de interés en el estudio. La profesora Jasso concluye que la forma de hablar de sus estudiantes podría mejorar si tan solo ellos estudiaran más.

Las variedades de los HH muchas de las veces entran en la clase hablando una variedad del español que ha tenido contacto con el inglés y como los doctores tienen la habilidad de recetar medicinas de acuerdo a las enfermedades, los profesores comparten un poder semejante de poder recetar, pero en sus casos están recetando una variedad del idioma. Esto mismo ocurre con los profesores a la hora de enseñar un idioma, ellos escriben una receta para aliviar los síntomas de las enfermedades de sus estudiantes. Para hacer esto, los profesores no les pueden dar una medicina mágica para cambiar la variedad no-estándar de sus estudiantes, pero sí pueden lograrlo con constantes correcciones a la hora de hablar y escribir. De esta manera ellos erradican la variedad local y enseñan la variedad que tiene prestigio.

Entrevista a los estudiantes: Negociando las ideologías

Como se menciona en el capítulo anterior, ocho estudiantes participaron en las entrevistas, cuatro de la clase de AP y cuatro de la clase de BI. Los HH negocian las ideologías presentadas en clase de diferentes formas y tras analizar los datos de las entrevistas se pueden encontrar actitudes similares, pero hay cuatro que resaltan y se repiten en ambas clases evidentes en la mayoría de las respuestas de los participantes. Los patrones son: falta de confianza en hablar, leer y escribir, una preocupación por hablar y escribir de una forma correcta, y por último la aceptación, pero también rechazo del español 'estándar' que se presenta en clase.

Falta de confianza

Durante las entrevistas, los estudiantes demostraron tener actitudes similares sobre su capacidad a la hora de hablar leer y escribir en español. Por lo general, los estudiantes dicen haber tenido clases de español 'fáciles y aburridas'. Los estudiantes de AP dicen sentirse frustrados por el nivel de dificultad de la clase. Pablo, un participante de la clase de AP dice sentirse incomodo porque no entiende la clase:

Ejemplo 11

Pablo:

It's so much harder from Spanish III to AP Spanish. I think there is also pressure to speak and speak good. She thinks I speak a lot of Spanish and she thinks I'm hiding it, I really can't speak it right though.

Otra estudiante, Rosy, en la clase de AP piensa igual y opina que la clase puede ser difícil ya que las clases antes no requerían tanto como esta.

Ejemplo 12

- 1 Rosy: The level of difficulty by reaching this level of Spanish for the first time can be is overwhelming.
- 2 Investigadora: por qué/
- 3 Rosy: Porque this class makes me feel like I don't know any Spanish, I don't know the Spanish vocab. I rather not talk.
- 4 Investigadora: why do you think you don't know any Spanish /
- 5 Rosy: Because of readings and tests and presentations we have to use certain words and I don't know the words. That's hard Spanish.

Al igual que Pablo, Rosy se siente abrumada por el nivel de dificultad de la clase. Incluso para un estudiante, David, la clase de español es la más difícil de todas.

Ejemplo 13

- David: This is the hardest class I have. It's not good, it's not looking good for me. But I won't just be happy with a D.
- Investigadora: why is it the hardest class/
- David: It's like harder porque here they speak proper Spanish, and you know (.3) that's a Spanish I don't understand.

Los tres participantes de la clase de AP demuestran no sentirse cómodos por el vocabulario que estudian y por no saber el español 'propio'. Estos son algunos motivos por lo cual ellos no se sienten cómodos, pero también son motivos que afectan el nivel de confianza a la hora de hablar, leer y escribir el idioma. Los participantes de la clase BI comparten una perspectiva similar al aspecto diciendo:

Ejemplo 14

Johana: It's way different than the Spanish I hear in the classroom. Like we speak very very fast, like mi tío Nacho y mi tío Lalu. They speak fast, we all speak fast and slang.

Investigadora: did you ever notice before /

Johana: I thought I didn't speak fast, but Ms. Jasso tells me she can't understand because I'm speaking too fast and not pronouncing everything clearly. I can never manage to slow down though, I just prefer not to speak.

La participante Johana comenta que ella no tiene confianza de hablar en clase porque la profesora Jasso critica su variedad lingüística por su velocidad.

