

IV Encuentro
Migraciones e
internacionalización
del español



OBSERVATORIO
NEBRIJA DEL
ESPAÑOL

**Los hablantes
de herencia del
español o cómo
transformar
“hablantes nativos
deficientes”
en “agentes
multicompetentes”**

Universidad Nebrija
Campus de Madrid-Princesa



ANTONIO DE NEBRIJA
500 AÑOS



FUNDACIÓN
NEBRIJA

Los hablantes de herencia del español o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”



María Cecilia Ainciburu

Università degli Studi di Siena

Universidad Nebrija

Kris Buyse

KU Leuven

Universidad Nebrija





© Fundación Antonio de Nebrija
2023

ISBN: 978-84-88957-93-1

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www. conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 45).

Índice

Resumen	6
1. Introducción	6
2. El mantenimiento de una lengua a través de las generaciones	9
3. Hablantes nativos y competencia limitada	11
4. La idiosincrasia del contexto europeo	15
5. La perspectiva del docente europeo	18
6. A modo de conclusión: el español de herencia que soñamos	23
6.a. Una dinámica positiva general, a favor de un bilingüismo aditivo	23
6.b. Una dinámica comunitaria-institucional	24
6.c. Una dinámica positiva de los profesores hacia los HH y el LH	24
6.d. Una dinámica innovadora en materiales, estudios y pedagogías	24
6.e. Una dinámica social dentro del aula, de colaboración, co-construcción y mediación	26
Referencias bibliográficas	28

Resumen

Hoy en día vivimos en un contexto caracterizado por la globalización, que nos invita a mirar hacia el exterior y nos hace observar los beneficios de que la población sea multilingüe o domine varios idiomas. No obstante, el estudio del español como lengua de herencia “está todavía en sus inicios en los países europeos”. Al mismo tiempo, se observa una evolución paulatina en una percepción discriminatoria de esos hablantes “nativos” diferentes.

En esta presentación se introducen los conceptos clave relacionados con el español lengua de herencia (ELH), y se presentan los resultados de investigaciones con metodologías mixtas cuyos objetivos son (1) conocer las experiencias y opiniones de los hablantes de herencia y su entorno familiar y educativo sobre las necesidades, desafíos y oportunidades en los contextos europeos, y (2) hacer propuestas para la enseñanza/aprendizaje de ELH y su gestión en estos contextos diversos, con especial atención a las posibilidades que ofrecen las herramientas didácticas que se usan en el aula. Se espera así colaborar con una visión holística a un esfuerzo conjunto para contribuir a ese gran proyecto colectivo que es transformar a los hablantes de herencia en “agentes multicompetentes” y embajadores del español en el mundo.

1. Introducción

La definición de *herencia*, que es necesario afrontar para comenzar a reflexionar sobre los hablantes que constituyen nuestro objeto de estudio, evoca una serie de conceptos asociados, que hacen parte del mismo campo semántico y que traen consigo una multitud de problemáticas que dificultan la tarea de circunscribir el campo de estudio. Cuando la herencia es biológica, los rasgos a considerar, impresos en los cromosomas, parecen bastante fáciles de individualizar. Cuando la herencia es legal, el conjunto de bienes, derechos u obligaciones que se transmiten desde su dueño o creador a los legatarios es cuantificable. Cuando se trata de rasgos morales, científicos e ideológicos y de circunstancias sociales y económicas, entre las cuales está la lengua, ese legado es mucho más impalpable en términos de medición, pero crucial como forma de determinación identitaria.

Cuando hablamos de herencia suponemos la existencia de dos generaciones. La idea de segunda generación se asocia, por tanto, a cualquier definición de herencia lingüística que queramos considerar. A principios del siglo pasado empezaron a usar esta categoría los investigadores de la llamada Escuela de Chicago para referirse a las personas nacidas en Estados Unidos, hijas de los inmigrantes permanentes y residentes¹. Para ser inmigrante de segunda generación es

¹ Se dice que el término “segunda generación” se usó por primera vez en el estudio Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1927). *The polish peasant in Europe and America*. New York: Dover Publications.

imprescindible, entonces, haber nacido en el país de acogida. Se nota, en cambio, que la etiqueta es de uso restrictivo si consideramos que la situación legal de los inmigrantes no es siempre la de “permanentes y residentes”; que muchas familias eligen que el niño nazca en el país de origen; que muchos niños muy pequeños viajan “no acompañados”, y que muchos estudios incluyen en la primera generación de “menores migrantes” a bebés que aún no hablaban al llegar al país de acogida.

A raíz de estos problemas de aplicación, Rumbaut (1997) intentó ampliar el concepto abriendo una visión graduada del concepto que considera tres tipos de personas de “segunda generación” por edad de migración de los menores, fuertemente ligada a la integración escolástica. La primera, definida como “Generación 1.75”, comprende a los menores desde el momento de su nacimiento hasta que alcanzan los cinco años, es decir, a quienes se trasladan al extranjero en edad preescolar. La segunda categoría, llamada “Generación 1.5”, incluye a los niños de entre 6 y 12 años, que comienzan su proceso de socialización y escuela primaria en su país de origen, pero completan su educación básica en el extranjero. Por último, tendríamos la “Generación 1.25”, que incluye a los jóvenes que emigran entre los 13 y 17 años y que pueden o no asistir a cursos de secundaria en el país de acogida. Claramente, dado que aplicaremos estas categorías a la herencia lingüística, la existencia teórica de una edad de aprendizaje ideal para ser bilingüe equilibrado convierte las generaciones 1.75 y 1.5 en las más cercanas a una lógica de bilingüismo “nativo” sobre la que tendremos ocasión de reflexionar.

El panorama de la inmigración hispanohablante europea agrega un problema crucial cuando queremos estudiar el número y tipo de inmigrantes en este continente, problema que se suma a una caracterización contrastada de los procesos migratorios en EE. UU. y en Europa. El concepto de base de la lógica que caracteriza la inmigración de los polos elegidos tiene que ver con diferentes características. Para el país americano, una inmigración considerada indispensable, primero para el crecimiento de EE. UU a principios del s. XX e indiscriminada, y luego por la selección basada en la calificación profesional o el “desplazamiento” en el periodo de posguerra. Mientras que, en Europa, la inmigración tiene que ver con la reconstrucción después de la II Guerra Mundial y la necesidad de importar mano de obra a bajo coste, generando por ello sentimientos de intolerancia, dado que se forman grupos heterogéneos fruto de la falta de un reclutamiento centralizado (Zanfrini, 2004). Creemos que esta visión holística del fenómeno no se adapta a la descripción de la inmigración hispanohablante, caracterizada prioritariamente por necesidades económicas y sin reclutamiento en EE. UU. y con un fuerte porcentaje de migración “de retorno” en Europa.

