

La Enseñanza del Discurso Académico a Estudiantes Bilingües en los Estados Unidos: Reflexión y Estado de la Cuestión

Aixa Said-Mohand
University of Florida

Abstract

El siguiente ensayo presenta una serie de sugerencias para profesores que imparten clases de español (Teaching Spanish as a Heritage Language) para fines específicos como la adquisición del discurso académico, tanto oral como escrito, por parte de estudiantes bilingües. Para ello, este trabajo ofrece una visión panorámica del contexto sociolingüístico de los estudiantes hispanos en los Estados Unidos. En segundo lugar, se brinda una revisión de los principales estudios sobre el español académico de estudiantes hispanos. Finalmente, se esbozará una serie de sugerencias pedagógicas que el profesorado podrá implementar en sus clases.

Aunque el interés en la enseñanza del español a estudiantes de origen hispano en los Estados Unidos se remonta a los años treinta, no es hasta en la década de los sesenta cuando tal interés empezó a adquirir importancia. Es menester resaltar que el movimiento chicano por los derechos civiles de los hispanos, que coincide con el famoso movimiento norteamericano por los derechos civiles (*Civil Rights Movement*), consideró que la enseñanza del español ayudaría al mantenimiento y transmisión del español entre futuras generaciones de hispanos en los Estados Unidos (Valdés, 1981). En aquellos años, expertos y profesores de español como Heritage Language (HL) resaltaron que la carencia de libros de texto para la enseñanza del español como HL, programas de formación de profesores, un diseño curricular apropiado, mecanismos válidos para medir el nivel de la competencia lingüística y comunicativa de los bilingües, y la cuestión del uso de la variedad estándar y dialectal en el aula eran los mayores desafíos del momento (Roca, 1997; Valdés, 1995). Después de cuatro décadas estos retos siguen sin ser resueltos y otros han surgido, como lo demuestra la publicación actual de investigaciones al respecto.

En este artículo pretendemos enfocarnos en un aspecto que preocupa no sólo a investigadores y profesores de HL, sino también al propio alumnado. Nos referimos a la adquisición y/o aprendizaje del registro académico del español entre estudiantes universitarios bilingües que hablan el español como lengua familiar. Si bien es cierto que la mayoría de los bilingües que se matricula en cursos de español como HL posee un nivel de comprensión oral bastante óptimo (Solé, 1981), encontramos que su nivel expositivo de índole oral y escrita no se encuentra lo suficientemente desarrollado para poder llevar a cabo los trabajos que requieren un registro formal. Para poder entender la causa de la existencia de continuos del habla entre estudiantes bilingües (Valdés, 1995) y por consiguiente, de las fluctuaciones de los diferentes niveles de suficiencia lingüística, es necesario tener en cuenta el perfil sociolingüístico de los estudiantes bilingües. Consideramos esto de gran importancia, sobre todo para aquellos profesores que desconocen el contexto sociocultural y sociolingüístico de la variedad dialectal del estudiantado.

Perfil sociolingüístico de los estudiantes bilingües

Muchos estudiantes bilingües se matriculan en cursos de español como HL con el objetivo de adquirir mayor destreza en el registro formal del español por razones académicas (como el saber qué variedad es apropiada para la redacción escrita y las presentaciones orales de textos expositivos) y profesionales (como el español de los negocios). Desde el punto de vista académico, y como bien proponen Achugar (2003) y Boxer (2002), la destreza del registro académico les permitirá adentrarse y ser partícipes del mundo erudito.

La mayoría de estos estudiantes acceden a la universidad con un buen nivel de competencia en su lengua dominante, el inglés. Sin embargo, una vez matriculados en los cursos de HL, se dan cuenta que sus habilidades en la comprensión y/o expresión oral y/o escrita del español se encuentran a un nivel más bajo que el de sus habilidades en inglés. Al mismo tiempo, el profesorado puede tener grupos de alumnos en los que los niveles de suficiencia lingüística sean bastante dispares. En este sentido, Valdés (1997, p. 14) propone el concepto de ‘continuos del habla’ (*the bilingual continuum*) con respecto al perfil sociolingüístico de los estudiantes bilingües. Esta autora considera que los estudiantes bilingües se pueden clasificar en ocho grupos diferentes según el nivel académico que tengan en el español, lo cual puede suponer tener dominio en una variedad rural o prestigiosa.¹