Es importante notar que como Helmer (2013), las profesoras no están escogiendo materiales o vocabulario que reconocen las habilidades de los HH a la hora de hablar el idioma y por lo tanto la identidad como HH en la clase no tiene validez porque los HH no hablan una variedad que tenga prestigio (Helmer 2013, p. 281). Por consecuencia, no validar su identidad como HH y como fuente de conocimientos hace que los estudiantes sientan que no pueden hablar el idioma correctamente, disminuyendo así su confianza de hablar, leer y escribir en la clase. Para agregar, los estudiantes también opinan que la clase de AP es la clase de español más difícil que han tenido en términos de vocabulario y el contenido. Tener un currículo con el que los HH se puedan identificar agrega a la falta de confianza en la clase ya que ellos no saben hablar el español correcto o prefieren no intentarlo porque saben que no les saldrá 'correcto', y por eso prefieren no participar. Este es un dato curioso ya que en los ejemplos 6 y 8 las dos profesoras mencionaron que sus estudiantes HH no participan en

clase y los comparan con la participación de sus estudiantes 'normales' o sus estudiantes 'americanos'. Los HH no participan en clase porque no sienten que no tienen una capacidad de hablar el idioma correctamente y por consecuencia influye en su participación en clase y su nivel de confianza. En los ejemplos 6 y 8, las profesoras mencionan que los estudiantes podrían mejorar su español si lo intentaran pero que ellos se resisten a la idea. Mientras que las profesoras piensan esto, esto no es la realidad en la clase ya que los estudiantes se sienten presionados a hablar la variedad prestigiosa que se les enseña, pero sin embargo no se sienten capaces ya que desconocen el vocabulario avanzado.

Preocupación por hablar de una forma 'correcta'

Para algunos HH, la clase de AP o BI es la introducción a una forma 'correcta' de hablar el idioma. La participante, Johana, comenta que la clase de BI es la primera vez que se da cuenta que no habla un español correcto. Ella dice:

Ejemplo 15

Johana:

Before this class I did not know what '*formal*' Spanish was. My AP Spanish teacher would correct us if a word that we used from home made our sentence not understandable, but Ms. Jasso will get on you for every single little thing, even if it makes sense to me.

El ejemplo 15 se relaciona a este ejemplo ya que la profesora Jasso corrige todo lo que ella considerada incorrecto. En el caso de Johana, es su velocidad y las palabras que usa

en clase las que ocasionan una reacción en de parte de la profesora. Es importante notar que la participante Johana ha tenido a la profesora López anteriormente y da su opinión sobre la clase. La participante opina que ahora se preocupa mas de la forma en la que habla que antes. Otra participante, Maribel, confiesa sentirse confundida sobre las formas correctas de hablar el idioma.

Ejemplo 16

Maribel: I personally don't know so many Guatemalans, only in church. So in school, all my friends are Mexican and I learn some slang from them to fit in. But I don't know the slang of Guatemala anymore. We just got used to not using it, my mom too.

Investigadora: what Spanish to hear in class /

Maribel: There's is more professional and the one at home is not. Just say it like you want and here it's like 'es esto' y 'no digas eso'.

Investigadora: so why professional Spanish

Maribel: Because in the future that's what I'm going to use to communicate with my clients. People are going to understand you here and not like my own language. Like for example do you know what 'poyar' means?

Investigadora: poyar/

Maribel: Si, it means to prick. There is a ton of Mexicans that don't know that word. That's why I don't use my slang and I feel like the one I am learning here, the Mexicans will also understand. So I feel like this one is the correct Spanish.

Como se puede concluir con la respuesta de Maribel, ella se dice haberse sentido confundida con las diferentes variedades que hay en español. La participante dice hablar una variedad mexicana porque la mayoría de sus amigos son mexicanos, pero que ahora ella quiere aprender la forma 'profesional' de hablar porque ella piensa que

es una variedad que todos podrán entender, similar a la perspectiva de la profesora en el ejemplo 4, visto como una variedad que todos pueden entender. Es importante notar que tres participantes, Yesenia y Johana notan que han adoptado una nueva forma de hablar.

Ejemplo 17

Yesenia: Ahora me gusta usar 'se ve' envés de 'se mira', eso es lo correcto.
Investigadora: por qué crees/
Yesenia: por qué hago muchos errores como ese y mi mama nunca me dijo que estaba hablando mal. Ms. Jasso hace un buen trabajo corrigiéndome.

