Informes del Observatorio / Observatorio's Reports

ISSN 2373–874X (online) 018-02/2016SP

Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro

Manel Lacorte y Jesús Suárez-García

Tema: La lengua española en la universidad estadounidense

Resumen: Este informe analiza la situación del español en el ámbito universitario estadounidense.

Palabras clave: enseñanza, español, universidad, cursos, *college*

Introducción

Como cada año desde 2009, los datos de «El español, una lengua viva. Informe 2015» (Fernández Vítores 2015), publicado por el Instituto Cervantes el 20 de junio como parte de la celebración de El Día E o Día del español, presentan un panorama francamente positivo. Aparte de las habituales cifras demográficas,

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP
© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

como los casi 470 millones de personas que hablan el español como lengua materna, o los cerca de cien millones que forman el grupo de competencia limitada y el de aprendices de español como lengua segunda o extranjera (L2), el informe enfatiza la progresiva consolidación del español como idioma de divulgación de conocimiento (segunda lengua más importante en Wikipedia por número de visitas, frente a la quinta posición en 2014) o de uso en las dos redes sociales más populares: *Facebook* y *Twitter* (segunda lengua más utilizada después del inglés). Asimismo, el informe resalta las impactantes proyecciones de crecimiento para el español en los Estados Unidos, tanto a nivel demográfico como académico –con aproximadamente 8 millones de alumnos de español como L2, de un total global de 20,3 millones.

En esta misma colección de Informes del Observatorio, Rhodes y Pufahl (2014) ofrecen una amplia perspectiva sobre la enseñanza del español en la educación primaria y secundaria, a partir de una encuesta a nivel nacional realizada por el *Center for Applied Linguistics* (CAL) cada 10 años (1987, 1997, 2008) que indica un número próximo a los cinco millones de alumnos de español entre educación primaria, secundaria y profesional (véase también el capítulo sobre los Estados Unidos en el informe «El mundo estudia español. 2014», del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en España). En este informe nuestro objetivo es analizar la situación del español en el ámbito universitario estadounidense, que comprende: (a) escuelas técnicas (*community / junior / technical colleges*), con programas de dos años que otorgan certificaciones de formación profesional o de los dos primeros años de una titulación universitaria superior; (b) escuelas universitarias (*colleges*), cuyos programas se distribuyen a lo largo de cuatro años, y (c) universidades, donde se combinan los programas de grado de los *colleges* con otros programas de postgrado y doctorado. Con este fin, las próximas secciones ofrecerán, primero, una breve panorámica del español en los Estados Unidos. A continuación, se presentarán datos estadísticos relevantes y

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

se discutirá la situación de la enseñanza de español en el nivel universitario. Por último, el informe apuntará algunas perspectivas de futuro.

Situación actual del español en los Estados Unidos

Aunque no es el objetivo central de este informe, creemos importante hacer un repaso somero de la situación del español en los Estados Unidos para poner en contexto lo que ocurre en el ámbito universitario.

El último cálculo realizado por la Oficina del Censo de los Estados Unidos en 2010 indicaba que la población de origen hispano o latino era de 50,4 millones, lo que supone un incremento de un 43% respecto al 2000 (Ennis, Ríos-Vargas y Albert 2012). En la última de las estimaciones que se realizan entre censos esa cifra había subido ya a los 55,4 millones, un 17% de la población total (US Census Bureau 2014a). De ellos un 35% son inmigrantes oriundos de América Latina y el restante 65% ha nacido en Estados Unidos. A estos habría que sumar los inmigrantes indocumentados hispanos que se estiman en unos 9,7 millones. Este número total por encima de 64 millones convierte a Estados Unidos en el segundo país con más hispanohablantes, solo por detrás de México, y por delante de Colombia, España y Argentina. Y las proyecciones apuntan a que en 2060 más de 119 millones, un 28% de la población de Estados Unidos, será de origen hispano (US Census Bureau 2015).

De esa población hispana, en la actualidad un 74% habla español en el hogar. Fernández Vítores señala que «más de 41,3 millones tienen un dominio nativo del español y a los otros 11,6 millones puede suponérseles una competencia limitada, con distinto grado de conocimiento y de uso de la lengua» (Fernández Vítores 2015, 36). Las proyecciones señalan que el porcentaje de hispanos que usa el español en el hogar puede disminuir hasta un 66% en 2020 (López y González-Barrera 2013), lo que plantea la cuestión de si el español seguirá el

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

mismo camino que otros idiomas, como el italiano o el alemán, cuyo número de hablantes ha descendido considerablemente aunque el número de estadounidenses de esa ascendencia haya crecido. Es difícil saber lo que ocurrirá en el futuro porque, por una parte los estudios indican que el uso del español disminuye con cada nueva generación de hispanos nacidos en Estados Unidos, pero por otra parece haber un claro deseo entre la población hispana de mantener el español. Una encuesta del 2012 indica que el 95% de hispanos, incluyendo los nacidos en Estados Unidos, consideran importante o muy importante que las futuras generaciones de hispanos en los Estados Unidos sepan hablar español (Taylor *et al.* 2012). El último informe del Instituto Cervantes señala que la existencia de un dominio alto del español en las diversas generaciones de hispanos indica que se ha alcanzado una masa crítica de hispanos que permite su integración social sin necesidad de abandonar el español y afirma que existe una oferta cultural, social y mediática suficientemente amplia en español «como para garantizar a los hispanohablantes el mantenimiento de su lengua sin tener que hacer un esfuerzo excesivo para conseguirlo» (Fernández Vítores 2015, 37).

