

# APRENDIZAJE-SERVICIO E INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: LOS RETOS DE UNA EXPERIENCIA INTERNACIONAL

EVA GARCÍA ORTIZ

1 CIS-Endicott International University (España)

DOI: 10.14679/3124

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Los hablantes de herencia. 2.1. El perfil de los hablantes de herencia 2.2. Características del diseño de cursos para hablantes de herencia. 2.3. La práctica del translanguaging en el aula. 3. El Aprendizaje-Servicio como propuesta para las aulas de español. 3.1. Caracterización general del Aprendizaje-Servicio. 3.2. Los programas de inmersión y el ApS para los hablantes de herencia. 4. Diseño de la investigación y metodología. 4.1. Preguntas de investigación y objetivos. 4.2. Fases y herramientas de investigación. 5. Resultados. 6. Discusión de los resultados y conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El número de estudiantes universitarios estadounidenses que estudian fuera de su país ha ido aumentando en los últimos años, al menos hasta el inicio de la pandemia, y sus destinos favoritos eran Reino Unido, Italia, España y Francia, en este orden.

En España, muchos de los programas ofertados pertenecen a Apune (Asociación de Programas Universitarios Norteamericanos en España) y, en ellos, se les asegura la convalidación de sus créditos en sus universidades de origen. Sin embargo, según Grasset et al (2014), el interés por nuestra lengua y nuestra cultura ha perdido fuerza frente al mero hecho de vivir en un país cuya situación geográfica favorece los viajes por Europa. Así las cosas, la motivación en las clases de lengua ha disminuido.

Por otro lado, en este tipo de programas es muy frecuente encontrar a los hablantes de español de herencia en las clases avanzadas de español como lengua extranjera, aunque su perfil sea muy diferente al de los estudiantes anglófonos. Boon y Polinsky (2015, p.1) definen a las lenguas de herencia como “...an ethnic or immigrant minority language which is weaker of a bilingual speaker’s two languages”. Los aprendientes de estas lenguas tienen lazos culturales o familiares con ellas, pero su lengua predominante es la de la comunidad en la que viven, en nuestro caso, el inglés.

La enseñanza del español a estudiantes de herencia en el contexto estadounidense es una especialidad de la que los docentes españoles frecuentemente no tienen suficiente información. Por otro lado, la docencia y el aprendizaje en el extranjero no pueden tener los

mismos objetivos que los estudios en la universidad de referencia, lo que también se olvida a menudo.

Este artículo parte de una experiencia en una institución asociada a Apune. Al final del semestre de otoño de 2015, la dirección comprobó en uno de sus cursos que esa mezcla de estudiantes mencionada más arriba no satisfacía a ninguno de los dos perfiles, ya que las destrezas orales de los estudiantes de origen latino intimidaban a los angloparlantes, y los hablantes de herencia se sentían inseguros con sus destrezas escritas o no tenían conciencia de sus dificultades y consideraban innecesaria su asistencia a las clases. Este hecho, combinado con el creciente desinterés por el estudio de las lenguas que mencionamos al principio, llevó a la dirección del centro a encargar un curso específico para los estudiantes de herencia que respondiera a sus necesidades reales de lengua y que aumentara su motivación para el estudio.

En este artículo caracterizaremos las necesidades concretas de estos aprendientes, en general, y en el contexto del aprendizaje de lenguas en el extranjero, en particular. Asimismo, presentaremos la investigación que nos llevó a la elección de un curso de Aprendizaje-Servicio como propuesta para estos escenarios de aprendizaje en relación con el perfil del estudiantado.

## 2. LOS HABLANTES DE HERENCIA

---

### 2.1. El perfil de los hablantes de herencia

Los estudiantes de herencia tienen cierto dominio de la lengua o al menos mantienen lazos culturales con ella. En nuestro estudio nos centraremos en jóvenes estadounidenses procedentes de un hogar donde todos o algunos de sus miembros hablan español. Las consecuencias pueden ser múltiples: algunos han llegado a hablar español también, mientras que otros solo lo entienden; algunos han sido escolarizados y sus destrezas escritas se han desarrollado al mismo nivel que las orales, otros no saben escribir en español aun teniendo un dominio oral de la lengua. Potowski (2007, pp. 209) nos recuerda que la dificultad de presentar este perfil se debe a factores “tales como la variedad del español hablado en la comunidad, el nivel de escolarización recibido en español y en inglés, el grado de contacto entre los dos idiomas y la necesidad de usar los dos idiomas en la vida cotidiana”. En cualquier caso, los hablantes tienen una conexión genealógica con la lengua de herencia, la hablen o no, ya que cuentan con lo que Van Deusen Scholl (2003) llama una “motivación de herencia” o una razón para profundizar en sus raíces.

Potowski (2007, p.28) afirma que “Muchos de los alumnos bilingües muestran inseguridad sobre su español y miedo ante la idea de estudiarlo formalmente. ...Muchos han sufrido críticas de hablantes monolingües por el español que hablan, sobre todo, por la influencia del inglés”. Asimismo, algunos hablantes rechazan el español por considerarlo una barrera para su integración en la sociedad de acogida.