Dejando de lado el problema de la inmigración en EE. UU., que ha sido necesario citar por razones de uso terminológico, en Europa la inmigración de países hispanohablantes debe reconocer dos diferentes orígenes: la inmigración desde España a otros países europeos, y la de hispanohablantes americanos. No estamos hablando aún de una diferencia debido a la caracterización varietal de la lengua española, sino de fenómenos diferentes por sus implicaciones legales. Desde que existe la Unión Europea, los ciudadanos españoles que se desplazan a otros países de esta Comunidad no se calculan en términos de inmigración, sino de movilidad.

Loureda y Álvarez Mella (2021), y Loureda, Moreno-Fernández y Álvarez Mella (2023), elaboran un panorama general del uso del español en Europa, a partir de los datos proporcionados por el Eurostat y por el Instituto Cervantes.

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

Tabla 1

Europeos hispanohablantes: lugar de residencia y dominio de lengua (Loureda y Álvarez-Mella, 2021)

Lugar de residencia			387	100,0%
	total	dominio nativo	competencia limitada	aprendices
España	47.026.208	43.264.111	3.762.097	
Europa no hispanohablante	38.904.416	2.671.626	30.975.000	5.257.790
Iberoamérica hispanohablante	2.163.058	2.041.152	121.906	
Total	88.093.682	47.976.889	34.859.003	5.257.790

De estos datos de hispanohablantes de dominio nativo, podemos tener una idea del fenómeno, con alrededor de 2,6 millones de residentes en Europa. Es posible que el problema del doble pasaporte tenga algún tipo de incidencia en este dato y que algunos inmigrantes desaparezcan en este cálculo, por ejemplo, porque provienen de residencias previas en otros países europeos o porque en el pasaporte europeo figuraba ya una residencia local (esto es muy habitual en los argentinos con pasaporte italiano, por ejemplo). Claramente obtener datos acerca de cuántos de estos inmigrantes tienen hijos en matrimonios con padres de la misma variedad lingüística y cuántos en matrimonios mixtos —dato que nos interesaría tener para conocer la relevancia del fenómeno sobre el que reflexionamos— no es sencillo. Podemos asumir solo las proporciones elaboradas por otros autores que afirman que, en Alemania, el número de matrimonios mixtos se sitúa alrededor del 61 % (Loureda y Álvarez Mella, 2021). Esto está claramente en contradicción con otros países, como en Italia o España, en los que las mujeres ya casadas y con hijos residen mayoritariamente solas, realizando servicios de asistencia familiar con residencia en la casa de sus patrones, mientras que sus hijos crecen en el país de origen (Ainciburu y Buttazzi, 2019). Se afirma en general, que el mantenimiento de la lengua en los matrimonios mixtos es menor, siendo muy difícil especular acerca de qué sucede en términos de las variedades en la segunda generación.

Conviene tener en cuenta, no obstante, que este impulso inicial es solo relativo, porque las segundas generaciones (y las sucesivas) suelen adquirir competencias de español más limitadas; o, dicho de otro modo, la inmigración hispanohablante suele conservar la lengua, pero no sin limitaciones, por lo que en este sentido resultan imprescindibles acciones educativas adecuadas (Loureda y Álvarez Mella, 2021:3).

Esta cita inspira la secuencia de contenidos de los próximos apartados: antes de afrontar esas “acciones educativas adecuadas” que nos llevarán a tener hablantes multicompetentes, haremos un análisis de las investigaciones realizadas en busca de la perspectiva sociolingüística y psicolingüística que lleva a caracterizar esas competencias “limitadas” de las que hablan Loureda y Álvarez Mella.

2. El mantenimiento de una lengua a través de las generaciones

La lengua es un aspecto vital de la identidad de un grupo étnico. Ward y Hewstone (1985, p. 286) sostenían un triple valor de la lengua: (1) como un atributo necesario de pertenencia en un grupo étnico, (2) como un indicio destacado para la categorización de identidad que realizan los demás hablantes, tanto los que la comparten como los que no lo hacen, y (3) como un medio ideal para facilitar la cohesión intragrupal. Esto es muy evidente desde el punto de vista sociolingüístico, en países de inmigración, donde se hacen distinciones entre “tener un apellido español/italiano/inglés”, por poner un ejemplo y “hablar español/italiano/inglés”; incluso las variedades dialectales en los países homolingües. En un sentido muy amplio, la conciencia de la lengua como forma de identidad refiere siempre el estudio pionero de Labov (1966) en el que estudió tres grupos de empleados de grandes almacenes de Nueva York: Saks, como almacén de lujo, Macy's, de clase media, y S. Klein, de descuento. Advirtió que, aún con una proveniencia social similar, los empleados de Saks y Macy's utilizaban con más frecuencia la /r/ pronunciada postvocalmente, ya que este patrón de habla se asociaba con los hablantes de mayor prestigio en la ciudad de Nueva York. Por el contrario, los que trabajaban en los almacenes Klein tendían a practicar la /r/-caída, típica del inglés de la clase trabajadora, para adaptarse a su clientela. Las entrevistas permitieron verificar que los hablantes eran conscientes de expresar una identidad específica diferente a través de su habla. Los lingüistas llaman a este fenómeno con el nombre de “acomodación”.

Este factor de acomodación se estudia con frecuencia en los grupos de inmigrantes homolingües y heterolingües. En la segunda generación, sin embargo, la mirada apunta a la posibilidad de conservar ese patrimonio lingüístico identitario que debería ser “nativo”, en el sentido de crecer dentro del seno mismo de la etapa de primera socialización familiar, al igual que lo haría un niño en el país de origen de los padres inmigrados. En teoría, el mantenimiento de la lengua étnica por parte de los hijos de inmigrantes viene cuestionado por la exposición a la sociedad dominante en una segunda etapa de socialización en la que los niños inmigrantes alcanzan la edad escolar, aumentan las relaciones con compañeros de fuera del grupo, y se debilita el mantenimiento de la lengua patronímica (con detalle, en Montrul y Polinsky, 2021).