Sea lo que sea lo que el futuro depare, el hecho es que en la actualidad el incremento de la comunidad hispana en los Estados Unidos ha llegado a tal nivel que su influencia es ya perceptible en todas las esferas, y con ella la presencia del español en todos los aspectos de la vida en este país. El número de periódicos, emisoras de radio y cadenas de televisión en español continúa en aumento, y, lo que es más significativo, también su audiencia (Fernández Vítores 2013). Sirva como ejemplo de esta paulatina importancia el hecho de que en junio y julio de 2013 la cadena de televisión en español Univisión superó a todas las cadenas de lengua inglesa −FOX, NBC, CBS y ABC− como la más vista en la franja de edad de 18 a 49 años, con 1,8 millones de espectadores (Lopez 2013). En el mundo laboral, saber hablar y comunicarse en español se ha convertido en un factor que ejerce una creciente influencia en la consecución de un trabajo y

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García

ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

en el salario que se percibe (De la Garza, Cortina y Pinto 2010). En el plano político, ahora que estamos asistiendo a la precampaña para las elecciones presidenciales de 2016, vemos como muchos candidatos usan el español para apelar al electorado latino, que en las elecciones de 2012 constituyó el 8,4% de votantes. Todo esto indica claramente que el español forma parte de la realidad social de los Estados Unidos y que realmente no se lo puede considerar una lengua extranjera, sino que se ha convertido *de facto* en una segunda lengua (para más detalles sobre esta importante distinción véase Avelar 2005 y Macías 2014).

Datos demográficos sobre la enseñanza del español en los Estados Unidos

La principal fuente de información estadística sobre el español y otras L2s en el ámbito universitario estadounidense son las encuestas que desde 1958 elabora la *Modern Language Association* (MLA) con el apoyo del Departamento de Educación y, últimamente, el *National Endowment for the Humanities* (NEH) y el *National Security Educational Program*. Para la última encuesta efectuada durante el otoño de 2013 (Goldberg, Looney y Lusin 2015), se recibieron respuestas de 2616 instituciones universitarias, es decir, 98,3% de todas aquellas que cumplían los requisitos (centros debidamente acreditados y con programas de L2 activos). De esas respuestas se eliminaron 181 por no indicar inscripciones en cursos de lenguas distintas al inglés. Los datos de las 2435 instituciones restantes se dividen en un tercio procedente de las escuelas técnicas (*community / junior / technical colleges*), todos ellos dentro de la categoría *two-year institutions*) y dos tercios de las escuelas universitarias (*colleges*) y universidades (*four-year institutions*, en ambos casos).

El total de inscripciones en cursos de L2 en 2013 suma 1.562.179, lo que supone una reducción de 6,7% respecto a la cifra total del anterior informe de

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

2009 y un número similar al expuesto en el informe de 2006. Algunas de las razones que se han mencionado para explicar esta ligera caída son un bajón en la matrícula universitaria en general, una mayor competición entre las L2s y otras áreas de estudio surgidas en los últimos años, una reducción de fondos para mantener una oferta curricular suficientemente amplia y una progresiva pérdida de apoyo institucional hacia las disciplinas tradicionalmente ubicadas en el mundo de las humanidades (Lacorte 2013). Los datos concretos para el español muestran unas pautas bastante similares, con algunas diferencias significativas. Por un lado, las inscripciones en cursos de español bajaron por primera vez desde 1958, en concreto desde los 861.008 alumnos de 2009 a los 790.756 en 2013, con una reducción porcentual de 8,2%. Por otro, el estudiantado en programas de español aún supera al de todas las otras L2s combinadas por casi 20.000 inscripciones, y su presencia abarca la gran mayoría de instituciones que respondieron a la pregunta en todo el país. En concreto, un 91,4% de las instituciones informan de que ofrecen cursos de español, frente al 66% que ofrecen francés, que es el segundo en la lista. Por esta razón, los propios autores del informe de la MLA consideran que el español se encuentra en «a class of its own» (Goldberg, Looney y Lusin 2015, 4), o sea, un caso distinto al del resto de L2s, y buen reflejo de la consideración del español como «segunda lengua nacional», como explicamos en la sección anterior y como se refleja en las Figuras 1 y 2.

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García

ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

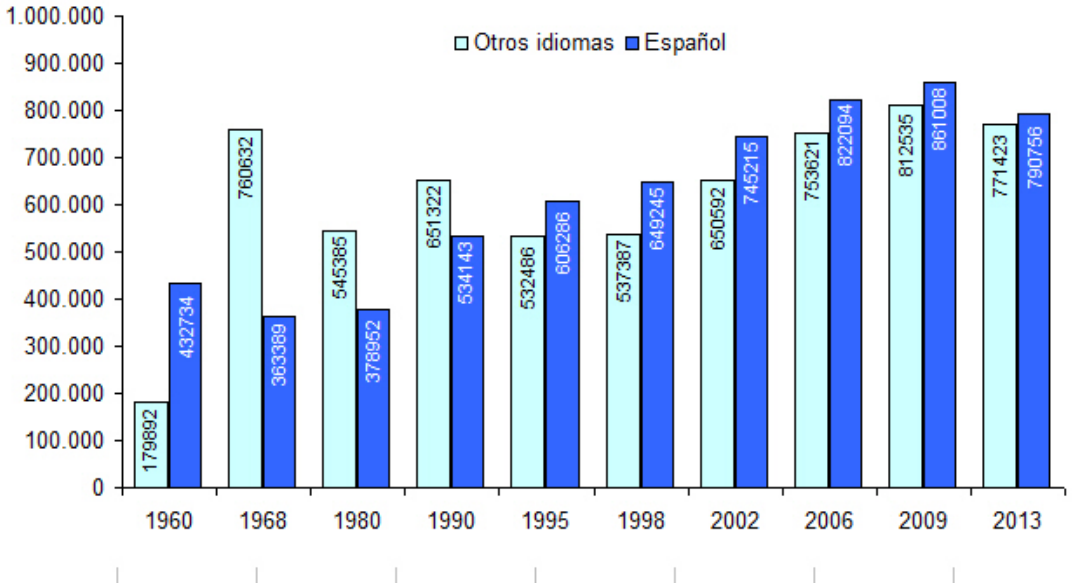

Figura 1. Número de estudiantes de español comparado con el de otros idiomas en las universidades estadounidenses.