El resultado es que algunos abandonan el español en favor del inglés y aquel termina desapareciendo en dos generaciones. En Potowski (2018), la autora recopila artículos de los mayores especialistas en español como lengua de herencia y organiza el volumen en los siguientes apartados: “*social issues*”, “*linguistics studies*”, “*educational issues*” y “*Spanish as a minority/heritage language outside of the U.S.*”, lo que da una idea de la complejidad del tema y de los distintos planos desde los que se puede abordar.

## 2.2. Características del diseño de cursos para hablantes de herencia

Teniendo en cuenta la cantidad de factores que convergen para este perfil de estudiantes, diseñar un currículo y elegir materiales para ellos no resulta sencillo ni neutro, puesto que no se puede llevar a cabo sin atender a aspectos políticos e institucionales. Valdés (2015) afirma que “curricularizar la lengua” supone tener en cuenta una ideología sobre ella, así como sobre el aprendizaje y sobre el bilingüismo, y actuar en consecuencia. Parra (2017, pp. 8-10) aduce el trabajo de Leeman y Martínez (2007): un exhaustivo análisis de manuales y libros de texto empleados en la enseñanza del español para hablantes de herencia. En él se observa una gran evolución en la perspectiva adoptada a lo largo del tiempo. Del orgullo comunitario y el valor de la identidad y los procesos civiles de los años 70 se pasó a la caracterización del español como una lengua global en los años 80 y 90, aunque su discurso globalizador encubriera todavía una forma de normatividad. En la actualidad, se incide en la necesidad de que el foco en la expansión del repertorio lingüístico se amplíe al desarrollo de un espíritu crítico basado en un conocimiento sociolingüístico, lo que permita a los estudiantes latinos identificar las relaciones de poder entre las variedades de la lengua, los mensajes ideológicos y el uso de la “translengua” (de la que hablaremos más adelante), con todo lo que ello supone en la construcción de su identidad.

Potowski (2007) cita a Valdés (1997) para proponer los cuatro objetivos fundamentales de los cursos de Español para Hablantes Nativos (desde ahora EHN), a saber: contribuir al mantenimiento de la lengua; conseguir que los hablantes no pierdan su variedad y registro más habitual (ya que lo van a necesitar siempre que estén en el contexto habitual de su familia y su comunidad), siendo capaces de modificar ambos en las circunstancias que lo requieran; ampliar su bilingüismo; y ser capaces de transferir sus estrategias para las destrezas escritas en inglés al aprendizaje formal del español.

Toribio y Bullock (2016) mencionan una perspectiva importante en este contexto: dejar de ver el español de EE. UU. como producto de un fallo en la percepción, el procesamiento o la producción de la lengua. Las autoras abogan por una caracterización más precisa de esa variedad del español a partir de corpus (como el Texas Corpus Project presentado por ellas en 2013), que a su vez puedan ser llevados al aula. Así intentan alejarse de esa continua búsqueda de una norma a partir de la cual se localizan desviaciones susceptibles de ser corregidas.

Por otro lado, Parra (2016b), subraya que el hecho de elegir una lengua y una variedad entre el repertorio lingüístico que posee un estudiante supone para él, a su vez, la elección de una identidad concreta. Caracterizan esa elección como un proceso de *becoming* y no de *being*, enmarcado en un complejo sistema de pertenencia, empoderamiento y perspectiva ideológica. En este sentido, señala que los hablantes bilingües de herencia pueden presentar dos actitudes ante la idea del aprendizaje del español en la universidad: O bien pueden sentir que su español no tiene el nivel suficientemente para las clases EHN y opten por clases de español como lengua extranjera (desde ahora ELE), que no suelen ajustarse a sus necesidades; o bien pueden percibir las clases como un lugar seguro para explorar su identidad. Entre otros muchos factores, esta seguridad puede venir dada de la mano del uso del *translanguaging*, que caracterizaremos en el siguiente apartado.

## 2.3. La práctica del *translanguaging* en el aula

El término *translanguaging* procede del galés *trawsieithu*, que fue usado por primera vez por Williams (1994), haciendo referencia a ciertas prácticas docentes en entornos de

