
Entrevista a Kim Potowski



KIM POTOWSKI es catedrática de lingüística hispánica en el Departamento de español e italiano de la Universidad de Illinois en Chicago, donde también dirige el programa de enseñanza del español como lengua de herencia (ELH) y el grupo de investigación de Lengua en contexto (Language in Context Research Group). Además de publicaciones y presentaciones académicas en el campo de la lingüística, cabe destacar que es la editora de la revista académica *Spanish in Context* (John Benjamins) y está activamente involucrada en proyectos e iniciativas para la promoción del multilingüismo y las lenguas minoritarias, sobre todo el español en los Estados Unidos.

Me reúno con ella en el marco del quinto National Symposium on Spanish as a Heritage Language en la Universidad de Iowa, una cita anual que reúne a investigadores y profesionales de la enseñanza del ELH. Tengo la ocasión de hablar con ella sobre diferentes temas y me dice que está muy ilusionada con la invitación al XXIX CIA – Congreso Internacional de ASELE, ya que será la primera vez que acuda y espera disfrutar al máximo de esos cuatro días intensivos de intercambio de ideas con colegas de todo el mundo.

Elisa Gironzetti. — En Estados Unidos se habla mucho de español como “lengua de herencia” o “lengua heredada”. No obstante, el significado de esta etiqueta resulta aún un tanto desconocido fuera del contexto norteamericano. ¿Podrías explicar para los lectores del Boletín de ASELE qué caracteriza al perfil de los hablantes de herencia (y, por ende, de los estudiantes de una lengua de herencia)?

Kim Potowski. — Claro, en primer lugar, es importante aclarar que en los Estados Unidos hay hablantes de herencia de español y de muchas otras lenguas, entre ellas árabe, chino, coreano, etcétera. Un hablante de herencia –en nuestro caso de español– es una persona que se cría en una casa, en una familia en la que alguien habla español. Esto es importante porque lo que diferencia, en el nivel cognitivo, a un hablante de herencia de un hablante de español como segunda lengua (L2) es su trayectoria con el español: un estudiante de español como L2 recibe todo o la mayoría de su *input* en español en el salón de clase, mientras que un hablante de herencia recibe el *input* de los miembros de su familia en la casa. Por otra parte, la diferencia entre los hablantes de herencia y los hablantes “nativos” (a pesar de que no esté muy de acuerdo con el uso de esta etiqueta) se basa en la edad a la que llegaron a los Estados Unidos. Así, se consideran hablantes de herencia aquellos que llegaron a los EE. UU. de un país hispanohablante cuando tenían menos de 13 años, mientras que los que emigraron con 13 años o más se consideran hablantes “nativos” debido a que, cuando llegaron a los EE. UU., ya habían alcanzado la madurez lingüística en español. Sin embargo, es preciso recordar que no existe una separación tan clara entre estos grupos y que la diferencia entre ellos radica en que sus sistemas lingüísticos son diferentes.

EG. — Otro concepto muy relacionado con el de ELH es el de generaciones sociolingüís-

ticas que muchas veces se etiquetan con G1, G2, G3, aunque también podemos encontrar G1.5... ¿podrías explicarnos a qué se refiere este concepto y cuál es su relevancia?

KP.— Cuando se habla de hablantes de herencia hay que tener en cuenta que se trata de un grupo muy heterogéneo. Veamos algunos ejemplos. Algunos hablantes de herencia llegan a los EE. UU. cuando tienen alrededor de 10 años de edad y pueden haber completado algunos años de enseñanza reglada en español en su país de origen. Estos hablantes tendrán un sistema lingüístico diferente al de sus coetáneos que llegan a los EE. UU. con la misma edad, pero sin haber asistido a la escuela en español. Otros llegan a los EE. UU. cuando tienen alrededor de 3 años de edad y, por lo tanto, no han sido escolarizados en español, sino que irán a la escuela en los EE. UU., en un contexto de habla inglesa. Finalmente, otros hablantes de herencia son niños que nacen en los EE. UU. Ahora bien, puede que estos niños tengan padres que emigraron de adultos y que son hablantes monolingües de español, o puede que uno o ambos de sus padres también nacieron en los EE. UU. de una familia de inmigrantes hispanohablantes o que llegaron cuando eran muy pequeños. Todas estas diferentes situaciones y vivencias afectan la trayectoria de cada hablante con el español y determinan el perfil de un hablante de herencia. Estos ejemplos muestran que el tipo y la cantidad de *input* en español que un hablante de herencia recibe depende de muchos factores que incluyen la edad de su llegada a los EE. UU., el perfil de los padres, el nivel de escolarización recibida en español o en inglés, y el contacto con el país de herencia y con familiares hispanohablantes.