En el momento de “legar” la propia lengua a los hijos en situaciones de migración son numerosos los estudios que evidencian la encrucijada de mantener la lengua patronímica o asimilarse a la cultura dominante. Por un lado, los padres aspiran a mantener su cultura étnica y la cohesión del grupo familiar y, a menudo, solo esa es la lengua que dominan. Por otro lado, desean que sus hijos aprendan la lengua dominante para que sus hijos destaquen en la sociedad. Los hijos crecen encarnando ese dilema y es frecuente que no alcancen un grado cómodo de bilingüismo, porque los padres de la familia inmigrante pueden preferir la lengua étnica para comunicar; sin embargo, sus hijos pueden preferir la de la sociedad dominante. Siguiendo esta lógica, Giles, Taylor y Bourhis (1977) propusieron un marco para evaluar la vitalidad etnolingüística de las comunidades lingüísticas. La vitalidad del grupo etnolingüístico refleja el grado en que un grupo “tiende a comportarse como una unidad colectiva distinta y activa en situaciones intergrupales” (pág. 306). Si el colectivo étnico es activo socialmente el mantenimiento de su lengua es mayor. Posteriormente, Giles y Johnson (1987) modificaron esta teoría de la identidad etnolingüística incluyendo la consideración de las actitudes etnolingüísticas y sobre el aprendizaje de la segunda lengua. Sus resultados muestran que es más fácil para las personas mantener su idioma o dialecto patroními-

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

cos dentro de la privacidad y seguridad de la familia o en reuniones de grupos muy unidos. Sin embargo, cuando el idioma del grupo externo se convierte en la norma social para los hablantes de segunda generación, los individuos necesitan no diferenciarse y terminan por adoptar la lengua de la sociedad de acogida o de nacimiento. La erosión del idioma nacional se exagera cuando el idioma dominante reemplaza al idioma nacional como medio de comunicación.

La teoría de la identidad etnolingüística sugiere que la actitud de un individuo hacia el intragrupo etnolingüístico influye en la vitalidad de una lengua. Por el contrario, la conformidad con las normas de la sociedad dominante puede llevar a una baja vitalidad lingüística. Los diferentes patrones de uso de la lengua entre padres (inmigrantes adultos) e hijos (jóvenes inmigrantes o inmigrantes nativos) se han puesto de manifiesto en muchos estudios y con lenguas diferentes, remitimos a un extracto de las más recientes en la Tabla 2.

Tabla 2

Estudios sobre los patrones de uso de la lengua patronímica en primera y segunda generación

Autores	Lenguas en contacto (dominante)
Tarpey-Brown y Abdel-Hakeem (2023)	Árabe (inglés australiano)
Shum, Tse, Takeshi y Wright (2023)	Cantonés-Mandarín (inglés de Hong Kong)
Tamayo y Terrion (2023)	Español latinoamericano (inglés y francés de Canadá)
Samanta y Cahattopadhyay (2022)	Mandarín (inglés de Kolkata, India)
Remennick y Prashizky (2022)	Ruso (yiddish de Israel)

Estos estudios han sido elegidos porque ilustran situaciones de contacto muy diferentes: de lenguas estructuralmente afines y no afines, geográficamente limítrofes o alejadas, de hablantes de inmigración económica o de refugio. En todos los casos se muestra que los padres de estas familias, la generación 1.0, hablaban principalmente la lengua patronímica en casa; sin embargo, los niños cambiaron a la lengua dominante cuando llegaron a la edad preescolar, a pesar de los esfuerzos de los padres por mantener la lengua étnica. Por ejemplo, la mitad de los niños de familias chinas utilizaban la/s lengua/s dominantes todo o casi todo el tiempo cuando hablaban con sus hermanos, con otros niños chinos y consigo mismos. Incluso cuando los padres les hablaban en mandarín, los niños respondían en inglés o en hindi (Samanta y Cahattopadhyay, 2022). En este caso, parece que la progresiva pérdida intergeneracional de un contexto comunicativo amplio alimenta la hipótesis de un desgaste (*attrition*) de la lengua patronímica.

Sin embargo, muchas investigaciones muestran lo contrario. Si bien pueden existir diferencias de preferencia y competencia dentro de las familias inmigrantes y puede ser cierto que se acentúen cuando los hijos nacen en el país de destino o emigran a una edad temprana, se sostiene que los niños nacidos en el extranjero tienden a mantener su conocimiento de la lengua patrimonial porque les proporciona “una fuente de orgullo étnico” y “una especie de amortiguación psicológica contra el choque de la reubicación y la adaptación” (Zhang 2010, p. 209). Además de estas motivaciones culturales y adaptativas para mantener su lengua, los inmigrantes nacidos en el extranjero suelen encontrar que su lengua étnica es más fácil de usar y más expresiva de sus sentimientos.

Así pues, el mantenimiento de esta lengua es a menudo una elección individual. Entre los niños de familias inmigrantes, los nacidos en el extranjero y los nacidos en el país muestran diferentes patrones de uso de la lengua debido a las diferentes cantidades de exposición a la cultura nativa.

3. Hablantes nativos y competencia limitada

En términos psicolingüísticos, hemos recorrido un largo camino en la consideración del bilingüismo infantil. Desde las opiniones consolidadas en los años 40 y 50 del siglo pasado cuando se sostenía que el bilingüismo infantil era un fenómeno indeseado y producía un retraso en el aprendizaje de las lenguas por sobrecarga cognitiva (una reseña detallada en López, Luque y Piña-Watson, 2023) hasta otras opiniones de movimiento de búsqueda completa del bilingüismo con la difusión de espacios de comunicación “artificiales” en escuelas con programas bilingües en los años 80² o incluso de “pueblos” con finalidades de turismo lingüístico³. Esta ola de preferencia por el contacto de lenguas y la condición multilingüe no siempre ha tocado a los hablantes de herencia, tanto que nos encontramos con artículos de investigación cuyos títulos subrayan una ideología generalizada que marca una condición deficitaria de su bilingüismo y la consiguiente marca racial, por ejemplo, “It’s Not Fair” (Leeman y Serafini, 2021), “Qué barbaridad, son latinos y deberían saber español primero” (Tseng, 2021), “If you want to be taken seriously, you have to speak like a white person” (Pontier y Tian, 2023)⁴.