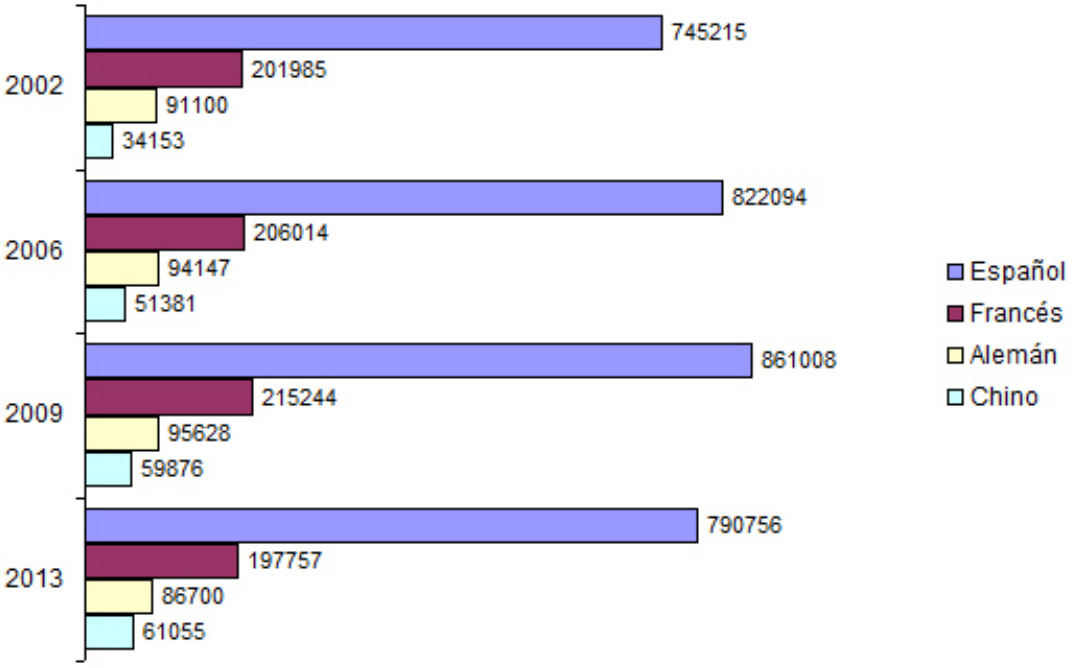

Figura 2. Número de estudiantes de español comparado con alemán, chino y francés.

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio Reports. 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

En cuanto a la distribución de la matrícula de español respecto al tipo de institución y de programa, las escuelas técnicas declararon 201.154 inscripciones (25,43% del total), por 580.480 (73,40%) en programas de grado de escuelas universitarias y universidades y 9.122 (1,15%) en programas de postgrado. De hecho, esta última cifra representa la disminución más notoria, si se considera que el número de estudiantes de postgrado en español alcanzó los 11.468 en 2009, o sea, un 20,5% más alto que en la actualidad:

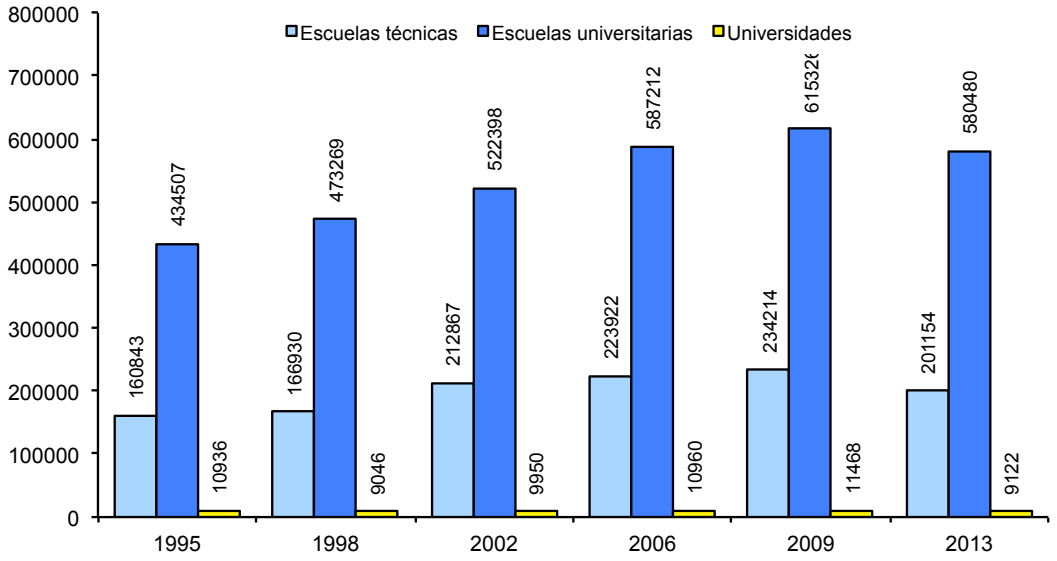

Figura 3. Número de estudiantes en escuelas técnicas, escuelas universitarias y universidades.

El último dato del informe de la MLA que quisiéramos acentuar tiene que ver con la proporción de matrículas para cursos de nivel básico (primero y segundo año) y avanzado (tercero y cuarto año), ya que los del primer grupo suelen relacionarse con un requisito universitario de carácter lingüístico o cultural, mientras que los del segundo pueden indicar la posibilidad de que el alumno inscrito (a) se plantee la consecución de una primera o segunda especialidad en la L2 (*major* o *minor*, respectivamente) y/o (b) incluya en su expediente cursos de L2 orientados a determinadas actividades profesionales, como por ejemplo español para los negocios, traducción e interpretación, servicios sanitarios, etc. (para mayor información sobre períodos temporales estimados para alcanzar uno u otro nivel

OBSERVATORIO de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Instituto Cervantes at FAS - Harvard University
© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP
© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

de competencia lingüística, véase p.ej., ASTM 2005). El porcentaje de alumnos universitarios de español en cursos avanzados subió ligeramente entre 2009 y 2013, con un porcentaje actual de 16,9% (1 de cada 5 estudiantes), lo que sitúa al español entre las lenguas con un porcentaje más alto (por debajo del chino [21,9%], portugués [22,7%] o ruso [25,5%], y al mismo nivel que el alemán, japonés, francés o coreano).