Entonces, para retomar la cuestión de las generaciones sociolingüísticas, consideramos la G1 como la primera generación: estos son los inmigrantes que llegan a los EE. UU. cuando ya han alcanzado la madurez lingüística en español, es decir, después de los 13 años. La G2 o segunda generación comprende a aquellos hablantes que nacieron en los EE. UU. de padres G1, o emigraron a los EE. UU. con menos de 6 años —una

edad clave ya que es cuando los niños empiezan a ir a la escuela—. En ambos casos, los G2 son niños que empiezan a ir a la escuela aquí, en los Estados Unidos. Finalmente, la G3 o tercera generación incluye a hablantes de herencia con perfiles incluso más dispares. La característica que los aún es que por lo menos uno de los padres pertenece a la G2. Entonces, en el caso de un hablante G3 típico, ambos padres pertenecen a la G2. Sin embargo, también puede haber casos en los que un padre es G2 y otro es G1. Ahora bien, los datos de los que disponemos muestran que en Chicago los G3 con un padre G1 tienen un español más fuerte que los G3 con ambos padres G2, y esta diferencia se debe a que el padre o madre G1 habla más español, es decir, le proporciona al hijo G3 más cantidad y variedad de *input* en español.

Ahora bien, en tu pregunta mencionabas también la G1.5. Los hablantes de la G1.5 son los más interesantes desde un punto de vista lingüístico e identitario. Ellos son los que llegaron a los EE. UU. cuando tenían entre 6 y 12 años de edad, más o menos, y tienen perfiles muy variados. Si, por ejemplo, conoces a un hablante de herencia de español que habla inglés como un estadounidense cualquiera y a la vez habla en español como un mexicano cualquiera, entonces es muy probable que pertenezca a la G1.5.

EG.— En 2015 publicaste con Anna María Escobar El español de los Estados Unidos, un libro en el que se explica que la situación del ELH en los EE. UU. no es homogénea y se divide el país en dos grupos de regiones, las tradicionales y las nuevas, en relación con la presencia más o menos establecida de hispanos. Entonces, ¿cuáles son estas regiones y sus características?

KP.— Cuando Ana María Escobar y yo empezamos a estudiar las características históricas de las poblaciones hispanas —y quiero puntualizar que usamos los términos *hispano* y *latino* de manera intercambiable, sin querer ofender a nadie— nos dimos cuenta que, debido a sus características, algunas zonas geográficas no enca-

jaban muy bien con la clasificación que propone el censo del gobierno estadounidense. Te voy a dar algunos ejemplos. El primer ejemplo abarca zonas como los estados de Kansas o Misuri. Según el censo estos estados pertenecen a la región del medio oeste o *Midwest* pero, según nuestro estudio, compartían más rasgos con la región del sur y por eso decidimos proponer una nueva clasificación que reflejara de forma más adecuada estas diferencias. Otro ejemplo es la región del sureste o *Southeast* utilizada por el censo, la cual incluye zonas geográficas que por su historia no están relacionadas. En este caso, después de realizar el estudio, decidimos separar el estado de Florida y mantenerlo como una región separada, es decir, que según nuestra clasificación el estado de Florida por sí solo constituye la totalidad de la región del sureste.