Ejemplo 18

Johana: I did not know the word for burgundy in Spanish was conchevino – Instead of pelo cafe we have to say pelo castaño. Or like troca, I can't say troca, now I use camioneta.
Investigadora: ahora usas esas palabras /
Johana: Si porque tengo que hablar correcto, como también esta, no puedo decir 'se mira' tengo que decir 'se ve', para mi 'se mira' suena mejor pero no es correcto.

Para estas participantes, la corrección o suplemento de palabras no es un proceso fácil, pero lo asimilan porque sienten que ahora tienen que hablar un español correcto. En la clase de AP, la participante Jimena habla su variedad de español y cómo lo ha cambiado.

Ejemplo 19

Jimena: the Spanish in my house is, I don't know, like ranchero. Here I know I can't use it, so I try to use the words that I learn in this class.

Investigadora: why do use the Spanish that is taught here /
Jimena: I use it because I think it's better but also because I don't want to be corrected all the time.

En este ejemplo, Jimena compara las diferencias que ve entre el español que escucha en casa y el español que escucha en clase. Ella dice usar el español que enseñan en clase porque no quiere ser corregida por la profesora. Para Selena, una estudiante de AP, ella no se fija en las correcciones sino en las distinciones que hay entre los estudiantes L2 y los HH.

Ejemplo 20

Selena: Yo siento que debo hablar bien porque la maestra siempre compara el español de los gringos con el español de los hispanos.

Investigador: que les dice/

Selena: pues dice que los gringos siempre sacan un 4 y 5 en el examen porque saben hablar y leer bien, nunca dice que los hispanos podemos hablar bien. Yo quiero demostrarle que si puedo hablar bien.

En comparación con Jimena, para Selena el poder hablar 'bien' en clase es visto como un reto ya que quiere recibir el mismo reconocimiento que reciben los otros estudiantes de clase.

Es evidente que, las participantes Yesenia, Johana, Jimena y Selena tienen preocupaciones distintas por la cual quieren hablar el español 'correcto'. Yesenia quiere hablar correctamente para que todos la puedan entender, Johana ha adoptado las palabras nuevas, Jimena quiere erradicar su manera 'ranchera' de hablar y Selena quiere

demostrarle a la profesora López que ella también puede hablar un español correcto. Hay una creciente preocupación por hablar el español correcto en la clase evidente en los ejemplos 15-20.

Motivaciones por aprender el estándar

En la sección anterior, las participantes confesaron sentirse preocupadas por hablar correctamente en la clase. Esta sección discutirá los motivos por los cuales quieren aprender un español correcto, formal o 'estándar'. El ejemplo 16, toca el tema brevemente con la participante Maribel opinando que quiere aprender el español 'estándar' para poder comunicarse con sus clientes en el futuro. Jimena comentó en el ejemplo 19 que le gustaría aprender el español estándar porque se le hace más correcto, pero también ya no quiere que la corrijan. Otros participantes tenían respuestas similares a la de Maribel y Jimena. David, por ejemplo, opina:

Ejemplo 21

David: Proper grammar, good vocabulary and fluency make the best Spanish. I want to learn for my career.

Ejemplo 22

Yessenia: The universal Spanish is the one that will help me communicate better in my church.

Los ejemplos 21 y 22 tratan sobre los motivos por los cuales quieren aprender un español estándar. Los motivos son similares ya que los 4 participantes quieren

aprenderlo para mejorar su carrera o poder entenderse en la comunidad. Los estudiantes no mencionan que su variedad pueda ser usados en la comunidad en la iglesia.

Los estudiantes sienten que deben aprender el 'estándar' para así progresar en el futuro (Lippi-Green 2012 p. 69). En la clase, las razones por las cuales se debe de aprender el estándar influyen en como ven su variedad no-estándar a comparación con la variedad que es conocida como prestigiosa. No validar la variedad del español de los HH a pesar de que ocupan la mayoría de los pupitres en la clase de AP, lo usan lleva a la inseguridad lingüística. Sánchez-Muñoz (2016) explica que las clases juegan un grande papel en el mantenimiento de la lengua, pero también en el desarrollo de la autoestima lingüística del estudiante (Sánchez-Muñoz 2016, p. 217). Después de las experiencias en las clases de español AP/BI, los participantes ahora piensan que su variedad del español que han aprendido por todo este tiempo es incorrecta y ahora están motivados a aprender un español que sea entendible y respetado por todos.