bilingüismo inglés-galés, donde se animaba a los estudiantes a realizar operaciones complejas combinadas en ambos idiomas (por ejemplo, leer en una lengua y escribir en la otra). Con el tiempo nació el término *translanguaging* en inglés y se fue caracterizando como la capacidad de los individuos plurilingües de moverse entre lenguas y culturas, tratándolas de forma integrada, en una suerte de multicompetencia basada en experiencias de vida, mentalidades y acciones necesariamente complejas que colaboran entre sí para facilitar que se entienda y se hable de forma más efectiva. Esta idea queda muy alejada de la idea del bilingüismo como la existencia de dos sistemas lingüísticos independientes con interferencias puntuales, las cuales suelen estar estigmatizadas en las comunidades monolingües.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, Williams (2012) explica que la flexibilidad que aporta el *translanguaging* hace que los hablantes tomen el control de su propio aprendizaje, autorregulen cuándo y cómo usar la lengua, dependiendo del contexto en el que se encuentren. Así, podrán comunicarse sin sentir que la lengua es una barrera en lugar de una ayuda. Esto puede ocurrir de forma natural (como con las acciones que emprende un estudiante en el aula para ser atendido o cuando los docentes quieren cerciorarse de que sus alumnos los entienden). Sin embargo, también puede consistir en una serie de acciones planeadas y organizadas para que los estudiantes se sientan más cómodos, comprendan los temas, se centren en aspectos formales cuando sea necesario y se promueva la interacción con los compañeros. Pueden encontrarse ejemplos interesantes de estas prácticas en Coyle et al (2010) y en García y Wie (2014).

Es interesante señalar que, en algunos estados de EE. UU., esta práctica viola la política de sus escuelas, que exigen el uso exclusivo de la lengua de la comunidad, por lo que su uso supone un compromiso mucho más profundo por parte de los docentes que el que ocupa nuestro estudio. Sin embargo, es importante conocer la realidad de los estudiantes para acompañarlos de una forma adecuada en su camino formativo.

### 3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO PROPUESTA PARA LAS AULAS DE ESPAÑOL DE HERENCIA

---

#### 3.1. Caracterización general del Aprendizaje-Servicio

Entre las distintas definiciones del Aprendizaje-Servicio (desde ahora ApS), tomaremos la caracterización de Puig y Palos (2006) como una propuesta educativa que combina aprendizaje y procesos de servicio real a la comunidad con el fin de mejorarla. En otras palabras, permite a los estudiantes desarrollar sus conocimientos y competencias mediante la elaboración de un proyecto de naturaleza solidaria, cuyo destinatario es la comunidad del estudiante. Si bien el trabajo por proyectos no resulta ajeno a los profesores de ELE, existen otros aspectos que pueden resultarles más complicados, como la elección del proyecto social, la relación con las entidades comunitarias colaboradoras, o las distintas fases con las que debe contar, por mencionar algunas de ellas.

Furco (2015) nos recuerda que el concepto de impacto es básico y fundamental en los proyectos de ApS y considera que existen distintos tipos: en los estudiantes, en los docentes, en las escuelas y universidades, y en las comunidades. Este último es el menos estudiado, siendo el impacto en los estudiantes el que cuenta con más literatura académica, mientras que se observa un aumento del interés por el resto de las caras de este complejo poliedro. Sin embargo, en Puig (2015, p. 31) se nos hace la siguiente advertencia, que aporta una visión

muy importante para nuestra investigación. ...nos equivocamos... cuando restringimos la expresión “necesidad social” únicamente a necesidades extremas en las que vive un colectivo o a situaciones carenciales que requieren de acciones de gran impacto en el entorno. Si por *necesidades sociales* únicamente consideramos estas situaciones, estamos traicionando uno de los principios que animan la puesta en marcha del aprendizaje servicio: el convencimiento de que puede aplicarse a cualquier edad y a cualquier ámbito educativo porque todas las personas son capaces de aportar alguna cosa a la comunidad. Así pues, al hablar de necesidades sociales desde el aprendizaje servicio vamos a rebajar la intensidad con la que en algunos foros se usa el término y vamos a incluir también aquellas situaciones que, pese a no ser extremadamente carenciales, son mejorables y que permiten cambios que beneficiarían a la comunidad o incrementarían la calidad de vida de algunas personas”.

Por último, debemos señalar también la gran importancia de la reflexión posterior al proyecto y su evaluación. Si en cualquier acción educativa la revisión es básica para su mejora, en el ApS supone una parte intrínseca a su práctica. Tanta es su importancia que las rúbricas de autoevaluación son motivo de investigación continua, y comprenden revisiones de todos los actores y aspectos que se incluyen en el proyecto. La conocida “*Furco’s rubric*”, base para muchas propuestas posteriores, fue publicada en 1999 y su revisión puede encontrarse en Furco (2002).

En España, la propuesta de Puig (2015, pp. 178-183) es muy interesante y de fácil adaptación a distintos ámbitos, así como el trabajo de López de Arana et al (2020), que aún no se había publicado en el momento de la realización de esta investigación. Para nuestro estudio, se usó la rúbrica de Campo (2015), por ser específica para autoevaluar la calidad de proyectos en educación superior y facilitar un análisis profundo de los proyectos.

Para terminar, es importante recordar que esta metodología bebe de iniciativas con tanta trayectoria como el *aprender haciendo* de la Escuela Nueva, cuya ideología defendía John Dewey a finales del siglo XIX; la pedagogía socialista de los años 60; y el esculismo de Baden-Powell de principios del siglo XX. A estos orígenes señalados por Puig (2015, p. 35), le suma Tapia (2006) la influencia de autores como Paulo Freire, Piaget, Freinet, Vigotsky o Goleman, entre otros; e insiste en desvincular el ApS de cualquier ideología o creencia religiosa únicas. En España, “a pesar de la tradición solidaria de muchas escuelas y universidades, no se empezó a difundir el concepto de aprendizaje-servicio hasta 2002” (Batlle 2013, p. 27).