La causa principal de la inexperiencia en la manipulación del registro académico en el español de los estudiantes bilingües según Valdés y Geoffrion-Vinci (1998), es que la mayoría realizan sus estudios de primaria y secundaria a través del inglés. Según estas autoras, los hispanos recién llegados no tienen la oportunidad de progresar en la adquisición natural y formal de la lengua materna, y los hispanos nacidos en los Estados Unidos, algunos de

los cuales aprenden a hablar el español en el contexto familiar y social, no reciben instrucción formal del español como HL. Como consecuencia, al llegar a la universidad e intentar redactar ensayos de tipo académico, las estructuras morfo-sintácticas, el léxico y las funciones semánticas y pragmáticas reflejan el registro o el lenguaje coloquial-familiar (Achugar, 2003; Fairclough y Mrak, 2003; Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998).

Ya se comentó en la introducción de este artículo que uno de los problemas con el que se encuentran los profesores de español como HL es la selección de las variedades del español en el salón de clase. En el caso de los Estados Unidos, las clases de español para “nativo hablantes” están viendo un crecimiento significativo y por consiguiente, los maestros y maestras se enfrentan al difícil dilema de elegir una variedad del español frente a un alumnado que representa diferentes dialectos (Carreira, 2000; Roca, 1997; Villa, 1996).

Algunos investigadores (Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez, 2003; Valdés, 1981; Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998; Villa, 1996) consideran que la adquisición del registro académico no debe traducirse en la erradicación de la lengua vernácula de los estudiantes. Es decir, el conocimiento de la variedad estándar por parte de los hablantes de una comunidad de habla en particular, no debe implicar una supresión de las variedades coloquiales de su repertorio lingüístico. En este caso, el mantenimiento de las variedades dialectales es importante para la identificación cultural del estudiante con su comunidad de habla (Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez, 2003). Valdés (1981, p. 10) señala que muchos profesores deberían aceptar la variedad lingüística de cada estudiante y no incidir tanto en explicaciones quiméricas de lo correcto o lo incorrecto. Según Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez (2003), “ciertos sectores de la sociedad hispanoparlante, 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 clase” (p. 97).

Por lo tanto, los jóvenes bilingües llegan al salón de clase con la idea errónea de que hablan un español corrupto y adulterado. Idea que desafortunadamente muchos profesores, inductos en sociolingüística educativa, perpetúan. El estudiante bilingüe, según Gimeno-Menéndez (1993, p. 310), “llega a la clase con una lengua vernácula que le ha servido hasta el momento como medio de expresión en situaciones comunicativas informales o familiares”. Aún más, muchos de ellos no han tenido la oportunidad de desarrollar su lengua vernácula. Gimeno-Menéndez sugiere:

Si un alumno llega a la enseñanza con un uso cognitivo del vernáculo todavía débil, debido a que pertenece a una familia y a un grupo social en el que el habla presenta un valor restrictivo, y se le propone una variedad distinta, se encontrará claramente desaventajado a consecuencia de la distinta manera de usar la lengua. (1993, p. 311)

Así que la labor del profesorado es, en palabras de Gutiérrez-Marrone “inculcarles confianza en sí mismos y restaurar la valoración de sus respectivas variedades dialectales” (1981, p.71). Un entendimiento del perfil sociolingüístico y por consiguiente, sociocultural de los estudiantes bilingües es necesario y crítico a la hora de ayudarles a familiarizarse con los registros más formales del español.

La enseñanza del registro académico

En la actualidad muchos profesores y profesoras consideran que la instrucción del registro académico es enseñar gramática. Gimeno-Menéndez (1993) indica que la enseñanza de la gramática que se ha practicado hasta el momento no ha sido más que enseñar teoría de la lengua. Uno podría defender la instrucción de la teoría gramatical para aquellos alumnos que se matriculan en cursos especializados de lingüística, por ejemplo. Enseñar gramática, en sus más variadas formas como actividades de tipo mecánico de espacios en blanco, o el uso poco acertado del análisis contrastivo entre el inglés y el español, puede llegar a ser improductivo para aquellos alumnos que anhelan saber escribir y hablar en la variedad estándar del español. Ahora bien, no proponemos una erradicación total de la gramática sino más bien una reorientación de su papel en el aula. En esto, estamos de acuerdo con Lynch (2003) en que lo gramático no debe traducirse en explicaciones abstractas y artificiosas de una gramática estática e inerte, sino que debe ser planteada desde un punto de vista comunicativo; es decir, el uso de la lengua de acuerdo a las necesidades comunicativas.