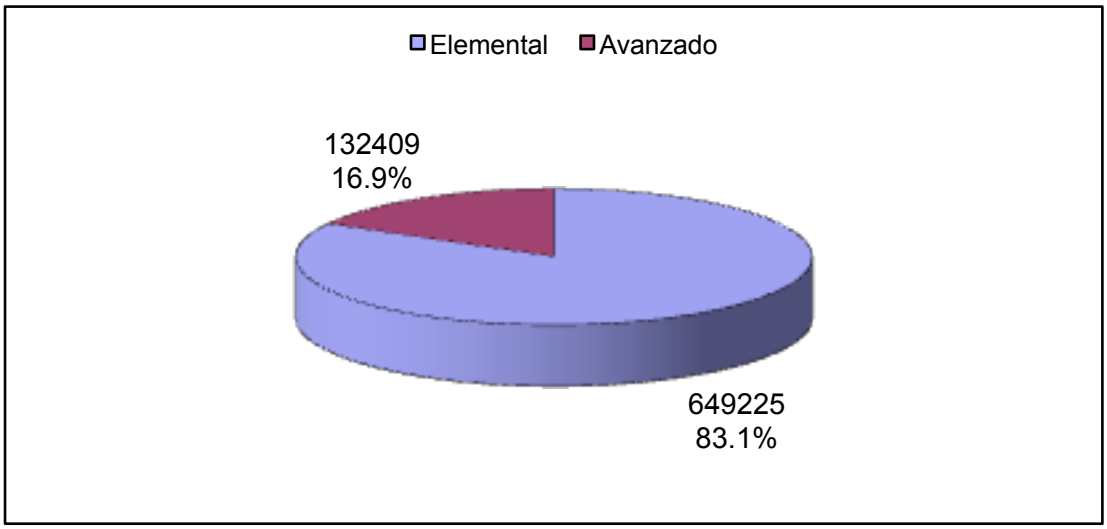

Figura 4. Proporción de matrículas para cursos de nivel básico/elemental y avanzado.

Hemos dejado para el final de esta sección el análisis de datos sobre alumnos vinculados a la comunidad hispana o latina de los Estados Unidos por dos razones. La primera, como se explicó en la sección anterior, es que esta comunidad ha mantenido una sólida presencia en diversos planos históricos, sociales, culturales y económicos del país, y la segunda es que en los últimos años se ha notado un notable aumento de alumnos de origen hispano en la universidad estadounidense, a medida que sus familias o ellos mismos han ido formando parte de estratos sociales con suficiente interés o recursos para alcanzar ese nivel de educación. En 2012 el 6,8% de los estudiantes, subgraduados y graduados, matriculados en universidades estadounidenses era de origen hispano (US Census Bureau 2014b).

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Los hablantes de herencia tienen una visibilidad cada vez más importante en los programas de lengua española, ya sea porque se sienten fuertemente ligados a la cultura hispanohablante por motivos emocionales o familiares, incluso si no presentan competencia lingüística en español, o porque se han criado en hogares donde el español es la lengua de uso principal, y por ello han adquirido cierta capacidad lingüística en el idioma. El continuo de perfiles de hablante de herencia que va desde una opción a la otra (respectivamente, definiciones «amplia» y «estrecha» del concepto según Polinsky y Kagan 2007) da pie a lo que se suele denominar un «espectro bilingüe» (véase p.ej., Valdés 1995), es decir, individuos con niveles muy distintos de habilidad en una lengua, desde los que hablan y/o escriben español sin mucha dificultad (*high-proficiency learners*) hasta los que han tenido experiencias más limitadas con el idioma (*low-proficiency learners*) (Potowski y Lynch 2014). Beaudrie (2012) señala que la mayoría de programas universitarios de español carecen de cursos diseñados para acomodar a los hablantes en el segundo grupo, y que por ese motivo se ven obligados a inscribirse en cursos generales de español como L2, donde no se tienen tanto en cuenta sus antecedentes lingüísticos y culturales específicos. Por otra parte, Beaudrie (2012) subraya un obvio y esperanzador crecimiento de los programas y/o cursos orientados para los hablantes de español como lengua de herencia en universidades de todo el país, en concreto, un 40% declaraba en 2012 disponer de esta oferta, en contraste con el 18% apuntado por Ingold, Rivers, Tesser y Ashby en el año 2002 (para más información sobre la enseñanza de lengua a hablantes de herencia véase Beaudrie, Ducar y Potowski 2014; Wiley *et al.* 2014).

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

Estructura de los programas universitarios de español

Desde la llegada de Ponce de León en 1513 a las costas de Florida, la enseñanza del español en los Estados Unidos presenta una destacada trayectoria (véase p.ej., Long y Lacorte 2007; Heining-Boynton 2014). En el contexto universitario, el español comenzó a entrar en los planes de estudio a partir de finales del siglo XVIII y principios del XIX en instituciones como la Universidad de Pensilvania (1766), William and Mary (1779), Harvard (1816), Yale (1826), Columbia (1830) y el Colegio de Nueva Jersey (Princeton) en 1830. Durante esos primeros pasos, el español no alcanzó la misma popularidad que otras lenguas de origen europeo, como el francés y el alemán, pero ya indicamos en la sección anterior que eso ha cambiado de manera radical en las últimas décadas. En el periodo que va de 1960 a 2013 el número de estudiantes de español se incrementó en un 339%, mientras que en francés descendió un 13% y en alemán un 41%. El español predomina también en el número de programas de postgrado; según el informe «El mundo estudia español» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014), en 2014 había 961 opciones para cursar una maestría en español y 240 para un doctorado, muy por encima de la oferta para otras lenguas. Por esta razón, los Estados Unidos constituyen también uno de los principales focos de investigación sobre la enseñanza, adquisición y otras aplicaciones del español como lengua extranjera, segunda o de herencia.