Rechazo al estándar

Aunque existe un reconocimiento del español estándar ante los HH, no todos piensan que es el más correcto o el mas normal de usar. Los participantes ofrecieron su opinión sobre el español estándar y esto es lo que dijeron:

Ejemplo 22

Johana: It's not what I'm used to. I'm probably not gonna talk like that either way. The one I grew up with, the Mexican one. Is the one I will use.

Ejemplo 23

Jimena: I feel like they are teaching the wrong Spanish. They are not Spanish that everyone uses. Like if you tell my family 'duchar' they are gonna look at you crazy. It makes me feel like I am not speaking my own language.

Las participantes Johana (BI) y Jimena (AP), tienen opiniones similares sobre porque no desean hablar el español estándar. Ellas comentan que no están impuestas a este español y que de cierta manera lo ven como incorrecto ya que una palabra como 'duchar' no seria bien vista por su familia. Los siguientes dos ejemplos hablan sobre el español en general y como se debe hablar.

Ejemplo 24

Brenda: I feel like this Spanish in this class is forced. I feel like the Spanish here is trying to put it in a box when it is impossible. Spanish is a fluid language. NOT superficial. Like me and Eddie we have different Spanish but for me it's all correct.

Ejemplo 25

Clara: Si me entiendes then that's right! I think that should be right.

La participante Brenda habla sobre su opinión en cuanto se refiere al español que esta aprendiendo en la clase. Brenda clasifica este español como forzado, superficial y un español que quieren poner en una caja. Ella comenta que el español para ella es fluido y

que cualquier español debería ser aceptado. Por otra parte, Clara opina que si entienden lo que dice, ese es el español que debería ser aceptado.

Refiriéndonos de nuevo a la investigación de Helmer (2013), algunos de los estudiantes en la clase de AP/BI rechazan un estándar por sus opiniones ya existentes del lenguaje y tras sus experiencias en la clase (p. 280). Las participantes no se identifican con el español estándar como tampoco lo ven como el más correcto. Además de esto no sienten que es un español fluido. Es evidente tras los ejemplos que las participantes rechazan el estándar porque no se sienten parte de él como tampoco es un español con el cual crecieron o el que hablan con su familia.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Los resultados cuantitativos y cualitativos del capítulo IV nos han llevado a entender mejor por los tipos de enfoques que se encuentran en la clase como también los efectos que tiene la clase sobre el mantenimiento de su lenguaje de herencia. Mirando de nuevo las preguntas de investigación, el análisis de los datos demuestra lo siguiente.

1. ¿A qué tipo(s) de enfoques de enseñanza y/o actitudes de la lengua están expuestos los estudiantes de herencia en sus clases de español AP/BI a nivel secundario?

a. ¿Están los estudiantes expuestos a una ideología del lenguaje estándar o un enfoque de enseñanza prescriptiva?

Después de analizar las entrevistas y las observaciones de clase, se puede determinar que ambas profesoras tienen un enfoque de enseñanza prescriptiva ya que ambas profesoras tienen como meta enseñar el español que está en la Real Academia Española o un español universal. Estas ideologías son semejantes a los pensamientos de una ideología hacia la existencia de un español estándar. Por consecuencia, las

profesoras quieren cambiar la variante no-estándar de sus estudiantes prescribiéndoles lo que ellas notan como el español mas correcto, formal o universal.

b. ¿Cómo negocian estas ideologías los estudiantes de herencia?

Los estudiantes de herencia negocian las ideologías presentadas en la clase de diferentes maneras. Las entrevistas con los estudiantes resaltaron una variedad de actitudes que tienen acerca de clase y que incluyen una creciente falta de confianza, preocupación por hablar ‘correctamente y la aceptación y el rechazo del estándar. Algunos estudiantes están convencidos de que el español estándar es el que deben de hablar para poder progresar (Lippi-Green 2012, p. 69) mientras que algunos rechazan la variedad estándar y dicen no querer hablarlo ya sea porque no lo ven como natural hablarlo o simplemente creen que es un español superficial (Helmer 2013, p. 281). Es evidente que los estudiantes piensan que la dificultad de la clase es mucho mas avanzada y que les resulta difícil ya sea por el vocabulario o las exigencias de la clase.