En el ámbito del ELH, la competencia limitada parece resultar de una adquisición incompleta en ámbito familiar. Así Montrul (2008) plantea que el grado de adquisición incompleta es mayor en los HH que son bilingües simultáneos, que en los secuenciales (Montrul, 2010, p. 11), porque estos últimos HH han tenido contacto por períodos más extensos a la LH antes de que comenzara la exposición a la lengua del entorno. Este concepto de adquisición incompleta ha recibido críticas. Especialmente se señalan dos objeciones: que la descripción de la competencia provenga de la comparación de las lenguas de herencia con la de los monolingües, y que se usen términos impropios para definirla. El adjetivo *incompleto* resulta impreciso y susceptible de inducir a error (según Pascual y Cabo y Torres, 2022) e incluso teóricamente engañoso, cuando no insensible y potencialmente dañino cuando aplicado a los HH (Kupisch y Rothman, 2018). Nótese que la falta de adecuación semántica y pragmática de la terminología no niega que haya diferencias de nivel lingüístico o una gramática diferente respecto a la de los monolingües, sino que el uso de este concepto fomenta de manera involuntaria el privilegio del monolingüismo como un estándar arbitrario y “por defecto”.

En resumen, no hay buenas razones para calificar de “incompletas” a las gramáticas de los hablantes de herencia porque (i) no todas las gramáticas patrimoniales son diferentes de las monolingües y (ii) las razones por las que se apartan de las monolingües pueden ser múltiples, incluidas las cuestiones relacionadas con la cantidad y la calidad de los aportes y el acceso a la alfabetización, como sucede con los monolingües. (Kupisch y Rothman, 2018, p. 577; traducción propia).

2 Nos referimos a los bachilleratos internacionales y a las escuelas privadas. En España, en el curso 2004-2005 y en las aulas de Educación Primaria de 26 colegios públicos, se inició el Programa Bilingüe, que luego se extendió a los centros concertados en 2008-2009 y a los Institutos públicos en 2010-2011. En la actualidad alrededor de la mitad de los alumnos de primaria y de ESO siguen programas bilingües.

3 Existe en España, por ejemplo, el llamado Pueblo inglés, con el lema “traemos el extranjero a España” (<https://www.puebloingles.com>).

4 Las investigaciones revelan ideologías a través de entrevistas, no para sostenerlas, sino para evidenciarlas.

Los hablantes de herencia del español

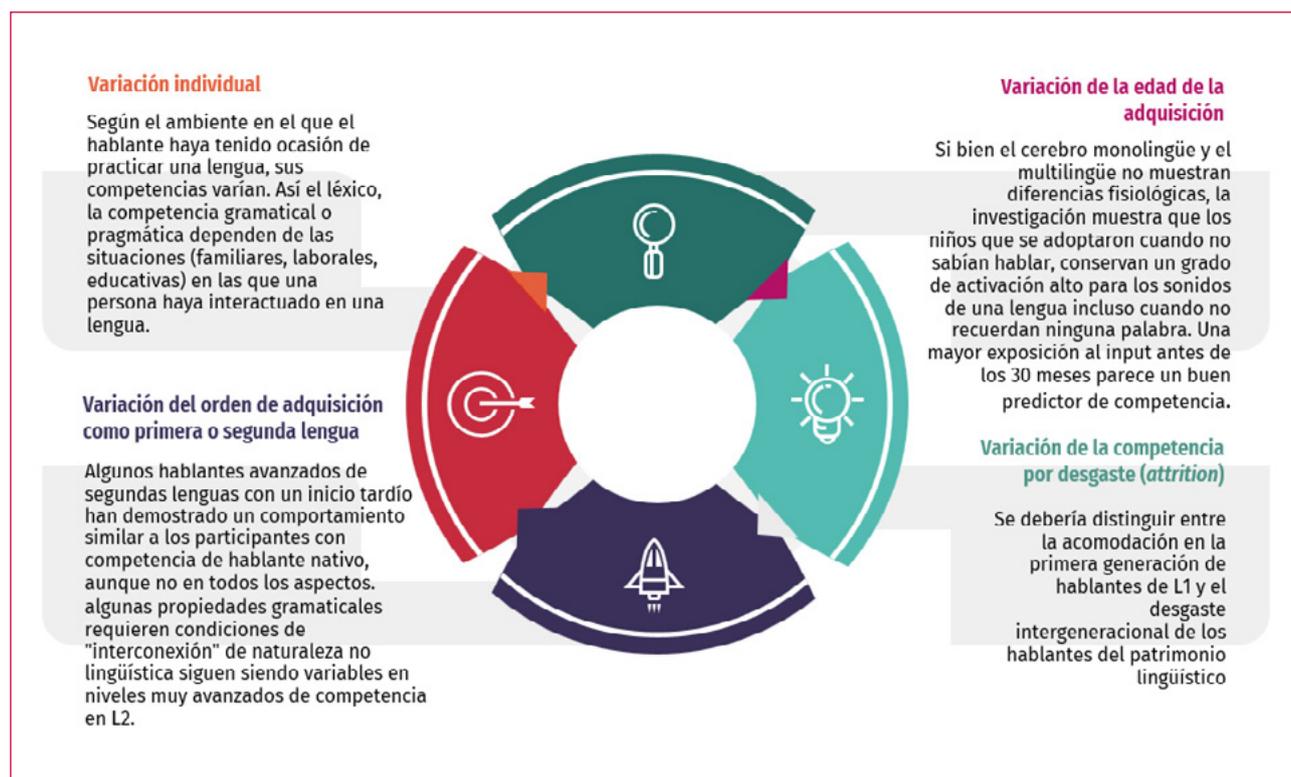
o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

Kupisch y Rothman (2018), clarificada la necesidad de sustituir el término en cuestión, propondrán finalmente otro que no incluya la connotación negativa, como el de “adquisición diferencial” (*differential acquisition*, p. 579). Aun considerando perfectamente legítimas estas objeciones, en el título de la presentación hemos dejado la dicción “hablantes nativos deficientes”, porque nos parece que sigue reflejando la perplejidad de los docentes que hemos señalado en el primer párrafo de este apartado.