Opazo et al. (2016) por su parte, nos ofrece una revisión de la situación actual del ApS en el caso de la educación superior en España, indicando la importancia de innovar en educación ante la necesidad de formar profesionales que sepan manejar situaciones complejas, elegir la actuación más adecuada para contextos concretos, y aprender así por sí mismos; todo ello enmarcado en el concepto de responsabilidad social universitaria.

### 3.2. Los programas de inmersión y el ApS para los hablantes de herencia

Cuando Parra (2016a) caracteriza los cuatro modelos pedagógicos que, a su parecer, resultan más efectivos y significativos para EHN, menciona el servicio a la comunidad. Aunque para muchos autores ese concepto no es un sinónimo del ApS, la autora destaca la importancia de vincularlo íntimamente a la programación, por lo que resulta obvio que se refiere a la metodología que nos ocupa.

Existen diversos estudios que describen las producciones de los hablantes de herencia en las aulas españolas, como el caso de Acosta (2013), o los distintos procesos lingüísticos que

los estudiantes estadounidenses en general experimentan en sus estancias en inmersión, como en Geeslin et al. (2010). Para nosotros es particularmente interesante el estudio de Martinsen (2010), donde se compara el uso de la lengua y el aprendizaje de la misma en tres contextos diferentes: el tradicional viaje de inmersión, los programas de ApS en el extranjero y lo que el autor denomina *foreign language housing*, programas en los que los estudiantes viven en una residencia preparada específicamente para promover el uso de la lengua meta, animándolos a participar y tomar protagonismo en situaciones típicas de la vida cotidiana.

Otros estudios interesantes para nuestra investigación caracterizan la competencia sociolingüística de los estudiantes en inmersión: en francés para el caso de Mougéon et al. (2010) y en español para Salgado-Robles (2011). Como explicábamos en la caracterización del EHN, es esa visión del estudio de la lengua la que más nos interesa para este perfil de estudiantes, más allá de la supuesta corrección lingüística según normas quizás ajenas a su variedad del español.

Shively (2016), por su parte, compara las diferentes experiencias en el extranjero desde la perspectiva de la motivación, atendiendo al hecho de que estas se realicen en las culturas de origen de las familias de los estudiantes de herencia o en otras culturas. En el primer caso, la motivación se centra en explorar sus raíces y su identidad hasta mejorar su lengua y su cultura, ser capaces de mejorar su relación con su familia y conocer a la comunidad en profundidad. En cambio, cuando los aprendientes viajan a países distintos al de su cultura de origen (a veces temida por sus progenitores si se vieron obligados a huir de ella en el pasado), buscan fundamentalmente una experiencia nueva y segura, aunque puedan estar también interesados en mejorar su nivel de lengua. Por otra parte, los viajes a España en particular se enmarcan en el conocimiento de Europa, que está en el imaginario de muchos estudiantes estadounidenses como una experiencia vital ineludible.

Por último, algunos artículos interesantes por la cercanía a nuestra investigación serían Salgado (2014a), donde se describe una experiencia de ApS y enseñanza del español en EE. UU.; Salgado (2014b) y Salgado (2018), que se centran en aspectos formales de la adquisición de los pronombres en viajes de inmersión en España dentro de experiencias de voluntariado y de ApS; y López-García (2017), que estudia un grupo de hablantes de herencia en un curso de inmersión en España, defendiendo la validez de las clases mixtas (lo que se contradice con nuestra propuesta).

#### 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

---

Desde 2016 hasta 2019 se llevó a cabo una investigación con el fin de diseñar un curso de inmersión en español adecuado para estudiantes de herencia procedentes de distintos centros de la University of California Education Abroad Program (UCEAP). Las distintas partes del proceso se desarrollaron en la sede madrileña de una institución internacional especializada en programas de inmersión para universitarios estadounidenses.

El estudio realizado es heurístico y exploratorio, fundamentalmente cualitativo, de validez ecológica, enmarcado dentro de la investigación en acción. El diseño tiene dos vertientes importantes: una de introspección para los estudiantes y la institución (que se corresponde con las fases 1 y 2, y parte de las fases 3 y 4) y otra de tipo observacional no participativo (para las fases 3-6). Las fases se describen más abajo.

## 4.1. Preguntas de investigación

1. ¿Qué perfiles, expectativas y necesidades específicas tienen los aprendientes de español hablantes de herencia cuando se encuentran en inmersión lingüística en España?
2. ¿Qué particularidades deben tener los cursos de Aprendizaje-Servicio (ApS) para ese perfil de estudiantes?
3. ¿Cuál puede ser un diseño de un curso efectivo que contemple los dos requisitos anteriores?