2. Como afecta la clase de AP/BI en las actitudes hacia el mantenimiento e identidad sobre su lenguaje de herencia?

- a. Después de pasar por un año de español avanzado en la secundaria, ¿como afecta esto en la posibilidad de que los estudiantes quieren continuar aprendiendo español?*

Las clases de AP/BI tienen reconocimiento ya que, al pasar el examen final, esto cuenta como créditos para la universidad. El nivel de dificultad de la clase se siente ya que los estudiantes expresan sentirse frustrados a la hora de hablar, leer y escribir en la clase ya que su variedad no-estándar no es aceptada en clase y se encuentran con una lista de vocabulario avanzada a la cual tampoco están acostumbrados. Esto en teoría puede traer efectos en el mantenimiento de la lengua de los HH. Aunque los resultados de los cuestionarios sobre el mantenimiento resultaron mixtos, las opiniones que dieron los estudiantes durante las respuestas abiertas pueden dar otra perspectiva hacia las actitudes de los estudiantes sobre el mantenimiento de su lengua de herencia. Un total de 7 mitad de estudiantes reportaron no tener confianza al hablar en la clase pero que sí tomarían más clases para seguir mejorando su español a pesar de esto. Otros 6 estudiantes dijeron sentir que ya no quieren estudiar mas por el nivel de dificultad, pero también porque ya no desean aprender más.

Conclusión

Basado en los resultados de este estudio, se puede deducir que los HH se enfrenten quizás por primera vez ante una clase que tiene mayor rigor, pero también se presenta con mayor frecuencia un español estándar. Las respuestas sobre como ven ellos este español formal son mixtas pero que en fin afectan como se ven hablando, leyendo y escribiendo en su lenguaje de herencia. Por una parte, los estudiantes quieren aprender la variedad formal de hablar español. Lo que no saben las profesoras y los

estudiantes es que Milroy y Milroy (1998) alegan que las personas que creen un estándar probablemente no se han dado cuenta que la mayoría de los ciudadanos son propensos a hacer este tipo de errores o usar este tipo de palabras (p. 3). Estudiantes como Maribel que desean aprender el español universal para poder comunicarse con sus clientes quizás no piensa que su variedad le hará de algún beneficio en el futuro ya que su variedad del español con una variedad guatemalteca es rechazada por sus amigos y su profesora. Maribel ahora trata de hablar un español universal al adoptar ciertas palabras de una variedad mexicana, pero que igual es una variedad que no es aceptada por su profesora y que resulta en una confusión cuando se habla el idioma. Bernal-Enríquez y Hernández Chávez (2003) aportan que “con respecto al dialecto local, consta que el maestro deberá considerar que todas las variedades lingüísticas son legítimas dentro de sus propios contextos y para sus propios propósitos” (p. 110). En fin, no es la tarea del profesor imponer o idealizar ciertos dialectos o variedades, sino enseñarles que todo es correcto en su modo y en su contexto.

Algunos estudiantes aceptan el español estándar como el correcto a seguir y están de acuerdo con la profesora, pero otro grupo rechaza este español comentando que es un español superficial y forzado. Como en el ejemplo de Helmer (2013), los HH se resisten a cambiar y no quieren aprender el español estándar que la profesora les quiere enseñar (p. 281). Helmer hace referencia a que los estudiantes se rehusaban a aceptar la palabra ‘pachuco’ ya que era vista como una palabra ofensiva y algo similar ocurre en clases de AP/BI (p. 275). Un número de estudiantes no aceptan este español que se

trata de poner en una caja ya que palabras que usan en sus vidas diarias como ‘troca’ o ‘guindo’ no son bienvenidas en clase y a los estudiantes no les gusta eso.

Leeman (2018) hace un llamado para que los educadores reconozcan la legitimidad de las variedades del lenguaje, incluyendo esas habladas por los latinos en los Estados Unidos ya que el reconocimiento de una variedad no-estándar en términos geográficos y no por términos sociales debería de ser aceptada (Leeman 2018, p. 350). Esta investigación puede ayudar a entender la dinámica en la clase como también las ideologías que se manejan, para así poder ver como afecta esto la identidad lingüística de los estudiantes de herencia. Por una como dice Leeman (2012), Martínez (2012), Pereira 2010, Villa (2003) aceptar la validez de las variedades no-estándar es un primer paso para que los estudiantes no sientan la necesidad de erradicar su variedad del español sino saber en que lugares usar diferentes variantes de la lengua. Por otra, la integración de otras variedades puede influir en las perspectivas de los estudiantes que no aceptan un estándar como verdad. De acuerdo a los principales lingüísticos, la variedad de la lengua es natural. Como dice Clara, “si me entiendes, then that’s right!” en la comunicación de la lengua, el significado es lo mas importante.