En cuanto a la composición de estas regiones, lo que se observa en el suroeste, medio oeste, la región costera del sureste y casi toda la región del noroeste de los Estados Unidos es que la mayoría de la población hispana es de origen mexicano. Esto refleja bastante bien la situación del país ya que, como indican las estadísticas más recientes, alrededor de un 65% de los hispanos de los EE. UU. son de origen mexicano. Ahora bien, esto no quiere decir que no haya puertorriqueños en Chicago o en San Diego, o salvadoreños en Washington DC y en Houston, etcétera. Sin embargo, donde se observa más diversidad es en Miami (Florida) y en el noreste, es decir, Nueva York, Connecticut y Nueva Jersey, áreas en las que la composición de la población hispana es mucho más variada y diversa. En estas regiones con una población hispana tan diversa muchos hispanos se autodenominan *Mexiricans* o mexirriqueños, destacando su doble herencia mexicana y puertorriqueña, así como *Guatadorian*, *Colomboricans*, etcétera. Pongamos por ejemplo la ciudad de Nueva York, donde históricamente el grupo más grande ha sido el de los puertorriqueños. Hoy en día, allí vive un número comparable de puertorriqueños y dominicanos, pero, además, el grupo con el crecimiento más rápido son los mexicanos.

EG.— Y si comparamos, por ejemplo, Chicago/Illinois, Texas, Florida o Washington DC.... ¿Cómo cambia la situación del español?

KP.— Bueno, desafortunadamente, la respuesta breve a esta pregunta es que en todos estos casos el español se pierde. Pero podemos matizar un poco más. La realidad es que la mayoría de los hispanos de G₃ o tercera generación no hablan español, y los que hablan español lo hacen con menos fluidez, más pausas, un vocabulario más limitado y una sintaxis diferente a la de sus padres o abuelos. En Chicago, Lourdes Torres y yo hemos grabado entrevistas con 125 hablantes de G₁, G₂ y G₃ (Torres y Potowski, 2008) y, efectivamente, observamos que el nivel de español disminuye de la G₁ a la G₃. Sin embargo, estos datos tampoco reflejan del todo la realidad porque los G₃ que aceptaron hacer una entrevista en español son los que sintieron que pueden hacerlo, pero hay muchos otros que no quisieron participar y nos explicaron que no hablan español o no se sienten capaces de participar en una entrevista en español. Ahora bien, la concentración local de hispanohablantes también tiene mucho que ver con el mantenimiento de la lengua; este factor está relacionado con lo que comentábamos antes acerca del *input* lingüístico que uno recibe. Alba *et al.* (2002) estudiaron esta situación y postularon que un joven que se cría en Miami tiene 20 veces más probabilidades de hablar español que un joven que se cría en Nebraska, lugar en el que su familia sea la única hispanohablante del pueblo. Entonces, parece que en algunas regiones el español se pierde más rápidamente que en otras, pero es muy difícil cuantificar estos fenómenos. También hay grupos que pierden el español antes que otros. En mi opinión -y los datos me respaldan- en Chicago los puertorriqueños no se ciñen tanto a la lengua y pierden el español más rápidamente que los mexicanos. Si comparamos los G₃ puertorriqueños y los G₃ mexicanos que participaron en aquel estudio con Lourdes Torres, vemos que los mexicanos tienen un nivel más alto de español que los puertorriqueños. ¿Por qué? Bueno, existen varias

hipótesis. Una de ellas es que, en Chicago, los puertorriqueños se establecen en barrios con una fuerte presencia afroamericana en los que se habla principalmente inglés, en particular los barrios del *north side* como Humboldt Park. Por otra parte, los mexicanos se establecen en barrios principalmente hispanohablantes y mexicanos, como Little Village. Además, la relación diaspórica que ha mantenido Puerto Rico con Nueva York, sobre todo en las últimas generaciones, ha hecho que los puertorriqueños acepten como puertorriqueño a alguien que no habla español; *you can be totally Boricua and not speak any Spanish*. Pero la situación es muy distinta en el caso de la comunidad mexicana, el día que pisas Texas ya eres pocho, ya eres diferente.