Es necesario recalcar que no percibimos el discurso académico oral por una parte y el escrito por otra de manera dicotómica, sino como un continuo. El deslinde entre el modo oral y el escrito puede apuntarse a lo espontáneo que caracteriza al primero, y a la coherencia y elaboración que define al segundo. Por tanto, esperar que un individuo pueda hablar de la misma manera que escribe es improbable, o a veces excepcional. Hudson (1994, citado en Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998, p. 475), desde un punto de vista *bernstiniano*, describe la lengua elaborada como aquella combinada de oraciones compuestas y de un uso variado de elementos gramaticales. El discurso escrito se caracteriza por ser un código bastante elaborado que conlleva un trabajo concienzudo de planificación, elaboración, y revisión (Schwartz, 2003).

Gimeno-Menéndez considera que el discurso oral y escrito son dos variedades diferentes y autónomas de la misma lengua (1993, p. 316). Se apoya en el postulado de que el discurso oral es más vacilante y desorganizado que el escrito, que se define por su coherencia y corrección gramatical. Añade que el discurso oral se caracteriza por tener frases entrecortadas, superpuestas

con numerosas repeticiones, y preguntas y respuestas truncadas. Del mismo modo, Solé (1981) se refiere al discurso oral de jóvenes bilingües, señalando que “el lenguaje coloquial, familiar se caracteriza por su estilo relativamente telegráfico y el predominio de oraciones coordinadas, frases incompletas, estructuras modificadas simples, etc.” (p. 28). Valdés y Geoffrion-Vinci, (1998) llevaron a cabo un estudio en el que comparan la producción oral de monolingües y bilingües en el ámbito académico. Aunque las autoras indican que la producción oral del grupo de jóvenes bilingües reflejaba un discurso repleto de oraciones coordinadas, señalan que esto no se debe a la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes bilingües, ya que también se dan en el discurso oral de monolingües. Fairclough y Mrak (2003) comparan la producción oral de jóvenes bilingües teniendo en cuenta la variable de la instrucción formal de español. Sus resultados sugieren que las únicas diferencias encontradas son de tipo léxico.

Ya señaladas las diferencias entre el discurso académico oral y escrito, pasamos a la última sección de este artículo, que tiene como objetivo ofrecer sugerencias para profesores de español como HL que favorecerán el desarrollo del registro académico de los estudiantes bilingües.

Sugerencias

Señalamos en el apartado anterior que muchos profesores y profesoras consideran que la instrucción del registro académico es enseñar gramática. Proponemos que el papel de la gramática debe reorientarse en el aula de manera que la función comunicativa se anteponga a su función tradicional. Ilustramos este comentario con un ejemplo que ofrecemos a continuación. En un curso que impartimos en la Universidad de Florida (Intermediate Spanish Grammar and Composition for Bilinguals²) el tema de uno de los capítulos del libro de texto que estábamos usando versaba sobre el subjuntivo. Para comprobar el efecto que tendría una explicación a priori de la gramática hicimos lo siguiente. En una primera fase, se les explicaron a los estudiantes los usos del subjuntivo y después realizaron unas actividades mecánicas de práctica como espacios en blanco, oraciones incompletas, etc. Los errores fueron mínimos, lo cual nos llevó a concluir erróneamente que los alumnos sabían usar el subjuntivo en contexto. En la segunda fase, se les dio a los alumnos un artículo periodístico en el que jóvenes de otras partes del mundo hispanoparlante opinaban sobre el tema de la clonación. Esta segunda fase se dividió en varias etapas que no detallaremos pormenorizadamente, pero que consistieron principalmente en la ampliación de vocabulario sobre el tema a través de lecturas guiadas y de soportes audiovisuales, como un programa de televisión sobre la clonación y un debate radiofónico sobre el mismo tema en el que los radioyentes ofrecían también su opinión. La última etapa constituía el escrito en sí, en el que se les pidió a los alumnos que comentaran el porqué

ciertos ciudadanos están a favor de la clonación y otros están en contra. Al leer las redacciones comprobamos que los estudiantes no usaron el subjuntivo en aquellos contextos categóricos que lo precisaban.