Limitaciones e investigaciones a futuro

Este estudio tuvo varias limitaciones. Un número más grande de participantes fue una de las limitaciones. Debido a las exigencias del condado, no todos los estudiantes obtuvieron permiso de participar en el estudio. Otra limitación es la falta de

tiempo. Se observaron a los estudiantes por un periodo de 12 semanas y sería interesante poder ver como se desarrollan los estudiantes en estas clases. Con un tiempo más extenso para este estudio, los cuestionarios podrían haberse dado al principio de la clase y el final de terminar.

Para investigaciones a futuro, sería interesante poder ver la perspectiva del L2 en la clase al igual que poder entrevistar profesores que no sean de herencia hispana. A futuro estudiar la metodología con mas profundidad podría dar a luz a otras ideologías que enfrentan los HH que no fueron documentas en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Beaudrie, S., Ducar, C., & Relaño-Pastor, A. M. (2009). Curricular perspectives in the heritage language context: Assessing culture and identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22(2), 157-174.
- Beaudrie, S. M., & Fairclough, M. (2012). Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field. Baltimore: Georgetown University Press.
- Bernal-Enríquez, Y., & Hernández Chávez, E. (2003). ¿Revitalización o erradicación de la variedad chicana? In *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*(pp. 95-111).
- Beckstead, K., & Torbio, A. (2003). Minority Perspectives on Language Mexican and Mexican-American Adolescents' toward Spanish and English. In *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*(pp. 154-169). Georgetown University Press.
- Boon, E., & Polinsky, M. (2015). From Silence to Voice: Empowering Heritage Language Speakers in the 21st Century. *Informes Del Observatorio / Observatorio Reports*, 1-27.
- Carreira, M. M. (2011). The Making and Breaking of Language Ideology: Language Ideologies in Spanish departments. *International Multilingual Research Journal*, 5(1), 60-76.
- Carreira, M. (2017). The state of initialization of heritage languages in post-secondary language departments in the United States. In O. Kagan, M. Carreira & C. Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education* (pp. 347-362). New York: Routledge.
- Fishman, J. (1999). Three centuries of heritage language education in the United States. Paper presented at the First National Heritage Language Conference.
- Fishman, J. A. (2001). Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective. *Multilingual Matters*.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press.

Felix, A. (2009). The Adult Heritage Spanish Speaker in the Foreign language Classroom: A Phenomenography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 145-162.

Helmer, K. (2013) A Twice Told Tale: Voices of Resistance in a Borderlands Spanish Heritage Class. *Anthropology and Education Quarterly*. 269-285.

Leeman, J. (2012). Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language. In Beaudrie, S. M., & Fairclough, M. (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (43-59). Washington, DC: Georgetown University Press.

Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*. London: Routledge.

Mackey, A., & Gass, S. (2012). *Research methods in second language acquisition : A practical guide*

Martínez, G. (2003). Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistics Approach. *Heritage Language Journal*, 1 (1).

Milroy, J., & Milroy, L. (1998). *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardization*. London: Routledge & Kegan Paul.

Melo-Pfeifer, S. (2014). The role of the family in heritage language use and learning: Impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26-44.

Paffey, D. (2012) *Language Ideologies and the Globalization of 'Standard' Spanish*. Bloomsbury Academic.

Pereira, K. L. (2010) *Identity and Language Ideology in the Intermediate Spanish Heritage Language Classroom*. The University of Arizona.

Pereira, K. L. (2018). *Community service-learning for Spanish heritage learners: Making connections and building identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Potoski, K. (2017) Spanish as a Heritage/Minority Language. *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*.

Pufahl, I., Rhodes, N. C. (2010). Foreign Language Instruction in the U.S. Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary School. *Foreign Language Annuals* 258-288.

Randolph, L. J., Jr. (July 2017). Heritage language learners in mixed Spanish classes: Subtractive practices and perceptions of high school Spanish teachers. *Hispania* 100(2), 274-288.

Riazi, A. M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. London: Routledge.