Dada la complejidad y flexibilidad del sistema universitario estadounidense, en el que conviven escuelas técnicas, escuelas universitarias y universidades, el acercamiento a la enseñanza de L2s en general, y del español en particular, puede variar significativamente de una institución a otra. En esta sección trataremos primero la función de las lenguas como requisito para la formación universitaria; después describiremos varios marcos curriculares de especial interés para la enseñanza actual del español en los Estados Unidos, y finalmente nos centraremos en un punto particularmente complejo de la configuración de muchos programas de español en este país.

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

El aprendizaje de lenguas ha estado presente entre los requisitos educativos de las universidades desde sus primeros pasos. En 1665 el entonces rector de Harvard proclamaba que «in the first yeare after admission, for foure dayes of the weeke, all Students shall be exercised in the study of the Greeke and Hebrew Tongues» (Maccoby 1971). El número de instituciones que exigen completar un requisito de lengua para graduarse ha decrecido en los últimos años, pero aún sigue siendo una mayoría las que lo mantienen. Según el American Council on Education (ACE), en 2011 mantenían el requisito de lengua un 73% de las universidades (en 2001 el porcentaje era un 82%) y un 65% de los *colleges* (71% en 2001). Este requisito, dependiendo de las instituciones, se cumple cursando desde un año (dos semestres) hasta tres años de español. En algunas instituciones el cumplimiento está determinado por la demostración de un nivel de competencia en la lengua estudiada. En estos casos, si los estudiantes muestran que han alcanzado el nivel requerido a través de un test de nivel administrado por la universidad o a través de sus notas en los exámenes de AP (*Advanced Placement*) o SAT, que se realizan antes de ingresar en la universidad, quedan exentos de realizar esos cursos y se les da por cumplido el requisito. En otros centros, independientemente del nivel de dominio de la lengua, los estudiantes tienen que cursar el número de semestres determinados por la institución. Según el estudio de ACE mencionado antes, el modelo más frecuente en 2011 era el que requiere que los estudiantes cursen un año de la lengua. En 2011 español y francés eran las dos lenguas más populares. Un 92% de las instituciones ofrecía español y un 71% francés.

En el plano curricular, hay varias propuestas que en los primeros años de este siglo han adquirido mayor relevancia en los programas universitarios de español y otras L2s en los Estados Unidos, primordialmente las *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines* (ACTFL 2012), los *World-Readiness Standards for Foreign Languages* (The National Standards Collaborative Board 2015), el *Modern Language Association Ad Hoc Committee*

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

on Foreign Languages Report (MLA 2007) y el *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature* (MLA 2009).

Las guías de competencia lingüística de ACTFL se publicaron por primera vez en 1986 a modo de adaptación a ámbitos académicos de los descriptores *Interagency Language Roundtable* (ILR) empleados por el gobierno estadounidense. En el prefacio a la última revisión de las guías (2012), se indica que éstas representan descripciones de la habilidad lingüística funcional de un individuo en términos de habla, escritura, audición y lectura en situaciones reales y contextos espontáneos de comunicación. Para cada destreza se han identificado cinco niveles generales de competencia: Distinguido, Superior, Avanzado, Intermedio y Principiante (cada uno de los tres últimos niveles se divide en tres subniveles: alto, medio y bajo). Las *Proficiency Guidelines* tienen como principal objetivo proporcionar un sistema de evaluación o valoración en espacios académicos y laborales, pero también pueden aportar opciones de carácter curricular y docente. Por ejemplo, las guías pueden servir para realizar diagnósticos generales de un programa de L2, llevar a cabo evaluaciones individuales de competencia lingüística al final del programa o marcar objetivos docentes a partir de parámetros basados en el uso de la lengua, y no solamente en el conocimiento abstracto del sistema lingüístico.

Como parte de un movimiento más general orientado hacia la implantación de estándares educativos en los Estados Unidos, los *World-Readiness Standards for Foreign Languages* constituyen la versión más reciente de los Estándares Nacionales para el Aprendizaje de Lenguas (*National Standards for Learning Languages*) creados en 1996 y revisados en 2006. Conocidos también como «el modelo cinco Ces» (Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades), los Estándares no se han concebido como pautas curriculares concretas, sino como dimensiones que deberían considerarse en el desarrollo de programas de lengua a fin de ofrecer a los alumnos experiencias culturales y

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

personales que faciliten el proceso de aprendizaje. Hasta ahora, los Estándares han sido más comunes en la educación secundaria, pero también han ido recibiendo mayor atención en los programas universitarios de L2 gracias a su aplicación en el desarrollo de libros de texto y otros materiales pedagógicos, así como en cursos y actividades de formación profesional para instructores de L2 en instituciones de enseñanza universitaria.

A diferencia de las guías de ACTFL y los Estándares Nacionales, los informes publicados por la MLA en 2007 y 2009 se dirigen específicamente a la educación superior con el objetivo de: (a) superar la situación de crisis que los atentados del 11 de septiembre de 2001 ocasionaron en la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades de los Estados Unidos; y (b) plantearse opciones para reforzar los programas de inglés y otras lenguas y atraer a nuevas generaciones de alumnos hacia el estudio de la lengua, la literatura y la cultura.

Uno de los aspectos más importantes tratados por estos informes es la ordenación curricular más común de los programas de L2 en la universidad estadounidense, que separa casi desde el principio el estudio lingüístico (*language learning*) del estudio literario (*literary analysis*). Resultado de una concepción de la lengua como una herramienta, como un mero instrumento para expresarse y para acceder a información, se ha desarrollado un sistema de dos niveles en el que la enseñanza de la lengua ha sido entendida como una preparación para que los estudiantes puedan, además de cumplir un requisito, acceder a cursos de literatura, llamados «cursos de contenido», que se ofrecen en los niveles superiores. Esta división se ha trasladado a la organización de los departamentos, en los que cursos de literatura son enseñados por profesores titulares (*tenured*), mientras que los cursos de lengua son impartidos a menudo por instructores sin contrato permanente (*non-tenured*). En el caso de los departamentos que disponen de programas graduados, es también habitual que los estudiantes de maestría y/o doctorado accedan a funciones de instructor

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

asistente (*teaching assistant*) para cursos de lengua bajo la supervisión de otros profesores. Cabe mencionar además que los cursos de nivel graduado se han centrado tradicionalmente en la literatura, aunque en las últimas décadas han aumentado los estudios culturales. La presencia de cursos específicamente relacionados con la lingüística teórica o la lingüística aplicada ha sido casi inexistente.