En una reflexión reciente, Vulchanova, Vulchanov, Sorace, Suárez-Gómez y Guijarro-Fuentes (2022) muestran cómo la condición lingüística de los hablantes de segunda generación, especialmente de las personas que tienen una competencia limitada de la lengua patronímica frente a una plena de la del país de acogida, ponga en tela de juicio el hecho de que puedan considerarse “nativos”. Estos autores argumentan esta inconsistencia en la condición bilingüe desde varios puntos de vista adquisicionales: individual, etario, de orden de adquisición o desgaste. Lo presentamos en una versión gráfica, porque sintetiza los distintos factores señalados en el apartado anterior y en este.

Figura 1

Factores de variación de la competencia del HH (elaboración propia, basados en Vulchanova y otros, 2022)



En todos los casos, se repite la argumentación de que el problema está en que la condición nativa se define como una condición ideal de competencia, que podría no sustentarse tampoco en hablantes monolingües (como habían observado Kupisch y Rothman, 2018), y que supone una visión fuertemente ideológica en las personas multilingües. Sin embargo, los autores verifican que a pesar de las evidencias que existen en su contra, la noción de nativo como “hablante ideal” sigue

utilizándose para los hablantes de segunda generación. Parecen asociarse a las afirmaciones de Hulstijn (2019), que propone definir a los hablantes nativos en términos extralingüísticos, con base en dos dimensiones:

- a. una dimensión biográfica/ecológica de los grados de bilingüismo;
- b. una dimensión de alfabetización (literacidad).

Así, se podría visualizar que las diferencias en la cognición lingüística de los hablantes nativos se modulan en función de las dimensiones extralingüísticas en las que interactúan. Estos autores señalan finalmente que el término nativo sigue teniendo consistencia cuando se realiza investigación cuantitativa (Vulchanova, Vulchanov, Sorace, Suarez-Gómez y Guijarro-Fuentes, 2023, p. 31):

1. porque existe una correlación fuerte, aunque no necesariamente predictiva, entre esta condición y una mayor competencia lingüística desde el punto de vista del uso y el dominio de la lengua;
2. porque en términos de supervivencia o mantenimiento de las lenguas es la comunidad de hablantes nativos la única que puede salvaguardar y mantener una lengua amenazada.

Hudley y Flores (2022) y otros estudiosos críticos de la lingüística han solicitado que los investigadores del lenguaje de todas las ramas operen para "deshacer el racismo y el colonialismo que fueron motivo fundacional de nuestra disciplina" (p. 152), dado que la teoría del déficit lleva a demoler la equidad racial dentro de nuestro campo de estudios.

La expectativa de que los latinxs hablen español "naturalmente", junto con la construcción simultánea de los estudiantes HL como deficientes por no hablar el estándar monoglósico, forman una sorprendente paradoja ideológica. Por un lado, se compara tácitamente a los hablantes de HL con hablantes nativos monolingües educados y se les considera deficientes. Por otro lado, como se considera que ya hablan español, a veces se les acusa de matricularse en un programa de enseñanza bilingüe, en clases de español, solo para obtener "un sobresaliente fácil" (Redouane, 2017; Urciuoli, 2008). Estas nociones simultáneas y contradictorias sobre los hablantes de HL (es decir, que su español no es lo suficientemente bueno y a la vez demasiado bueno) les ponen en un doble aprieto: se les considera encuentran lingüísticamente deficientes pero se les juzga negativamente si se matriculan en cursos de español para "mejorar" (Leeman y Serafini, 2021: 2-3)⁵.

A la luz de los datos demográficos que referimos en la Introducción, también tenemos la sospecha de que la identificación misma del hablante de lengua de herencia se hace con un criterio de conceptualización prototípica como el referido por Rumbaut (1997). Parecería que un hijo de matrimonio mixto, con solo un progenitor inmigrado, no debería considerarse HH ¿o sí? Lo mismo ocurre con los niños que tienen un solo progenitor o que no conviven con ellos. La situación es compleja y es posible que el niño adquiera la LH solo porque sus cuidadores habituales, con o sin grado de parentesco, hablan la lengua en cuestión. Ciertamente, las concreciones de esta conceptualización también muestran que la realidad que cubren es varia y que el concepto prototípico no siempre es de aplicación directa.

En el campo de la Enseñanza del español para HH en Estados Unidos, los estudios señalan que en las clases de español para principiantes mixtas, donde también estudian los monolingües esta-

⁵ La traducción es nuestra.

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

dounidenses, la proporción es grande. Los papeles que se les asignan a estos estudiantes dentro de la dinámica de las clases son los siguientes según la investigación previa:

Tabla 3

Papeles que asume un estudiante de herencia en el aula mixta con estudiantes de ELE (elaboración propia)

Papel	Característica del rol	Investigaciones que así lo señalan
Es un modelo de lengua	Se pide al HL que lea en voz alta o exponga para que el resto de los alumnos imiten o presten atención a su pronunciación	Lacorte y Canabal, 2005; Al Masaeed, 2014; Belpoliti, 2017; Asención-Delaney, 2020; Henshaw, 2022.
Proporciona material lingüístico amplio (input)	Los HL proveen input oral o escrito en español para que el resto de los alumnos hagan una tarea o respondan a preguntas	Asención-Delaney, 2020
Provee alternativas léxicas	Se les pide que proporcionen palabras o expresiones lingüísticas de uso frecuente en su variedad del español o que expliquen su significado.	Félix, 2009; Randolph, 2017; Asención-Delaney, 2020.
Actúa como informante cultural	Describen los productos, prácticas y perspectivas de su grupo cultural de herencia hispana	Al Masaeed, 2014; Russell y Kuriscak, 2015; Asención-Delaney, 2020;
Señala la adecuación pragmática	Comentan el adecuado contexto de uso para determinadas expresiones o formas lingüísticas	Asención-Delaney, 2019
Es traductor	Traduce instrucciones o información proporcionadas en español al inglés y puede señalar el equivalente en español de una palabra o expresión en inglés	Felix, 2009; Reznicek-Parrado, 2023.
Asume el encargo de ayudante	Tutoriza a los estudiantes que tienen problemas en la clase	Bowels & Montrul, 2014; Russell & Kuriscak, 2015; Belpoliti, 2017; Henshaw, 2022.