Después de varias semanas, quisimos comprobar cuál sería el resultado si planteábamos el subjuntivo de acuerdo a las necesidades comunicativas del escrito y por lo tanto, explicarlo durante el proceso de redacción, que se llevó a cabo en varias etapas. El tema asignado era escribir un ensayo sobre la libertad de los ciudadanos de usar armas de fuego para la defensa personal. En este caso, nuestras aclaraciones o explicaciones gramaticales del subjuntivo estuvieron supeditadas al contexto comunicativo de los ensayos que redactaron los estudiantes. Los resultados fueron mucho más productivos, ya que se ofreció la oportunidad de explicar el tema gramatical de acuerdo a las ideas que un estudiante en particular quería expresar y por otro lado, evitamos dar explicaciones del subjuntivo a toda una clase en la que los niveles de proficiencia en el español eran heterogéneos. Además, los veinte o treinta minutos de clase que hubiéramos dedicado a explicar el subjuntivo y los ejercicios de práctica, nos sirvieron para atender las necesidades de ciertos estudiantes que controlaban o entendían menos el uso subjuntivo que otros. Con ello, hemos querido demostrar que la gramática debe supeditarse a las necesidades comunicativas del texto. El hecho de que los estudiantes consigan puntuaciones altísimas en actividades gramaticales de tipo mecánico no significa que ciertos elementos gramaticales como el subjuntivo se sepa usar adecuadamente.

Hemos comentado que uno de los problemas entre los estudiantes bilingües es la carencia de léxico. La mayoría ha cursado la educación primaria y secundaria a través del inglés y por consiguiente, no han tenido la oportunidad de ampliar su repertorio léxico en áreas especializadas a través de la lengua familiar. Como comentan Valdés y Geoffrion-Vinci (1998), en el discurso oral se producen varios fenómenos de alternancia de código, sobre todo al nivel léxico. Así que una de las labores del profesor es enseñar vocabulario. Peris, Giovanni, Rodríguez y Simón (1996) asientan que el vocabulario “es el elemento fundamental en la comprensión del texto y también en su producción” (p. 62). El conocimiento de vocabulario es un proceso complejo. Cassany y Sanz (1994, citado en Peris et al., 1996, p. 63) sugieren que tal conocimiento integra aspectos como (a) la pronunciación y ortografía, (b) morfología, (c) sintaxis, (d) pragmática, (e) y sociolingüística. Asimismo, el conocimiento de vocabulario requiere un conocimiento del significado y de las relaciones entre palabras. Por ejemplo, el profesorado debe elaborar actividades que ilustren los fenómenos de sinonimia, polisemia, antonimia e hiponimia.

Con relación al vocabulario, es muy importante que los estudiantes sepan cómo usar el diccionario. Peris et al. señala que “conocer un diccionario supone saber cómo está organizado y saber qué tipo de información se puede encontrar

en cada lema” (1996, p. 64). El profesor debe diseñar actividades que ayuden al estudiante a saber usar el diccionario. Es recomendable que los estudiantes usen diccionarios de aprendizaje de español. Si un estudiante no tiene mucha práctica con el uso del diccionario, éste puede llegar a usar cierto tipo de vocabulario que no es apropiado para ciertos contextos. Este problema suele surgir cuando se usan diccionarios bilingües. No sobreestimamos la importancia de los diccionarios bilingües, pero consideramos que un diccionario español – español puede ayudar a conceptualizar los significados de una manera más clara y fructífera. Por ejemplo, un estudiante que busca el significado de *pulso* en un diccionario bilingüe se encontrará con las siguientes definiciones:

Pulso nm (a) (Anat) pulse; *tomar el pulso a uno* to take sb’s pulse, feel sb’s pulse; *tomar el pulso a la opinión* to sound out opinión; (fig: tacto) tact, good sense; con mucho pulso very sensible; with great tact, etc. (Collins Dictionary Spanish-English, English-Spanish, 1998, p. 550)

Ya apuntamos que no abogamos por un abandono de los diccionarios bilingües, pero consideramos que el profesorado debe incluir en sus actividades de clase o como tareas adicionales la manipulación de los diccionarios monolingües, ya que el estudiante amplía su repertorio léxico al recibir la definición de una palabra en español y no en inglés. Es decir, posiblemente un estudiante que lea la definición del vocablo *pulso* no conozca otras palabras como *muñeca*, *latidos*, etc., como se ilustra a continuación. Además, se recibe información de cómo una palabra en particular puede combinarse con otras y qué tipo de significado emana de tal combinación.

Pulso

1. Variación de la presión de los vasos sanguíneos a consecuencia de la expulsión de sangre del corazón, y que se percibe como latidos en varias partes del cuerpo, esp. en la muñeca: *El ritmo normal del pulso está entre 60 y 90 pulsaciones por minuto.*
2. Parte de la muñeca donde se siente el latido de la arteria: Me puso el dedo en el pulso para contar los latidos.
3. Seguridad o firmeza en la mano para realizar una acción que requiere precisión: No puedo enhebrar la aguja porque tengo muy mal pulso.
4. Prudencia o cuidado para tratar un asunto: Esas negociaciones hay que llevarlas con buen pulso para que no fracasen, etc. (Diccionario CLAVE, 2005)

Quizás uno de los problemas con los diccionarios monolingües es que las variedades dialectales del alumnado no aparecen reflejadas en su totalidad. La *encuesta sociolingüística*, según Pino (1997), puede ayudar a la expansión y los conocimientos del léxico dialectal. La encuesta es una actividad que podrían implementar los profesores para que los alumnos se familiaricen con

la variedad dialectal de los grupos hispanos que habitan dentro y fuera de su comunidad de habla y posteriormente, compararla con la variedad del propio alumno. Como se observa, el desarrollo y la expansión de la riqueza léxica es un pilar fundamental para la adquisición del registro académico. No se debe presentar como algo autónomo sino interrelacionado con actividades de expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita.

La expresión escrita es otra de las necesidades imperativas de los alumnos bilingües. Varios autores han sugerido diversas tareas comunicativas encaminadas a su desarrollo. Las propuestas más novedosas son aquellas que incluyen un enfoque comunicativo y funcional (Colombi, 2003; López Morales, 1993). El modelo integral que propone López Morales sugiere que “la elaboración de un texto escrito debe partir de un ‘tema’ que continúa a través de una serie de etapas hasta finalizar en el discurso de superficie” (citado en Gimeno-Menéndez, 1993, p. 217). El modelo sistemático funcional de Colombi, que parte de los axiomas de texto y contexto postulados por Halliday, propone que el texto escrito debe estar compuesto de una introducción, un cuerpo y una conclusión. Asimismo, deben integrarse los tres tipos de metafunciones: la interpersonal, la textual y la ideacional. Por ejemplo, la metafunción interpersonal se relaciona con el nivel léxico gramatical, como el uso de adverbios de modo, conectores y el conocimiento estructural de las cláusulas; la metafunción textual tiene como objetivo lograr la textura en el texto y saber cómo éste se adapta al modo escrito; y por último, la metafunción ideacional se basa en el uso del léxico técnico, profesional o académico.

Para conseguir estos objetivos los profesores deben adiestrar al alumnado en la descodificación y reconstrucción de géneros escritos. Acevedo (2003) llevó a cabo un curso piloto de redacción para estudiantes bilingües. El objetivo que se planteó fue el de familiarizar a los estudiantes con las peculiaridades del texto escrito comparándolas consiguientemente con las peculiaridades del texto oral. Como ya señalaron otros autores (Schwartz, 2003), Acevedo estima que la redacción debe seguir tres pasos: (a) la planificación, (b) el desarrollo y la organización de las ideas y (c) la claridad de las ideas y la selección de un estilo apropiado para la transmisión del mensaje. Recomienda que el estudiante “se preocupe primero en transmitir de manera clara y precisa sus ideas, antes de enfocarse en las convenciones de la norma escrita” (p. 267).