Entre las recomendaciones que los informes de 2007 y 2009 han ofrecido a los programas universitarios de L2, quisiéramos destacar las siguientes:

1. Reforzar la demanda de competencia en otras L2 dentro de la institución mediante (a) la colaboración con administradores y colegas en otros programas y (b) diversos estímulos para establecer requisitos lingüísticos razonables entre estudiantes subgraduados y graduados en una variedad de campos académicos.

2. Desarrollar las competencias translinguales y transculturales de los estudiantes de L2, es decir, la capacidad de operar entre lenguas, funcionar como interlocutores informados y cualificados con hablantes nativos de una L2, reflexionar sobre el mundo y sobre sí mismos a través de otras lenguas y culturas, comprender a los hablantes de L2 como miembros de otras estructuras sociales –no sólo como hablantes de otra lengua– y verse a sí mismos como miembros de una sociedad distinta a la de otros hablantes.

3. Incorporar la indagación de carácter cultural en cursos de todos los niveles, así como más contenidos de diferentes tipos en cursos de nivel avanzado con el fin de situar el estudio de L2 en diversos contextos culturales, históríces, geográficos e interculturales. Para ello, resultará particularmente útil enseñar lengua desde múltiples formas y materiales procedentes de la literatura, el periodismo, la publicidad, las redes sociales, etc.

4. Enfatizar la función de la literatura en el proceso de aprendizaje, ya que tanto los textos literarios como el lenguaje –oral, escrito, simbólico– en que se manifiestan permiten a los estudiantes ser más conscientes sobre la importancia de la L2 para definir las costumbres, rituales y estrategias de comunicación de sus hablantes.

5. Desarrollar un currículum integral con objetivos y pautas articuladas para cada nivel y cada curso que ayude a los estudiantes a experimentar no sólo un progreso constante hacia una competencia avanzada en la L2,

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

sino además disfrutar de una serie de cursos interrelacionados por una gradual incorporación de contenidos lingüísticos y culturales.

6. Subrayar la importancia del trabajo colaborativo entre todos los miembros de la plantilla docente con el propósito de consolidar el programa en torno a la coherencia estructural, los puntos de unión con otras áreas de estudio y la participación colectiva en el diseño integral de un programa, es decir, desde los cursos de nivel principiante hasta los más avanzados.

Otra significativa dimensión en el contexto universitario actual tiene que ver con la necesidad de alinear estos marcos y propuestas curriculares ligados a la enseñanza de L2 con los objetivos de aprendizaje generales establecidos por la institución para todos sus alumnos (en inglés, *student learning outcomes* o SLOs). En este sentido, Norris (2006) indica el conflicto entre, por un lado, los objetivos de muchos programas de lenguas respecto al conocimiento cultural crítico, el desarrollo de destrezas lingüísticas o las actitudes hacia otras culturas y sociedades, y por otro lado, la falta de evidencia concreta sobre si esos objetivos se alcanzaron realmente o no. Para resolver este conflicto, el autor sugiere prestar más atención al componente evaluador en el diseño curricular de un programa de L2, en lo posible combinando distintos modelos no necesariamente exclusivos de la formación lingüística. Por ejemplo, Klee, Melin y Soleson (2015) presentan un modelo de evaluación programática que reúne las ya mencionadas guías de competencia lingüística de ACTFL y las pautas comunicativas y culturales de los Estándares Nacionales, junto con los objetivos educativos más generales (*goals for liberal education*, en inglés) de la *American Association of Colleges and Universities* (AAC&U), que identifican cuatro grandes ámbitos de desarrollo intelectual para alumnos de nivel subgraduado: (1) conocimiento de las culturas humanas, y del mundo físico y natural; (2) destrezas prácticas e intelectuales; (3) responsabilidad personal y social; y (4) aprendizaje integral y aplicado[1,2].

[1] Véase http://bit.ly/1j1AlOW

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Aunque se han dado pasos muy prometedores respecto a todas estas propuestas en los últimos años (véase p.ej., Paesani, Allen y Dupuy 2015), este tipo de cambios de carácter estructural no ha resultado nunca sencillo en los programas universitarios de L2, sobre todo cuando la mayoría de docentes responsables de esos cambios posee una amplia experiencia con diversos períodos o ámbitos literarios, pero por lo general más bien limitada sobre temas de articulación y evaluación de programas, desarrollo curricular, creación de materiales pedagógicos o supervisión de instructores y otros colegas (véase el ensayo de VanPatten 2015 para profundizar sobre esta problemática a partir de una óptica abiertamente crítica). En un estudio reciente, Hertel y Dings (2014) plantean un revelador análisis sobre percepciones del profesorado hacia los cursos que deberían formar un programa de especialización (*major*) en español. En concreto, los investigadores recogieron respuestas a un cuestionario sobre cuestiones curriculares de más de cien profesores en 66 instituciones universitarias estadounidenses de distintas características. Aunque se aprecia una cierta familiarización sobre las recomendaciones del informe de la MLA (2007) entre los docentes encuestados, los resultados señalan un acusado predominio y preferencia hacia los cursos de literatura, cultura/civilización y lengua, mientras que los cursos sobre lingüística, español para las profesiones y traducción se ofrecen de manera mucho más esporádica, no forman parte de los requisitos básicos para la especialización y no reciben mucho apoyo por parte del profesorado.

[2] Véase Heining-Boyton y Redmond 2013 para revisar otra propuesta similar vinculada a los *Common Core Standards*, otra serie de estándares nacionales para la educación pre-universitaria.