Es evidente que el rol que asumen los hablantes de español de herencia es diferente cuando el docente es de lengua materna española o inglesa, cuando habla su misma variedad dialectal (o no), o cuando él mismo es un HH. En los últimos años los cursos de español en EE. UU., gracias al crecimiento de la población hispana, han podido convertirse en aulas dedicadas. La planificación de cursos para HH es una realidad que responde en parte a esa lógica de pedagogía crítica que reclaman los lingüistas críticos. Los términos de descolonización provenientes de la sociología latinoamericana, que han penetrado el estudio de la historia de los pueblos nativos y de sus lenguas fuera de la lógica del Norte cultural (EE. UU. y Europa), llevan a los docentes a planificar cursos que se centran en la reconstrucción simultánea de la identidad como HH o de su competencia en lengua española. Así, los contenidos culturales (historia de las migraciones, el proceso de racialización, la evidenciación de la subalternidad respecto al inglés, las dinámicas de autoexclusión de la vida social, entre otros) se unen críticamente a la expresión lingüística en planificaciones que no

siguen el paradigma adquisicional clásico de los estudiantes ELE (Leeman, Rabin y Román-Mendoza, 2011; Leeman y Serafini, 2021; Ainciburu y Gómez, 2022).

4. La idiosincrasia del contexto europeo

Como la investigación en el ELH en Europa es más bien reciente, no abundan todavía los estudios sobre el tema, a diferencia de los publicados en EE. UU., por lo que cabe preguntarse si y en qué medida se puede trasladar a Europa lo que se ha publicado en EE. UU. y en el mundo.

En EE. UU., la enseñanza e investigación en el ELH se sitúa prototípicamente en un área para fines específicos, tratándose de clases específicas para hablantes de herencia en un mundo angloparlante. Además, el aprendizaje de ELE y el HH del español en EE. UU. difieren casi solo por el orden de adquisición del español (primero el español para el HH y no el inglés), siendo idénticas las dimensiones sociopolíticas y funcionales del español y del inglés (el inglés es en ambos casos mayoritario y primario). En Europa, en cambio, la enseñanza del ELH se sitúa prototípicamente en “clases mixtas”, con un público mixto de aprendices de ELE y HH del español, acompañado por toda una serie de lenguas mayoritarias que difieren de un país a otro. Además, los alumnos en países con amplia presencia de HH de español como Alemania y Bélgica, casi son multilingües por definición.

El proyecto “El español en Europa”, una colaboración entre el Instituto Cervantes, la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich⁶, investiga y difunde la presencia del español en el continente europeo, haciendo recuentos de diferentes tipos de hablantes, entre otros los HH, pero aun así sigue siendo difícil contabilizar exactamente las proporciones reales de HH frente a otros perfiles de hablantes de español (Selva Ortiz, 2022). Remitimos en este sentido a las cifras que hemos mostrado en la Introducción.

Burgo (2018), en su monografía dedicada al tema de la enseñanza de L1 y LH en clases mixtas, trata exclusivamente la situación en EE. UU., España y Latinoamérica, por lo que otra vez no podemos sacar conclusiones directas de aplicación al resto de Europa. Sin embargo, también han registrado opiniones de aprendices y profesores, además de listar posibles actividades para la clase mixta que aportan ideas transferibles al contexto que nos ocupa aquí, y que comentaremos en el apartado 6, al igual que las aproximaciones innovadoras a la enseñanza y a la programación en tiempos y contextos de multilingüismo y multiliteracidad, reunidas por Pascual y Cabo y Torres (2022), y las propuestas didácticas generales en Ferre-Pérez, Gallego-García y Buyse (2022).

En estas clases mixtas se tiende a percibir a los HH como hablantes nativos “que no quieren aprender”, “que molestan” (Ainciburu, Buyse, González Melón y Gallego-García, 2022), mientras que es esencial que profesores e instituciones les reconozcan el perfil propio, inicien un diálogo para (re)conocer sus deseos, necesidades, fortalezas y debilidades, aprovechar su riqueza lingüística y cultural, y así ayudar a que construyan su identidad propia. En el aula parece prometedora la herramienta de la mediación, que busca la suficiencia en vez de la perfección y que permite que la búsqueda de la adecuación y eficacia se conviertan en procesos que docentes y alumnos nego-

⁶ Véase <https://europa-hcias.de/es> para más informaciones.

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

cien como intermediarios e interlocutores. Así se crean poco a poco espacios de contacto intercultural, llamados a veces “terceras culturas” o intersticios, donde se negocian nuevas identidades de sociabilidad que sirven de puente para superar representaciones fragmentadas entre personas de diferentes orígenes culturales (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020, pp. 90-94). Se trata por lo tanto de una mediación voluntaria y no de la típica mediación involuntaria de HH jóvenes —no siempre beneficiosa para el HH— al acompañar a sus padres como “intérpretes” en instituciones de todo tipo.

Gasca Jiménez (2022), en su estado de la cuestión sobre las tendencias principales en los estudios sobre mediación lingüística con hablantes del ELH, apunta que las investigaciones al respecto se han realizado con HH latinos —principalmente niños— en EE. UU., en su actuación como mediadores involuntarios. De ahí que, también en este caso, haya que ser cauteloso con la transferencia a nuestro contexto, puesto que hay cada vez menos HH del español en la enseñanza superior europea con experiencia con este tipo de mediación, dado que cada vez más padres en este contexto gozan de una formación académica y lingüística suficiente para no tener que necesitar de esa mediación de sus hijos.