## 4.2. Fases y herramientas de investigación

El proceso se extendió durante varios semestres, ya que el diseño del curso fue mejorándose a la luz de la experiencia docente. Las fases 1 y 2 se llevaron a cabo durante la primavera del año 2016, la 3 durante el otoño del mismo año, y la 4 durante los otoños de 2017, 2018 y 2019 (aunque las evaluaciones y el análisis con la rúbrica se refieren solo al año 2017, ya que en los años siguientes solo se ajustaron contenidos y tareas). La 5 y la 6 tuvieron lugar durante el año 2019. La Tabla 1 muestra la organización de las tareas realizadas durante la investigación, donde las áreas sombreadas indican cuándo se realizaron dichas tareas.

Tabla. 1. Organización de las tareas de investigación

Tarea	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Análisis de la situación del centro						
Análisis de necesidades de los estudiantes						
Organización de datos y primer diseño						
Curso piloto						
Implantación del curso en su formato final						
Observación						
Evaluación del curso						
Corrección y mejora						

La fase 1 de la investigación se llevó a cabo con 8 estudiantes mixtos del centro (anglófonos y hablantes de herencia), procedentes de otra asignatura; la fase 3 o curso piloto contó con 8 hablantes de herencia; y, finalmente, el curso de 2017, que determinó la mayoría de las decisiones que mostraremos en el diseño final, tenía 13 hablantes de herencia de distintos niveles y procedencias. El curso de 2018 también contaba con 13 estudiantes. Los estudiantes procedían de diversas titulaciones, tanto de ciencias como de letras, y cursaban su segundo o tercer año en la universidad, por lo que tenían entre 19 y 21 años. En la fase 1 se llevaron a cabo entrevistas con la profesora encargada del curso mixto hasta el momento, la directora del centro y la coordinadora de los cursos de las universidades de California. En ellas se dieron a conocer no solo los desajustes en la programación, sino también los requisitos que el centro imponía al diseño: debía mantenerse la misma estructura de las clases de español de otros niveles existentes en el centro, se aconsejaba mantener las visitas culturales con los otros grupos, no podían eliminarse los dos exámenes principales del curso, se debían mantener 60 horas de contacto en el aula o fuera de ella y no debía descuidarse la idea de un curso de inmersión en una cultura europea.

En la fase 2 se entrevistó a los estudiantes de un curso de Cine impartido en el centro, donde se mezclaban hablantes de inglés con un nivel de español avanzado con hablantes

de español de herencia. Las preguntas versaron sobre su experiencia con el voluntariado, su percepción sobre los distintos niveles de sus destrezas en español y sus sensaciones en un grupo mixto, y su interés en un hipotético curso de ApS para hablantes de herencia (esta última pregunta solo para los hablantes con dicho perfil). Los estudiantes mostraron un mayor interés por cursos experienciales que tradicionales. Por otra parte, las necesidades de aprendizaje descritas por ambos grupos eran realmente muy diferentes y, lo que contradecía a nuestra investigación, ninguno de los dos perfiles se mostraba en contra de los grupos mixtos, si bien es cierto que el trabajo en una clase centrada en los contenidos, como era el caso de esta clase de Cine, podía no resultar tan invasiva a nivel de norma y corrección, como una centrada en la lengua.

En la fase 3 se presentó un borrador inicial del curso con las líneas generales a la dirección del centro, que necesitó implementarlo inmediatamente en el semestre de otoño de 2016 aunque todavía faltaban muchos detalles por definir. En esa primera ocasión, el curso fue guiado a dos voces: la antigua docente del curso y la investigadora, que ayudaba a organizar las actividades realizadas fuera del aula. El objetivo fundamental de esta fase fue probar la viabilidad de la metodología del ApS para el curso. Al finalizar el semestre, se llevaron a cabo entrevistas con los estudiantes y con el socio comunitario con el que se llevó a cabo el trabajo fuera del aula.

En la fase 4, el curso se implantó con el diseño final (al que luego se añadieron correcciones a la luz de las evaluaciones de las fases siguientes). Se informó a los estudiantes de la investigación, se pidió su consentimiento y se aseguró su anonimato y la confidencialidad de sus trabajos. Asimismo, se garantizó a los estudiantes que podrían cambiar de opinión en cualquier momento sin que esto afectara a su relación con la institución. El número de socios comunitarios se amplió y se formó una red de trabajo que resultó muy útil para experiencias posteriores. Se añadió material de autoevaluación más elaborado, tanto para los estudiantes, como para los socios comunitarios y para la propia docente. Esta fase se corresponde con los semestres de otoño de 2017 y 2018.

En la fase 5 se evaluó el curso a la luz de las entrevistas e instrumentos de evaluación y en la fase 6 se hicieron las correcciones pertinentes.