EG.— Efectivamente, los datos del censo de EE. UU. muestran una tendencia que indica que el porcentaje de población hispana seguirá aumentando hasta alcanzar el 29 % de la población total del país hacia 2060. Pero esto no significa que todas estas personas sigan hablando español ni que el número de hablantes de español siga creciendo.

KP.— Claro, la población hispana de los Estados Unidos está creciendo porque hay más hispanos que nacen en los Estados Unidos. Para que el español crezca y se mantenga sería necesario mantener o incrementar el flujo de inmigrantes hispanohablantes que llegan de Latinoamérica. En este momento, alrededor de un 60% de los hispanos del país nacieron en los EE. UU., es decir, son G2 o G3. Si el porcentaje de hispanos que llegan a los EE. UU. sigue bajando y el número de hispanos nacidos en los EE. UU. sigue creciendo, temo que el futuro del español en los Estados Unidos no sea muy positivo.

EG.— Hablemos ahora un poco de lo que sucede en las aulas. ¿Cuál es la situación del ELH en el sistema escolar estadounidense?

KP.— Según un estudio de Beaudrie (2012), el 60% de las universidades estadounidenses

que cuenta con una población significativa de hispanos ofrece algún tipo de programa de ELH. Lo cual significa que el 40% de las instituciones todavía no lo hace. En estos casos, se suele dar una de tres posibles situaciones, las tres igualmente inadecuadas: los hablantes de herencia toman clases avanzadas de español diseñadas para estudiantes de español como L2; toman directamente cursos avanzados de contenido -de literatura o lingüística, por ejemplo- que tampoco son apropiados para su nivel, o toman cursos de “*buenos días Spanish*”, es decir, cursos de español de nivel básico diseñados para estudiantes de español como L2.

Ahora, el aspecto positivo es que existen cada vez más libros de textos y materiales para la enseñanza del español como lengua de herencia y además se organizan diferentes eventos y conferencias en los que participan investigadores y profesores. Pero lo que se menciona una y otra vez, año tras años, es que faltan programas de preparación profesional para docentes, un problema que afecta no solamente las escuelas y las universidades, sino también los estados y la administración.

EG.— Eres la directora del programa de herencia en la Universidad de Illinois en Chicago. ¿Nos puedes comentar brevemente cuáles son las características de tu programa y los objetivos?

KP.— En el programa de mi universidad nos centramos en *argument writing*, es decir, en que los estudiantes desarrollen estrategias de argumentación analítica. Los temas que se trabajan están relacionados con cuestiones de justicia social como, por ejemplo, el salario mínimo, y hay un componente de interacción con la comunidad al final de cada unidad. Sin embargo, este componente no es central debido a las características del programa. Ahora mismo solamente contamos con una secuencia de cursos distribuidos en dos niveles y el objetivo central es preparar a los estudiantes para que tengan éxito en la universidad y se gradúen en el plazo establecido. Esto lo hacemos porque en los

Estados Unidos existe lo que se conoce como brecha académica (*achievement gap*), una realidad que afecta a los estudiantes hispanos de tal manera que los pocos que consiguen llegar a la universidad muchas veces tienen dificultades o abandonan los estudios. Entonces, lo que quiero conseguir es que los estudiantes terminen los dos cursos del programa y sean capaces de leer y escribir mejor, analizar datos y argumentos, criticarlos, tomar decisiones y explicar sus propios argumentos, todo ello de forma escrita y utilizando un registro formal, transiciones apropiadas y todas las convenciones propias de este género textual. En el futuro me gustaría poder añadir otro curso, de un nivel más avanzado, que siguiera un modelo de aprendizaje-servicio en la comunidad. Sin embargo, yo no soy la experta en este ámbito concreto, y por eso le pedí a Ann Abbott (University of Illinois, Urbana Champaign) que viniera a mi universidad para dar una charla y ayudarnos a desarrollar este nuevo curso. Le recomiendo a cualquiera que esté interesado en este tema leer sus artículos y publicaciones.