Una de las diferencias más evidentes entre el modo de comunicación escrito y oral es que el primero se caracteriza por un nivel de abstracción y coherencia compleja puesto que la interacción entre los interlocutores es el texto *in situ*, es decir, el estudiante escribe para un público ausente. Por otro lado, el texto oral se diferencia principalmente por el uso de mecanismos verbales y no verbales, como los marcadores del discurso, deícticos,

movimientos gestuales y cinéticos. Como señala Peris et al. (1996, p. 53), “en el discurso oral el hablante tiene una limitación de tiempo y por lo tanto primero ha de pensar lo que quiere decir, después decirlo, y tercero comprobar que se ha entendido”.

Creemos que el desarrollo y la expansión del discurso académico oral debe ser tanto transaccional como interaccional. Si bien las presentaciones orales en clase comienzan siendo transaccionales, es decir de transmisión de información a un público presente, terminan siendo interaccionales cuando se establece una discusión o sucesiones de preguntas y respuestas al respecto. Achugar (2003) sugiere que el profesor debe integrar actividades de práctica de la expresión oral entre compañeros de clase. Asimismo insinúa que se graben y analicen presentaciones orales para analizar los pormenores de este tipo de discurso. A nuestro juicio, este tipo de actividades debería emplearse para que el alumno se percate en que momentos o partes del discurso oral (por ejemplo, una presentación en clase) cambia de código o alterna entre el inglés y el español (*code switching*). Queremos señalar que no consideramos la alternancia de código como algo que debe sancionarse o criticarse ya que es un modo de comunicación lícito entre hablantes bilingües. Ahora bien, el profesorado debe hacer saber al alumnado que no todo el mundo es bilingüe y que por consiguiente, en las interacciones con hispanoparlantes o en las presentaciones dirigidas a un público no bilingüe, el modo de comunicación debe ser el español.

Conclusión

En este artículo hemos intentado plantear una reflexión sobre la enseñanza del registro académico destinada a estudiantes bilingües. Se ha sugerido que una enseñanza que parte de un modelo sociolingüístico es la más viable si tenemos en cuenta el perfil sociolingüístico de los estudiantes bilingües en los Estados Unidos. Sin un buen entendimiento del bagaje lingüístico del estudiantado, que impulse el respeto hacia las peculiaridades dialectales del habla de nuestros estudiantes, nuestra tarea pedagógica no podrá ser fructífera.

Se ha señalado que la adquisición del discurso académico no debe traducirse en una clase tradicional de gramática. Fairclough y Mrak (2003, p. 207) apuntan que “muchos nos hemos formado la impresión de que lo que necesitamos enseñar es gramática debido a que la mayoría de los hablantes bilingües no han recibido instrucción formal en español”. Cabría añadir y recapacitar sobre cuál es el objetivo de aquellos profesores que derrochan el tiempo en crear actividades mecánicas para que los alumnos puedan aprender los nombres de los tiempos verbales. Ahora bien, sugerimos que se aplique un método deductivo. Es decir, la instrucción no debe enfocarse en una gramática prescriptivista sino en una gramática descriptivista de índole pedagógica. De este modo, será el propio alumno el que descubra por qué,

por ejemplo, debería haber usado “era” y no “fue”. La gramática debe estar supeditada a un fin comunicativo y no a un conocimiento de reglas lingüísticas presentadas de forma abstracta.

Concordamos con Gutiérrez-Marrone (1981) en que el discurso oral y escrito de tipo académico no puede concebirse como una dicotomía, sino como un continuo en el que el estudiante sabe que puede usar cualquiera de ellos dependiendo del fin comunicativo que se quiera alcanzar. El discurso académico escrito tan sólo difiere del oral en que el nivel de abstracción requerido es mucho mayor. El estudiante debe recibir una explicación explícita de cómo construir un texto expositivo y por ende, familiarizarse con los diversos tipos de textos y sus características. Comentamos que la exposición oral de tipo académico puede tener una doble función: transaccional e interaccional. En el discurso oral, si bien todos los niveles lingüísticos son importantes, el profesorado también debería elaborar actividades que ayuden a los alumnos a reconocer la fuerza ilocutoria o pragmática que puede tener el discurso oral. Además, podría inculcarles que los marcadores del discurso, las pausas, los solapamientos durante los turnos de habla, y la reelaboración durante el acto oral son lícitos y a veces necesarios.