## 5. RESULTADOS

---

El diseño final es, por lo tanto, un curso de inmersión lingüística en Madrid, dirigido a hablantes de herencia estadounidenses. Debido al origen de los estudiantes y a su heterogeneidad tanto de niveles como de variedades del español, el curso presenta muchas diferencias con los cursos tradicionales de ELE. El curso se imparte con la metodología del ApS y, por lo tanto, se articula en torno a un proyecto final. Estos son los objetivos de aprendizaje impuestos por la dirección del centro para ajustarse a los requisitos de las universidades de California:

By the end of the course, students should be able to: – Produce written and oral Spanish at a native level enhancing all four skills –reading, writing, listening, speaking– both in the classroom context and in a real context during the service-learning hours.

- Adapt their language to a wide range of registers from informal to academic and formal ones.

- Use advanced language strategies that would facilitate their daily life interactions with native speakers.
- Apply their gained intercultural skills and their knowledge of the diverse Spanish sociocultural reality to establish connections between this and the US context.

Nosotros añadimos otros objetivos propios de un curso de estas características, aunque no pudiera añadirse en el documento oficial. Para el final del curso, el estudiante:

- Habrá adquirido más seguridad con su variedad del español, valorándola y validándola.
- Habrá aprendido a analizar las producciones de la otredad con cierta perspectiva básica sociolingüística, entendiendo que no solo la geografía, sino también el sexo, el estatus social y la edad pueden influir en nuestras producciones lingüísticas y en cómo los demás las perciben.
- Se habrá vuelto más autocrítico a la hora de escribir como nativo, no desde la inseguridad y la inferioridad por el alejamiento de un supuesto español estándar, sino por el reconocimiento de las ricas posibilidades comunicativas de la lengua, sea cual sea la variedad utilizada.
- Habrá aprendido que el *translanguaging* puede ayudarnos, en lugar de ser un obstáculo, para mejorar en el uso de la lengua. El estudiante habrá adquirido ciertas estrategias para emplearlo en los momentos y los lugares apropiados.

Por otro lado, si bien en los cursos para los hablantes de herencia en EE. UU. cobra gran importancia el estudio de sus comunidades de origen y la profundización en su identidad latina en el contexto de EE. UU., en nuestro caso ese foco se comparte con el conocimiento de la cultura española en contraste con la estadounidense. Por otro lado, para ellos, supone un reto conocer España desde otra perspectiva, puesto que para muchos este país ha pasado de ser un lejano origen venerado en su infancia a un enemigo opresor en su adolescencia, al tener acceso en sus universidades a información sobre el genocidio español en América. Conocer las opiniones y los puntos de vista de los españoles los ayuda a construir una visión más compleja, lejana de estereotipos y fundamentada tanto en sus lecturas académicas como en sus experiencias personales.

El proyecto final en torno al cual gira todo el curso consta de dos partes. La más importante consiste en la elaboración de una colección de lecturas adaptadas para la clase de lectoescritura de personas de origen migrante de la ONG que se constituye en nuestro socio comunitario principal. Dicha asociación solicita los materiales ya que no encuentran textos en el mercado que se adapten a las necesidades de su alumnado y sus profesores voluntarios no disponen del tiempo necesario para elaborarlos. Se trata de un proyecto con previsión de continuidad a lo largo de los semestres, puesto que se espera proveer a la asociación de un banco de textos. El tema central de los textos que los estudiantes escriben a final de curso es “Identidad, memoria y lengua”, un asunto lo suficientemente amplio como para que los estudiantes puedan encontrar una parcela que les interese. Así, sus dificultades al aprender, los malentendidos culturales o lingüísticos, la sensación de no pertenecer a ningún lugar o las fiestas populares que nos recuerdan a nuestra niñez son algunos ejemplos de los temas que pueden aparecer entre sus producciones. En el Anexo 1 (enlace) se pueden consultar las instrucciones que reciben para ese proyecto final, incluida una producción real de una estudiante, a modo de ejemplo.

Para llevar a término esa parte del proyecto los estudiantes de nuestro curso deben conocer el perfil de las personas de origen inmigrante en España y adquirir conocimientos

básicos sobre la cultura española en la que esos nuevos ciudadanos quieren integrarse. Esto se consigue por medio de los talleres sobre las lecturas y películas celebrados en el aula, y por sus experiencias en varias ONG colaboradoras (entre las que se incluye la receptora del proyecto final), a las que acuden a colaborar dos horas a la semana. El voluntariado que los estudiantes desempeñan en esas instituciones está siempre relacionado con la enseñanza de ELE y la alfabetización para adultos y niños de origen migrante.

Por otro lado, nuestros estudiantes deben mejorar sus destrezas escritas para poder ofrecer productos de calidad. Para ello se preparan escribiendo breves entradas semanales en un blog único de autoría múltiple administrado por los docentes (<https://heritage2017.blogspot.com/>). En la mayoría de las entradas de este blog (se excluyen dos más elaboradas que se piden para la mitad y el final del semestre respectivamente), se evalúa únicamente la madurez de sus reflexiones y la forma en que relacionan las lecturas con sus experiencias vitales, de forma que se reduce la ansiedad por la parte formal y se promueve la práctica del *translanguaging*. Las instrucciones para cada entrada están incluidas en el blog.