Russell, B. D., & Kuriscak, L. M. (2015). High School Spanish Teachers Attitudes and Practices Toward Spanish Heritage Language Learners. *Foreign Language Annals* ,48(3), 413-433.

Sánchez-Muñoz, A. (2016). Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom. *Studies in Bilingualism Advances in Spanish as a Heritage Language*,205-218.

Seals, C. A. (2017). Positive and negative identity practices in heritage language education. *International Journal of Multilingualism*,1-20.

Sheets, R. (1995). From Remedial to Gifted: Effects of Culturally Centered Pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 186-193. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1476638>

Tallon, M. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*,42(1), 112-137.

Valdes, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In *Heritage languages*

Villa, D. (2002). The Sanitizing of U.S. Spanish in Academia. *Foreign Language Annals*, 35, 222-230.

Wright, W. E, (2007). Heritage Language Programs in the Era of English-Only and No Child Left Behind. *University of Texas San Antonio*. 1-27.

APÉNDICE A

CUESTIONARIO ESTUDIANTIL

Please fill out the following survey. Remember your identity is confidential and your responses will not be shared. Thank you!

Name: _____ Gender: _____ Age: _____

Grade Level: _____

Place of birth: _____

Where did you grow up? _____

If outside the U.S., at what age did you move to the U.S.?

How many years of schooling in Spanish: _____

1. Spanish class you are in currently: _____
2. Spanish classes you have taken in high school: _____
3. Spanish classes taken in middle school (if any): _____
4. What language did you learn first? Or both at the same time? _____
5. What language do you feel more comfortable speaking? Explain. _____
6. What language do you feel more comfortable writing? Explain. _____
7. What language do you feel more comfortable reading? Explain. _____
8. What language(s) do you use in the following contexts:
 - Home: English _____ Spanish _____ Both _____
 - School: English _____ Spanish _____ Both _____
 - Friends: English _____ Spanish _____ Both _____
 - Parents/Guardians: English _____ Spanish _____ Both _____
 - Siblings: English _____ Spanish _____ Both _____
 - Church: English _____ Spanish _____ Both _____
 - Extracurricular activities: English: _____ Spanish _____ Both _____

Please fill out this survey, with “1” being a strongly disagree, “4” being neutral and “7” being I strongly agree.

1. I was confident in speaking Spanish before taking this Spanish class:
1 2 3 4 5 6 7
2. I was confident writing Spanish before taking this Spanish class:
1 2 3 4 5 6 7
3. I was confident in reading Spanish before taking this Spanish class:
1 2 3 4 5 6 7
4. I feel confident speaking Spanish now:
1 2 3 4 5 6 7
5. I feel confident in writing Spanish now:
1 2 3 4 5 6 7
6. I feel confident reading Spanish now:
1 2 3 4 5 6 7
7. This Spanish class has helped me better my Spanish:
1 2 3 4 5 6 7
8. I am likely to continue taking Spanish classes:
1 2 3 4 5 6 7
9. It is important for me to keep learning Spanish:
1 2 3 4 5 6 7
10. Because of this class, I want to learn more Spanish:
1 2 3 4 5 6 7
11. If I decide to have kids, it is important for my children to speak Spanish
1 2 3 4 5 6 7
12. Spanish has more value than English at home for me:
1 2 3 4 5 6 7
13. Spanish is important to me:
1 2 3 4 5 6 7

17. What has been the best experience in your current Spanish class?

18. What has been the most challenging experience in your current Spanish cla

19. How does this Spanish class compare with other Spanish classes you have taken?

20. Would you like to take a Spanish class in college?

21. Why did you decide to take Spanish and not another language?

¡Muchas gracias! :)

APÉNDICE B

OBSERVATION GUIDE: AP/IB SPANISH CLASSROOMS

	IB	AP
Context: What is the lesson/objective of class today?		
Behavior: What are the responses of Heritage Learners to the class?		
Conversation: What type of conversations are students having? Peer-peer? Peer-teacher?		
Linguistics: When is Spanish/English used?		
Other Areas of Observation:		
Reflective Comments:		

APÉNDICE C

CONVENCIONES DE LAS TRANSCRIPCIONES

(...); (...) Inaudible utterance or word

(.3); (2.0) Pause(s) in seconds

word, phrase Laughing voice (speaking while laughing)

@@; @@@@ Indicates laughter (soft and loud)

! Animated tone

/ Question from above