Tomando en cuenta estas restricciones —en Europa, frente a Estados Unidos, la identidad es multilingüe y multicultural—, se pueden aprender las siguientes lecciones del estudio de Gasca Jiménez:

- Una dificultad mayor a la que se enfrentan los mediadores es la del léxico, cuyo conocimiento tiende a limitarse a campos semánticos específicos de carácter no especializado.
- Las tareas de mediación contribuyen positivamente al desarrollo lingüístico en todas sus lenguas (Shannon, 1990).
- Los estudios con adolescentes universitarios son pocos y apuntan que la actitud hacia la mediación se vuelve más bien positiva a medida que avanza la edad, tratándose de una actividad fundamental para el mantenimiento de la LH y fomentar el plurilingüismo (López, Lezama y Heredia, 2019; Villanueva y Buriel, 2010).
- También los estudios con adultos bilingües son pocos, y aluden a que la mediación ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas en la LH, la conciencia metalingüística y las estrategias de resolución de problemas (López y otros, 2019; McQuillan y Tse, 1995).
- La mediación contribuye al desarrollo de la empatía, del comportamiento prosocial (es decir, la intención de ayudar o actuar en beneficio de otros, independientemente de la recompensa que se obtenga) y de la adopción de una perspectiva transcultural —la habilidad de comprender diferentes perspectivas culturales— (López y otros, 2019; Guan, Greenfield y Orellana, 2014; Orellana, 2009). Una de las actividades típicas es la simulación de situaciones reales en las que pueden intervenir los estudiantes ELH como mediadores lingüísticos y culturales, como el estudiante HH que explica a un compañero de ELE la carta de un restaurante en el contexto de una visita a su país de origen.

A pesar de todas estas diferencias entre los contextos americanos y europeos, para Moreno-Fernández (2022) el ELH es en todo caso un fenómeno poliédrico donde aspectos tan importantes como la adquisición, la educación, la comunidad y la etnia-identidad se cruzan con la lengua en un

mapa “oculto” del español con varios tipos del ELH, del español L1, L2 y LE y para el que Buyse, González Melón y Gallego-García (2022b) destacan la importancia de las siguientes “dinámicas del ELH” que se pueden transferir de EE. UU a Europa:

1. Una dinámica social: la interacción entre y con HH, tanto dentro como fuera del aula, es clave para que los HH se sientan reconocidos y empoderados para seguir expandiendo sus destrezas y registros.
2. Una dinámica hacia un bilingüismo aditivo: profesores e instituciones pueden contribuir a que se instale un bilingüismo de tipo aditivo en vez de sustractivo (como el “English only”). Eso sí, hay que evitar que la enseñanza del ELH se vea interrumpida, tal como pasa en secundaria en EE. UU.
3. Una dinámica positiva de los profesores, esencial para apoyar y empoderar al HH en el aula. Ayuda que el profesorado cuente cada vez más con HH, porque su actitud depende de sus conocimientos sobre los HH y el ELH (p.ej. sobre las diferentes variedades), y sigue habiendo una falta general de conocimientos al respecto.
4. Una dinámica innovadora en la elaboración de materiales específicos, tanto para la formación de alumnos como para la de los profesores.
5. Una mayor dinámica investigadora para estudiar la evolución de la lengua del HH, como Cruz Rico, Mauder, Barceló-Coblijn y Parafita Couto (2021), recogido en Buyse, González Melón y Gallego-García (2021), y Parra (2021).

Con respecto al conjunto de estas dinámicas, García García (2022) afirma que sigue muy arraigada entre instituciones, políticos y padres la convicción de que una lengua diferente en casa constituya un factor de riesgo para el desarrollo de la lengua mayoritaria, tal como ocurrió también en EE. UU. (ver apartado 3).

Ya en 2005 el Parlamento Europeo consideraba que las medidas que garantizan la diversidad lingüística deben adoptarse sin sobrecargar el horario de los hijos de inmigrantes, y empezaba a fomentar métodos de integración a través del multilingüismo, como el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). En un curso de ELE tipo AICLE con un 25 % de HH entre los participantes, García García constató que los estudiantes tienen un alto nivel de satisfacción con las asignaturas bilingües —lo cual contrasta con el “habitus monolingüe” de la escuela alemana—, y que viven su bilingüismo como una riqueza en vez de como un problema. Aprecian el ambiente escolar de apoyo mutuo y de creación conjunta de poder. Sin embargo, también expresan fuertes quejas sobre la falta de diferenciación. Siendo en general muy exitoso el programa con respecto al mantenimiento del ELH y al aumento de la autoestima, se constata una falta de formación específica del profesorado en LH o en adquisición de lenguas en contextos de migración, y de conocimiento y gestión de los HH. Además, muchos profesores dan clases sin coordinación con la oferta académica del centro escolar y carecen de materiales, aulas, así como de reconocimiento institucional, social y económico.

En conclusión, la investigadora aboga por la integración de contenidos académicos y LH, para la revalorización y desmarginalización de la misma, y propone clases de AICLE-ELH como un enfo-

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

que interdisciplinar, abierto e inclusivo: un modelo para la educación lingüística en una sociedad multilingüe.

Otro ejemplo de este enfoque son las ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura), programa específico del Ministerio de Educación para los residentes españoles en el exterior que combina la enseñanza de la lengua y la de la cultura española, según Ferre-Pérez (2021) con un alto grado de éxito, salvo en el terreno de la mediación, cuyo uso se promueve en la propia misión de las ALCE pero sin conseguirlo todavía en la realidad. Otro impulso para la diversidad, la inclusión y la autoidentificación de los alumnos HH, viene por defecto por la constitución de su profesorado, proveniente de diferentes comunidades, aunque se llama la atención al carácter “borroso” de los conceptos de ELH y HH: como afirman Buyse y otros (2022b: 14-17), es borroso y variable el lugar que ocupa la LH, concediendo una especial relevancia a los factores de socialización que las condicionan (Guardado, 2021), como son las percepciones y actitudes de la sociedad (economía, fenotipo, etnia, religión) y de las familias, la situación lingüística familiar y su evolución (el número de lenguas presentes en la pareja; el diferente grado de bilingüismo que suele presentarse entre hijos mayores y menores), la importancia del papel/figura de la abuel(it)a, el entorno comunitario (importancia de los barrios, asociaciones, agrupaciones, escuelas no curriculares...), la etnia y la autoidentificación de los propios HH (cosmopolita, nacional, urbana, étnica...). Esa borrosidad de conceptos también caracteriza las fronteras entre la lengua dominante y las LH: en EE. UU. no se trata de una diglosia perfecta entre un inglés y un español, sino de un inglés estándar estadounidense, un inglés local y/o grupal, un español general estadounidense y un “Espanglish”, cuyas fronteras son... borrosas.