La segunda parte del proyecto final consiste en una presentación oral académica para el último día de clase, consistente en un resumen de las experiencias de los estudiantes en cada centro y una reflexión sobre las mismas. La sesión dedicada a las presentaciones representa una celebración y un reconocimiento del trabajo realizado y, por lo tanto, se invita a los contactos en las entidades colaboradoras a que se unan a los estudiantes presencialmente o por medio de vídeos.

## 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

---

La complejidad del perfil de los participantes fue, sin duda, la guía para elaborar el diseño y, por ello ha sido profusamente definida en el marco teórico de este artículo. Poder reflexionar sobre su autoidentificación como hispano hablantes en su comunidad, dentro de EE. UU. así como posicionarse en incluso redefinirse dentro del contexto español, fueron dos de las necesidades principales.

Para evaluar el proyecto se utilizaron varias herramientas: Una evaluación anónima para los estudiantes proporcionada por el propio centro (y común para los otros cursos de lengua); la reflexión final escrita por los estudiantes como última tarea del blog (puede consultarse en el post 10); y, finalmente, un sencillo formulario de evaluación del desempeño del estudiante por parte las entidades colaboradoras. En todas ellas, las valoraciones fueron muy positivas, alcanzando las máximas puntuaciones. A estas herramientas se sumó la rúbrica de Campos (2015) para la autoevaluación docente, que puede consultarse al final de dicho artículo. A continuación, mostramos un resumen de los resultados obtenidos, siendo el nivel 1 el que menos criterios satisface y el 4 el de mayor satisfacción, y entendiendo las zonas sombreadas como las elegidas en nuestra autoevaluación:

Tabla. 2. Evaluación mediante la rúbrica para autoevaluación de proyectos de ApS universitario de Campo (2015)

Criterios de calidad	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
1.Enfoque de aprendizaje				
2.Competencias				
3.Nivel de participación				
4.Evaluación del proyecto				
5.Seguimiento académico en la entidad				
6.Trandisciplinariedad				
7.Impacto y proyección social				
8.Trabajo en red				
9.Campo profesional				
10. Institucionalización académica				
10.1. Difusión.				
10.2. Reconocimiento académico.				
10.3. Disponibilidad de recursos.				
10.4. Relevancia y visibilidad.				

A la luz de la rúbrica, las bondades del proyecto son el enfoque del aprendizaje y la forma en la que este incide en las competencias curriculares del curso, así como en las posibilidades de evaluación del proyecto y la forma en la que esta se aprovecha para mejorar cada semestre. Entre los puntos más débiles está la baja participación de los estudiantes en el diseño previo del proyecto.

Aunque aparentemente la experiencia fue positiva, no sabemos qué habría ocurrido si se hubiera tratado de un curso con contenidos específicos para hablantes de herencia, pero con un diseño más tradicional, sin la metodología de ApS. Por otro lado, algunos de los descriptores de la rúbrica de Campo (2015) no son aplicables a nuestro contexto. Y, para terminar, creemos que habría sido muy positiva una valoración del curso por parte de expertos en tres materias principales: ApS, cursos de inmersión y EHN.

Así, entre las posibles líneas de investigación futuras sugerimos la comparación de la satisfacción de los estudiantes con un curso que atienda a las necesidades de EHN, pero sin la metodología del ApS. Asimismo, sería interesante la realización de una rúbrica adaptada al caso de estudiantes en programas de inmersión como el nuestro. Y en la misma línea de adaptación, proponemos la elaboración de materiales y manuales basados en el *translanguaging* para este contexto concreto. Por otro lado, también sería muy efectivo elaborar pruebas diagnósticas para el principio del semestre que fueran diseñadas especialmente para este perfil de estudiantes y no para hablantes de ELE avanzado.

Otro tipo de estudio muy diferente sería analizar los textos tanto del blog como del proyecto final, a modo de testigos del proceso de la construcción de identidad de los hablantes. Existen grupos de investigación que estudian la memoria y la identidad en relación con la emoción, tanto para el caso de los inmigrantes en España como de los latinos en EE. UU. Nuestra propuesta sería investigar, a través de su narrativa, qué aporta la estancia en los programas de inmersión en España a esa construcción de la identidad y a su relación con el español.