EG. — Como experta en la materia, ¿cuál sería la primera recomendación que harías para favorecer el bilingüismo? Y ¿qué podemos hacer para mantener los lazos vivos con la lengua e involucrar a la familia y a la comunidad?

KP. — En mi opinión, el primero, el segundo y el tercer paso para favorecer el mantenimiento del español sería que existieran más programas de educación dual (*dual-language education*, <http://www.dlenm.org/what-is-dual-language-education.aspx>) y que los padres matricularan a sus hijos en estos programas no solamente en primaria, sino empezando en edad preescolar. Estos programas no son solamente para hablantes de herencia sino también para estudiantes de español como L2. En el caso de un hablante de herencia de español, lo ideal sería empezar con un programa 90% en español y 10% en inglés, para luego pasar poco a poco y de forma gradual a un 50% en español y un 50% en inglés. Ade-

más, debería tratarse de un programa que se enfocara en contenidos pero que a la vez tuviera un componente de atención a la forma (*focus on form*) que, como sabemos, beneficia a ambas poblaciones de estudiantes. En el caso de los estudiantes de L2, un programa con estas características les permitiría a los niños terminar el octavo grado (equivalente a segundo de la E.S.O. en España) con un buen dominio de las estructuras más complejas del español, como por ejemplo el subjuntivo. En el caso de los hablantes de herencia, les permitiría alcanzar un nivel avanzado de español en todas las destrezas. Además, como muchos estudios muestran, otra ventaja de los programas de educación dual es que los estudiantes alcanzan un nivel de inglés igual o superior al de los niños que cursan programas solamente en inglés. Estos datos contribuyen a derribar el mito según el cual para aprender inglés hay que estudiar solamente en inglés. Pero no es suficiente y por eso quiero insistir en la importancia de reunirse con padres, administradores y otros docentes para mostrarles estos datos y hacerles ver las ventajas de los programas de educación dual, para que cada vez más familias puedan aprovechar de esta oferta y así mantener vivo el español.

EG. — La presencia de hablantes de ELH en los Estados Unidos ha supuesto un reto en cuanto a la oferta de cursos y programas de español. Sin embargo, esta demanda no se ve reflejada todavía en la formación de los futuros profesores.

KP. — Este es un problema urgente que ya mencionamos brevemente antes y que en Estados Unidos afecta sobre todo al español. Pongamos el ejemplo de un joven que quiere enseñar inglés. Al empezar la universidad, este joven tendrá que tomar una decisión crítica: decidir si quiere enseñar inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) o inglés en el marco de cursos de artes y lenguajes (*language arts*, es decir, cursos para hablantes nativos de inglés que necesitan mejorar sus habilidades de escritura durante sus primeros semestres como estudiantes univer-

sitarios). Según lo que quiera hacer, tendrá que tomar exámenes diferentes, en facultades y departamentos diferentes, obtendrá titulaciones diferentes y licencias de enseñanzas (*teaching license*) diferentes. Además, un director de escuela no podría contratar a un profesor de inglés ESL para un puesto de *language arts*, ni al revés, puesto que es ilegal. Ahora bien, en el caso del español desgraciadamente no se reconoce esta importante diferencia: un curso de español para hablantes de herencia debería parecerse más a un curso de *language arts* que a un curso de español L2. Sin embargo, muchos directores de escuelas contratan a profesores con formación únicamente en enseñanza de L2 –que, repito, es lo único que reciben– para dar cursos de ELH. No están preparados.

Hoy en día podemos contar con una mano las universidades que ofrecen un curso entero de preparación para la enseñanza de ELH y nos sobran dedos. Además, se limitan a ofrecer solamente un curso de quince o dieciséis semanas o a veces un módulo de una semana en el marco de un curso de *teaching methods* enfocado principalmente en la enseñanza de una L2. Se trata de un problema muy serio no solo para los que van a ser instructores en universidades y *colleges*, sino sobre todo para los que van a ser maestros en la escuela primaria y secundaria. Ahora mismo estoy trabajando con una encuesta que se completó en Illinois y los datos muestran que en muchas *high-schools* no se ofrecen cursos para hablantes de herencia, a pesar de que exista una población de estudiantes que los necesita, y eso ocurre porque no hay profesores que estén preparados para enseñar estos cursos.