Finalmente, creemos que la destreza en el discurso académico no puede conseguirse de la noche al día y sería ilusorio y contraproducente creer que podemos convertir a nuestros estudiantes en un Borges o un Machado en un semestre académico. Por tanto, la clase de español no debería verse como un fin sino como un medio. Los profesores deben ayudar a los estudiantes a *aprender a aprender*. Es decir, una vez hayan terminado un semestre de español, deberían estar capacitados para continuar su propio aprendizaje y perfeccionamiento del registro académico por cuenta propia. En definitiva, infundirles que *‘la práctica hace maestro’*.

Referencias

- Acevedo, R. (2003). Navegando a través del registro formal. En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 257–268). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Achugar, M. (2003). Academic registers in Spanish in the U.S. En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 213–234). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bernal-Enríquez, Y. y Hernández-Chávez, E. (2003). La enseñanza del español en Nuevo México: ¿Revitalización o erradicación de la variedad chicana?. En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 96–121). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Boxer, D. (2002). *Applying Sociolinguistics: Domains and Face-to-Face Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers.
- Carreira, M. (2000). Validating and promoting Spanish in the United States: Lessons from linguistic science [Electronic version]. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 333–349.
- Carreira, M. (2003). Profiles of SNS students in the twenty-first century. En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 51–77). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Colombi, M.C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 78–95). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Collins Dictionary Spanish~English, English~Spanish*. (2nd. ed.) (1998). Glasgow, England: Collins Publishers.
- Diccionario CLAVE* [Versión electrónica]. Recuperado en agosto, 2005 de <http://clave.librosvivos.net/>
- Fairclough, M. y Mrak, A. (2003). La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües. En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 198–212). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Gimeno-Menéndez, F. (1993). Sociolingüística y enseñanza de la lengua. *LEA 15*, 297–318.
- Gutiérrez-Marrone, N. (1981). Español para el hispano: Un enfoque sociolingüístico. En G. Valdés, A.G. Lozano, y R. García-Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual in the United States: Issues, Aims, and Methods* (pp. 3–29). New York: Teachers College Press.
- Lynch, A. (2003). Toward a theory of heritage language acquisition: Spanish in the United States. En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 25–50). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Peris, E., Giovannini, A., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). *Profesor en Acción: Destrezas* (Vol. 2). Madrid: Edelsa: Colección Investigación Didáctica.
- Pino, C. (1997). Teaching Spanish to Native Speakers: New Perspectives in the 1990s [Versión Electrónica]. *The ERIC/CLL News Bulletin*, 21(1). Recuperada en abril, 2004 de <http://www.cal.org/ericcu/News/199709/9709Spanish.html>

- Roca, A. (1997). Retrospectives, advances, and current needs in the teaching of Spanish to United States Hispanic bilingual students. *ADFL Bulletin* 29, 37–43.
- Schwartz, A. (2003). ¡No me sueña! Heritage language students' writing strategies. En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 235–256). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Solé, Y. (1981). Consideraciones pedagógicas en la enseñanza del español a estudiantes bilingües. En G. Valdés, A.G. Lozano, y R. García-Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual in the United States: Issues, Aims, and Methods* (pp. 21–29). New York: Teachers College Press.
- Valdés, G. (1981). Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish-speaking in the United States. En G. Valdés, A.G. Lozano, y R. García-Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual in the United States: Issues, Aims, and Methods* (pp. 3–29). New York: Teachers College Press.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79, 299–328.
- Valdés, G. y Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The problem of the 'underdeveloped' code in bilingual repertoires. *Modern Language Journal*, 82, 473–501.
- Villa, D. (1996). Choosing a 'standard' variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the U.S. *Foreign Language Annals*, 29, 191–199.

Notas

¹ Veá Carreira (2003) para una crítica al modelo categórico que propone Valdés.

² Este es el título oficial del curso.