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García

ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP
© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

En un informe sobre metas políticas para el aprendizaje de L2 publicado bajo los auspicios de ACTFL (Abbott *et al.* 2013), se menciona que solamente 9% de estadounidenses puede hablar otra lengua, dos tercios de los estudiantes se gradúan de la escuela secundaria sin haber tomado ningún curso de L2 y sólo 8% de alumnos universitarios termina su carrera con algún curso de L2 en su expediente. Todo esto puede servirnos para considerar que, si bien la situación del español en la educación superior es bastante ventajosa con respecto a otras L2s, queda todavía mucho camino por delante para transformar la mentalidad y actitudes generales del alumnado estadounidense acerca de la importancia del conocimiento de otras lenguas –más allá de visiones puramente utilitarias, como ha ocurrido tradicionalmente.

A partir de una serie de entrevistas en profundidad con 16 especialistas en enseñanza de L2 en la educación primaria y secundaria, Rhodes (2014) presenta 10 estrategias que podrían reforzar la calidad de los programas de español vitales para influir en la mentalidad y actitudes de los futuros alumnos universitarios:

1. Poner más atención a la contratación de buenos profesionales y el desarrollo de instrucción con calidad contrastada.
2. Identificar y establecer objetivos específicos y claros desde los primeros pasos del programa.
3. Articular una secuencia coherente de cursos para todo el programa.
4. Desarrollar y fomentar una fluida comunicación entre todos los participantes (administradores, profesores, estudiantes, padres, comunidad, etc.).
5. Realizar actividades de promoción para promover y mantener el apoyo público.

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

6. Impulsar la figura del supervisor o especialista en enseñanza de L2 dentro de la administración escolar a nivel local y estatal.

7. Esclarecer ideas y creencias equivocadas sobre el aprendizaje de lenguas.

8. Asesorar el desarrollo lingüístico mediante diversos sistemas de evaluación continua.

9. Divulgar y valorar los éxitos alcanzados por diversos programas de inmersión.

10. Disponer de suficientes medios económicos y humanos para consolidar los objetivos a corto, medio y largo plazo de los programas de L2.

Parece evidente que muchos de estos puntos podrían resultar igualmente importantes para la enseñanza del español en el contexto universitario, tal como hemos discutido en las secciones anteriores de este informe. No obstante, quisiéramos añadir otras cuestiones que, en nuestra opinión, deberían considerarse con mucha atención a la hora de plantearse el futuro inmediato o más lejano del español en la universidad estadounidense. Entre ellas:

- La evolución del número de estudiantes. ¿Cómo va a afectar la evolución demográfica de la población hispana en Estados Unidos y de su uso del español a su enseñanza en este país? ¿Hasta que punto ambos aspectos están vinculados? Aunque parece claro que a corto y medio plazo el español va seguir siendo la lengua más estudiada a nivel universitario por su innegable presencia demográfica y cultural en el país, ¿corre el español el riesgo de sufrir una reducción de matrícula similar a la de otras lenguas «internacionales» como el japonés, el ruso, el francés o el alemán?

- La competencia con otras áreas de estudio. ¿Hasta qué punto podrá el español y otras L2s justificar su posición institucional frente a la presión de otras materias académicas con especial atractivo para las nuevas generaciones, como por ejemplo negocios, ingeniería, ciencias de la salud y del medio ambiente, informática y todo lo relacionado con las TIC.

- La configuración curricular de los departamentos y los programas de lengua. ¿Cuál va a ser el papel y peso de la enseñanza de la lengua, la cultura y la literatura? ¿En qué medida y cómo se va a incorporar la

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

enseñanza a hablantes de origen hispano con diferentes niveles de dominio de la lengua?

- La metodología de la enseñanza. ¿Se adaptarán los programas de español a los sustanciales cambios derivados de la investigación sobre adquisición de lenguas, la incorporación de nuevas tecnologías en la vida cotidiana y la educación en general o los procesos socioculturales que tienen lugar tanto a nivel local, nacional como internacional?

- Las TIC. ¿Cómo van a afectar a la enseñanza del español las imparables transformaciones que la tecnología y los nuevos medios de comunicación social están provocando en la enseñanza en Estados Unidos, donde su implantación y uso está más extendido? ¿Qué desarrollos se van a producir en la disciplina que tradicionalmente se ha conocido como CALL (*computer-assisted language learning*) y más recientemente también como TELL (*technology-enhanced language learning*) y de que manera se van a aplicar al español en el contexto estadounidense?

Como diversos autores e instituciones han señalado en los últimos tiempos, parece claro que una buena parte del futuro del español como lengua de comunicación internacional se juega en Estados Unidos. La suerte que corra el español aquí va a determinar su futuro como lengua de comunicación internacional, y el lugar que ocupe en la enseñanza universitaria va a ser un indicador importante de su salud en este país.

Referencias

Abbott, M. *et al*. (2013). «Languages For All? Final Report» Accesible en: http://bit.ly/1PwIC0D

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). ACTFL Proficiency Guidelines 2012. Accesible en: http://bit.ly/1SqjYBx

ASTM (2005). «Standard Guide for Use-Oriented Foreign Language Instruction». Accesible en: http://bit.ly/1JVvH85

Avelar, Z. (2005). «Xenophobia and Diasporic Latin Americanism: Mapping Antagonisms around the 'Foreign'». En M. Moraña (ed.), *Ideologies of Hispanism* (pp. 269-283). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Beaudrie, S. (2012). «Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States». En S. Beaudrie y M. Fairclough (eds.),

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

Spanish as a Heritage Language in the United States (pp. 203-221). Washington, DC: Georgetown University Press.

De la Garza, R. O., Jerónimo Cortina y Pablo M. Pinto (2010). «Los efectos del bilingüismo en los salarios de los hispanos en EE. UU.». En J. A. Alonso y R. Gutiérrez (eds.), *Emigración y lengua: el papel del español en las migraciones internacionales* (pp. 229-259). Barcelona: Ariel.