EG. — Ocupémonos ahora del agente social que es el profesor y de su responsabilidad como educador. ¿Qué recomendaciones ofrecerías a un profesor sin experiencia o con una formación en EL2 que tiene que impartir un curso de ELH por primera vez?

KP. — Un excelente recurso es el sitio web http://startalk.nhlrc.ucla.edu/Default_startalk.aspx. Los módulos están en inglés porque

el objetivo es que sirva para profesores de cualquier lengua de herencia, no solamente del español. Se trata de un recurso gratuito y de muy buena calidad para los profesores noveles. Además, recomiendo el libro que escribí con Sara Beaudrie y Cynthia Ducar, titulado *Heritage language teaching: Research and practice*, que también está en inglés por las mismas razones, pero que pronto espero publicar en español, traducido y ampliado.

EG. — Y en ese portafolio de temas que debería saber manejar todo profesor de ELH, ¿qué contenidos son imprescindibles para formar a profesores de ELH?

KP. — Lo más importante sería respetar al alumno y su forma de hablar y tener una visión sociolingüísticamente apropiada de la lengua. Más allá de esto, es importante que el profesor esté preparado para enseñar no según un modelo de L2, sino según un modelo de *language arts*. La proporción de *language arts* y de L2 dependerá del perfil del alumnado. Algunos florecerán mejor con, digamos, un 80% de *language arts* y un 20% de enfoque en usos lingüísticos, mientras que otros requerirán quizás un 50% de apoyo lingüístico. El profesor necesita, en primer lugar, saber medir lo que el estudiante sabe y no sabe hacer en español; en segundo lugar, saber seleccionar entre lo que el estudiante no sabe hacer aquellos aspectos más importantes; finalmente, buscar una manera para que aprenda a hacerlo. En cuanto a este último punto, lo que sabemos de la enseñanza de una L2 también nos ayuda para enseñar ELH, es decir, no se trata de una enseñanza mecánica, repetitiva, sino comunicativa y contextualizada.

EG. — Háblanos de uno de tus libros más importantes *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (2018), ¿cómo surgió la idea de este volumen, qué buscabas mediante este trabajo y cuáles han sido alguno de los retos durante su elaboración?

KP. — La verdad es que la idea de este proyecto no surgió de mí, sino que me invitaron a ha-

cerlo y tuve la libertad de seleccionar e invitar a los autores que quisiera. La meta para mí era poder integrar en una sola obra las perspectivas de diferentes autores en tres ámbitos disciplinares diferentes pero complementarios: lingüística, educación y estudios latinos. A pesar de tener mucho en común, los que trabajan en cada área suelen publicar en revistas diferentes, ir a conferencias diferentes y, en general, no se producen tantos intercambios de ideas y perspectivas como me gustaría y como creo que sería necesario. Para mí fue muy importante poder integrar estas tres ramas y hubiera querido hacer más. Me hubiera gustado que los autores leyeran unos los capítulos de otros para que se generara un verdadero debate e intercambio de ideas, aunque finalmente esto no fue posible debido a las limitaciones laborales y de tiempo de cada uno. Sin embargo, intenté promover el uso de referencias cruzadas entre capítulos. De esta manera espero que, al tener todos estos diferentes capítulos publicados en el mismo volumen, tanto los autores como los lectores de los mismos acudan no solo al capítulo que más le interesa, sino también a los otros capítulos relacionados. Otra característica importante de esta obra es que incluye una sección dedicada al español como lengua de herencia fuera de los Estados Unidos, un área novedosa en la que se necesita más investigación.