Para terminar, su nivel de lengua permitiría hacer estudios de literacidad crítica, analizando, por ejemplo, cómo sus ideas preconcebidas sobre España pueden hacerles interpretar un mismo texto de forma muy diferente al inicio y al final del curso.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Acosta, A. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-delos-hablantes-de-herencia-de-espa%C3%B1ol.html>
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Ppc Editorial.
- Boon, E. y Polinsky, M. (2015). From silence to voice: Empowering heritage language speakers in the 21th century. *Informes del Observatorio / Observatory Reports*. 007-01/2015EN. [https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/002\\_informes\\_mp\\_fromsilence.corrected.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/002_informes_mp_fromsilence.corrected.pdf)
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111.
- Coyle D., Hood P., y Marsh D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Furco, A. (2002). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. *Service-Learning Research y Development Center. University of California*. <https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Self-AssessmentRubricfortheInstitutionalizationofService-LearninginHigherEducation.pdf>
- Furco, A. (2015, Mayo, 28). Power point del taller Building high quality and assessing student learning in service-learning en el VI Congreso Nacional y I Internacional del Aprendizaje-Servicio Universitario en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultatsinvestigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan. Edición Kindle.
- Geeslin, K. L., García-Amaya, L., Hasler-Barker, M., Henriksen, N., y Killam, J. (2010). The SLA of Direct Object Pronouns in a Study Abroad Immersion Environment Where Use Is Variable. En C. Borgonovo, M. Español-Echevarría y P. Prévost (Eds.), *Selected proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 246-259). Cascadilla Proceedings Project.
- Grasset, C., Griffin, K. y Perez-Bedmar, M. (2014). The economic impact of study abroad. *The Forum on Education Abroad. European Conference 2014. Apune*. <http://www.spaineduprograms.es/wp-content/uploads/Economic-Impact-of-SA-in-Spain-October-2014.pdf>
- Leeman, J., y Martínez, G. (2007). From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies* 4(1), 35-65. <https://doi.org/10.1080/15427580701340741>
- López-de-Arana Prado, E.; Aramburuzabala Higuera, P. y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23(1), 319-347, <https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>
- López-García, M. P. (2017). La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas. *Tejuelo*, 26, 113-142.
- Martinsen, R. A, Baker, W., Dewey D. P., Bown J., y Johnson, C. (2010). Exploring diverse settings for language acquisition and use: Comparing study abroad, service learning abroad, and foreign

- language housing. *Applied Language Learning*, 20 (1 y 2), 45-69. [https://www.researchgate.net/publication/234654519\\_Exploring\\_Diverse\\_Settings\\_for\\_Language\\_Acquisition\\_and\\_Use\\_Comparing\\_Study\\_Abroad\\_Service\\_Learning\\_Abroad\\_and\\_Foreign\\_Language\\_Housing](https://www.researchgate.net/publication/234654519_Exploring_Diverse_Settings_for_Language_Acquisition_and_Use_Comparing_Study_Abroad_Service_Learning_Abroad_and_Foreign_Language_Housing).
- Mougeon, R., Nadasdi T., y Rehner K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Multilingual Matters
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of servicelearning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678604>
- Parra, M. L. (2016a) Pedagogía distintiva para la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos. *Camino Real*, (8)11, 29-60.
- Parra, M. L. (2016b). Understanding identity among Spanish heritage learners. En D. Pascual y Cabo (Ed). *Advances in Spanish heritage language* (pp. 177-204). Johns Benjamin.
- Parra, M. (2017). Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada. Informes del Observatorio / *Observatory Reports*. 10.15427/ORO32-O6/2017SP. [https://hwpi.harvard.edu/files/heritagespanish/files/recursos\\_para\\_la\\_ensenanza\\_del\\_espanol\\_como\\_lengua\\_heredada.pdf](https://hwpi.harvard.edu/files/heritagespanish/files/recursos_para_la_ensenanza_del_espanol_como_lengua_heredada.pdf)
- Potowski, K. (2007). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Arco/Libros.
- Potowski, K (ed.), (2018) *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Routledge.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M. (Coord.) (2015). *11 ideas claves. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.
- Salgado-Robles, F. (2011). *The acquisition of sociolinguistic variation by learners of Spanish in a study abroad context* (Tesis doctoral, University of Florida).
- Salgado-Robles, F. (2014a). Desarrollo de la competencia estratégica oral en español como segunda lengua mediante el Aprendizaje-Servicio en el Bluegrass de Mexington. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, 59, 125-149.
- Salgado-Robles, F. (2014b). Variación dialectal por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero: Un análisis cuantitativo del uso léxico en el discurso oral y escrito. *Revista Lenguas Modernas*, 43(1), 97-112.
- Salgado-Robles, F. (2018). Efectos del contexto de inmersión en la competencia sociolingüística de EL2: La adquisición del "laísmo madrileño". *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 74, 307-322. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60524>
- Shively (2016). Heritage language learning in study abroad Motivations, identity work, and language development. En D. Pascual y Cabo (Ed). *Advances in Spanish heritage language* (pp. 259-280). Johns Benjamin.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Editorial Ciudad Nueva.
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2015). Latin@s and the intergenerational continuity of Spanish: The challenges of curricularizing language. *International Multilingual Research Journal*, 9, 253-273.
- Van Deusen-Scholl, N (2003). Toward a definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-30.

- Williams, C. (2012). The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: Accelerating the process of reaching the threshold. *The Welsh Language Board*.
- Williams, C. (1994). *Arfaniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwcharadd ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]*. (Tesis Doctoral, University of Wales).