Ennis, S. R., Merarys Ríos-Vargas y Nora G. Albert (2012). *La población hispana: 2010*. U.S. Census Bureau. http://1.usa.gov/1PwJgen

Fernández Vítores, D. 2013. «Las fronteras difusas del mercado hispanohablante en los Estados Unidos». *Tribuna Norteamericana* 12: 1–12.

Fernández Vítores, D. 2015. *El español: Una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Instituto Cervantes. Accesible en: http://bit.ly/1NODpvB

Goldberg, D., Dennis Looney y Natalia Lusin (2015). *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013*. Modern Language Association. Accesible en: http://bit.ly/1Up8qKH

Heining-Boynton, A. (2014). «Teaching Spanish preK-16 in the US». *Journal of Spanish Language Teaching* 1(2): 137-153.

Heining-Boynton, A. y Mary Lynn Redmond (2013). «The Common Core Framework and World Languages: A Wake-up Call for All». *The Language Educator* 8(1): 52–56.

Hertel, T. y Abby Dings (2014). «The Undergraduate Spanish Major Curriculum: Realities and Faculty Perceptions». *Foreign Language Annals* 47(3): 546-568.

Ingold, C. W., William Rivers, Carmen C. Tesser y Erica Ashby (2002). «Report on the NFLC/AATSP Survey of Spanish Language Programs for Native Speakers». *Hispania* 85: 324-329.

Klee, C., Charlotte Melin y Dan Soleson (2015). «From Frameworks to Oversight: Components to Improving Foreign Language Program Efficacy». En J. Norris y N. Mills (eds.), *Innovation and Accountability in Language Program Evaluation* (pp. 131-153). Boston, MA: Cengage.

Lacorte, M. (2013). «Sociopolitical and Institutional Conditions for Teaching Spanish as a L2 in US Universities». *Spanish in Context* 10(3): 331-349.

Long, D. y Manel Lacorte (2007). «La enseñanza del español como segunda lengua: Perspectivas históricas y metodológicas». In M. Lacorte (ed.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 82-115). Madrid: Arco/Libros.

Lopez, M. H. (2013). «What Univision's Milestone Says about U.S. Demographics». Pew Hispanic Center. Accesible en: http://pewrsr.ch/1PPfvBe

Lopez, M. H. y Ana Gonzalez-Barrera (2013). «What is the Future of Spanish in the United States?». Accesible en: http://pewrsr.ch/1n06bSF

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

Maccoby, D. H. (1971). «The Foreign Language Requirement: Pro, Con, and a Way Out». *The Harvard Crimson* [Cambridge, MA]. Accesible en: http://bit.ly/1KnElMq

Macías, R. (2014). «Spanish as the Second National Language of the United States: Fact, Future, Fiction, or Hope?». *Review of Research in Education* 38(1): 33-57.

Modern Language Association (2007). «Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages Report». Accesible en: http://bit.ly/1VGXv0B

Modern Language Association (2009). «Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature». Accesible en: http://bit.ly/1P38tM9

Norris, J. (2006). «The Why (and How) of Assessing Student Learning Outcomes in College Foreign Language Programs». *Modern Language Journal* 90(4): 756-583.

Paesani, K., Heather Willis Allen y Beatrice Dupuy (2015). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Polinsky, M., y Olga Kagan (2007). «Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom». *Language and Linguistics Compass* 1 (5): 368-395.

Potowski, K. y Andrew Lynch (2014). «Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos». *Journal of Spanish Language Teaching* 1(2): 154-170.

Rhodes, N. (2014). «Elementary School Foreign Language Teaching: Lessons Learned Over Three Decades (1980-2010)». *Foreign Language Annals* 47(1): 115-133.

Rhodes, N. e Ingrid Puhfal (2014). «Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultados de la encuesta nacional». *Informes del Observatorio/Observatorio Reports IO/OR 002-06/2014SP.* Instituto Cervantes at Harvard University. Accesible en: http://bit.ly/1nKxgMi

Taylor, P. *et al.* (2012). «When Labels Don't Fit: Hispanics and Their Views of Identity». Accesible en: http://pewrsr.ch/Z6T3jU

US Census Bureau (2014a). «Annual Estimates of the Resident Population by Sex, Age, Race, and Hispanic Origin for the United States and States: April 1, 2010 to July 1, 2014». Accesible en: http://1.usa.gov/1PSlYle

US Census Bureau (2014b). «Facts for Features: Hispanic Heritage Month 2014: Sept. 15–Oct. 15». Accesible en: http://1.usa.gov/1G8av78

US Census Bureau (2015). «Projections of the Size and Composition of the U.S. Population: 2014 to 2060». Accesible en: http://1.usa.gov/1G8av78

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports.* 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

Valdés, G. (1995). «The Teaching of Minority Students as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges». *Modern Language Journal* 79(3): 299-328.

VanPatten, B. (2015). «Where Are the Experts?». *Hispania* 98(1): 2-13.

Wiley, T., Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (eds.) (2014). *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*. Nueva York: Routledge.

Otros recursos de interés

American Council on Education (ACE): http://bit.ly/1o2Cxi2

Language Projections (2010 to 2020): http://1.usa.gov/1QXzuDd

What is the future of Spanish in the United States? http://pewrsr.ch/1n06bSF

Enciclopedia del español en los Estados Unidos: http://bit.ly/20mDFhL

La universidad norteamericana: departamentos de español, grandes figuras del hispanismo y asociaciones e instituciones culturales. http://bit.ly/1o2D4Ar

Situación actual de la lengua española en la Universidad de Harvard: http://bit.ly/1RY9Cbi

GradSchools: http://bit.ly/1KUjX0g

Graduate Programs: http://bit.ly/1nD5DUM

Ranking of Graduate Schools: http://bit.ly/20mE1Ff

El español en Estados Unidos (comunicaciones): http://bit.ly/1SC1cVM

Situación del español en el mundo (Estados Unidos): http://bit.ly/1F3VVhS

Manel Lacorte
University of Maryland

Jesús Suárez-García
Barnard College

© Manel Lacorte y Jesús Suárez-García
Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense
Informes del Observatorio / Observatorio *Reports*. 018-02/2016SP
ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR018-02/2016SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University