EG.— Salgamos por un momento de los EE. UU., ¿en qué otros territorios podemos hablar de ELH? ¿Dónde crees que van a surgir oportunidades para explorar este tema fuera del contexto estadounidense y en el marco del español como lengua global?

KP.— Un lugar en el que se va a hablar y, de hecho, ya se está hablando de ELH es México debido a que muchos jóvenes de herencia hispana que se criaron en los Estados Unidos ahora viven allí porque decidieron irse o fueron deportados. Recientemente, fui invitada a hablar sobre el ELH en un congreso sobre enseñanza del español que se celebra en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es un campo

que está creciendo mucho en todo México, no solamente en el D.F., sino también en Oaxaca y en el norte del país. En estas áreas la gente ya está concientizada y familiarizada con la situación de estos jóvenes hablantes de herencia que llegan de los Estados Unidos y que en muchos casos acaban trabajando como operadores de *call centers* en inglés o se dedican a la enseñanza del inglés. Lo curioso es que, en ese contexto, estos jóvenes pueden convertirse en hablantes de herencia de inglés. Se trata de una situación muy compleja porque cuando llegan a México no sienten que están regresando a su país, sino que en la mayoría de los casos lo descubren por primera vez en su vida. Además de México, se está produciendo una situación parecida en Colombia, aunque en menor grado, y lo mismo ocurre en el caso de inmigrantes españoles en muchos países europeos—algunos de ellos representados en el *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*— y Australia.

EG.— Llevas muchos años trabajando en el campo del ELH, con publicaciones pioneras que han contribuido a perfilar y proyectar la disciplina. Desde tu punto de vista, ¿cuáles crees que son los retos a los que se va a enfrentar el campo en los próximos años? ¿Qué se puede hacer desde ASELE para contribuir a alcanzar algunas de estas metas?

KP.— Creo que sería importante que algunas ediciones del congreso de ASELE se celebraran en los Estados Unidos con el objetivo de reconocer el papel central de la enseñanza del español como L2 en este país y también para ir integrando el campo de la enseñanza de ELH. Otra forma de conseguir el mismo objetivo, en menor escala, sería invitar cada año a uno o más ponentes de los Estados Unidos, como se va a hacer este año en Santiago de Compostela, para representar el trabajo que se está haciendo aquí, así como los retos y las características de la enseñanza del español en esta parte del mundo. También el Boletín de ASELE puede seguir buscando activamente publicar artículos sobre la enseñanza de ELH; me emocionó po-

der hacerlo en el 2014 con mi colega Andrew Lynch (University of Miami) para el *Journal of Spanish Language Teaching*. Pensando más en la perspectiva investigadora, se necesitan más estudios centrados en las experiencias de estudio en el extranjero (*study abroad*) que los hablantes de herencia llevan a cabo en España u otros países hispanohablantes. ASELE está en una posición ideal para promover la investigación en estas áreas centrándose en la conciencia sociolingüística de los estudiantes, de las familias que los hospedan y de los profesores, y promoviendo el desarrollo de una competencia sociolingüística que refleje y tenga en cuenta la situación del español en los Estados Unidos.

Entrevista realizada por
ELISA GIRONZETTI
University of Maryland

OBRAS CITADAS

- ALBA, R.; LOGAN, J.; LUTZ, A. y STULTS, B. (2002). "Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants". *Demography*, 39/3, 467-84.
- BEAUDRIE, S. (2012). "Spanish Heritage Language Programs: A Snapshot of Current Programs in the Southwestern United States". *Foreign Language Annals*, 44/2, 321-337.
- BEAUDRIE, S., DUCAR, C. y POTOWSKI, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. Nueva York: McGraw-Hill.
- ESCOBAR, A. M. y PORTOWSKI, K. (2015). *El Español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POTOWSKI, K. (ed). (en prensa). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- TORRES, L. & POTOWSKI, K. (2008). "A comparative study of bilingual discourse markers in Chicago Mexican, Puerto Rican, and Mexican Spanish". *International Journal of Bilingualism*, 12/4, 263-279.