Por otro lado, y a pesar de las buenas intenciones, Ferre-Pérez (2021) constata que sigue habiendo un largo camino por recorrer para formar adecuadamente a los profesores para enseñar a este grupo tan particular de los HH, una necesidad que se afirma como el desafío primordial en los foros sobre el ELH en Europa, tanto en el contexto de la clase para fines específicos de los HH como en las clases mixtas, y que también reclaman los propios profesores, como veremos a continuación.

5. La perspectiva del docente europeo

Buyse, González Melón y Gallego-García (2022a) presentan una investigación en curso en torno a los HH en Europa, que hasta el momento se ha materializado en estudios de caso realizados en diferentes contextos de educación de adultos en enseñanza superior reglada, nutridos de cuestionarios, entrevistas, análisis de materiales y programación, con el foco, tanto en los profesores, como en los alumnos. Pretenden indagar y dar a conocer las experiencias y opiniones de profesores sobre su conocimiento y percepción acerca del perfil de los aprendientes HH. Los objetivos son los siguientes: 1) describir la experiencia del profesorado con HH en las clases de ELE en Flandes, y en Bélgica y Europa de manera más general; 2) analizar en qué medida se implementa una enseñanza diferenciada con los HH en las clases mixtas y cuál es la valoración por parte de los docentes, tomando en cuenta y aprovechando el multilingüismo y la multiliteracidad que caracterizan las aulas hoy día; 3) indagar en las percepciones y creencias del profesorado de ELE sobre los HH; 4) hacer propuestas para los niveles micro, meso y macro de la enseñanza para adultos y de esta manera la política lingüística para esta población.

La herramienta de recogida de datos utilizada fue un cuestionario en línea diseñado con este fin, validado por 4 expertos y previamente pilotado, compuesto por preguntas abiertas y preguntas cerradas de selección múltiple, en su mayor parte con una escala de Likert del 1 al 5 (con estos valores: nada, algo, un poco, bastante y mucho). Dicho cuestionario está conformado por 4 secciones, donde todos los informantes responden a las secciones 1 y 4 del cuestionario, mientras que solo aquellos con experiencia docente con HH responden a las secciones 2 y 3:

- Sección 1 (X). Perfil lingüístico y profesional
- Sección 2 (E). Experiencia docente con HH
- Sección 3 (CM). Experiencia docente con HH en clases mixtas
- Sección 4 (CA). Características del alumnado HH

La población del estudio son profesores provenientes de todo tipo de enseñanza en Flandes en primer lugar, y de Europa de manera más general. El muestreo es probabilístico. Aquí describiremos los resultados preliminares⁷ de una muestra de 30 profesores en Flandes (que respondieron a las secciones 1 y 4 el cuestionario), 22 de los cuales tienen experiencia con HH (y respondieron a las secciones 2 y 3 del cuestionario).

Debido al tamaño de la muestra y a que los datos no presentan una distribución normal, optamos por realizar pruebas no paramétricas: correlación de Spearman, U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

En relación con la enseñanza a HH, la gran mayoría (84 %) afirma no haber recibido formación, y un 13 % dicen haber asistido a talleres, seminarios y congresos; pero no se mencionan másteres, grados o posgrados sobre el tema.

En cuanto al concepto de los HH, solo el 44 % afirma conocerlo y una tercera parte, duda. Además, el 23 % no lo conocía antes de responder, lo cual confirma que todavía se trata de un concepto “borroso” o incluso desconocido para muchos. Veintidós de los informantes (73 %) afirman haber tenido este perfil de alumnado alguna vez en la clase, pero no suele haber representado más del 10 % de esta y nunca más del 20 %. Posiblemente estos datos sobre el nivel micro de las clases explican por qué tampoco en los niveles meso (instituciones educativas) y macro (redes de enseñanza, ministerio) el concepto de la(s) lengua(s) de herencia está presente. Paradójicamente, se presta cada vez más atención a la lengua de los migrantes no europeos, pero sin denominarla “lengua de herencia” (sino, p.ej. *thuistaal* en neerlandés, o sea, “lengua de casa”) y casi únicamente en términos negativos: se presenta consecuentemente como un impedimento para alcanzar un nivel suficientemente alto de la lengua mayoritaria, denominada en el contexto de la enseñanza *niet-thuistaal*, o “lengua no de casa”, por lo que se suele prohibir el uso de esa “lengua de casa” en los recintos escolares.

En Flandes, un tercio de los niños nacidos en la región en 2021 no tienen el neerlandés como L1 (las lenguas más frecuentes son el francés, el árabe y el turco). La práctica de prohibir el uso de la “lengua de casa” en los recintos escolares va en contra de los estudios cada vez más numerosos de las universidades flamencas sobre las ventajas de aprovechar esas lenguas “familiares” en

⁷ No podemos entrar en detalles sobre los resultados, debido a que un artículo que describe y analiza los mismos con todo detalle está actualmente en un proceso de revisión por pares.

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

contextos determinados (véanse, entre otras, Delarue y De Caluwe (2015), Pulinx, Van Avermaet y Agirdag (2017), Strobbe (2022)). De manera más general, en la enseñanza secundaria y la no reglada a adultos, la política lingüística impuesta por la inspección sigue insistiendo en una enseñanza de tipo “English only”, a pesar de la bibliografía a favor de las referencias a la(s) L1 y las lenguas extranjeras presentes en el aula (véanse, entre otros, Buyse (2006), Galindo Merino (2011), Buyse, Fernández Pereda y Verveckken (2015)). En cambio, en la enseñanza superior, el docente individual goza de una mayor libertad académica, y aprovecha más las ventajas del multilingüismo, pero sin conectarse todavía con el perfil del HH. Los diferentes niveles educativos podrían beneficiarse de una política lingüística general más inclusiva y respetuosa hacia las lenguas que traen los alumnos al aula. Paradójicamente, este parece ser ya más el caso en el ámbito menos formal: a pesar de las recomendaciones institucionales hacia el uso del neerlandés en contextos formales, el gobierno flamenco recomienda a los padres que hablen con los hijos en las lenguas que conocen y que les hacen sentir bien. Queda ahora por transferir estas ideas al contexto formal de la enseñanza.

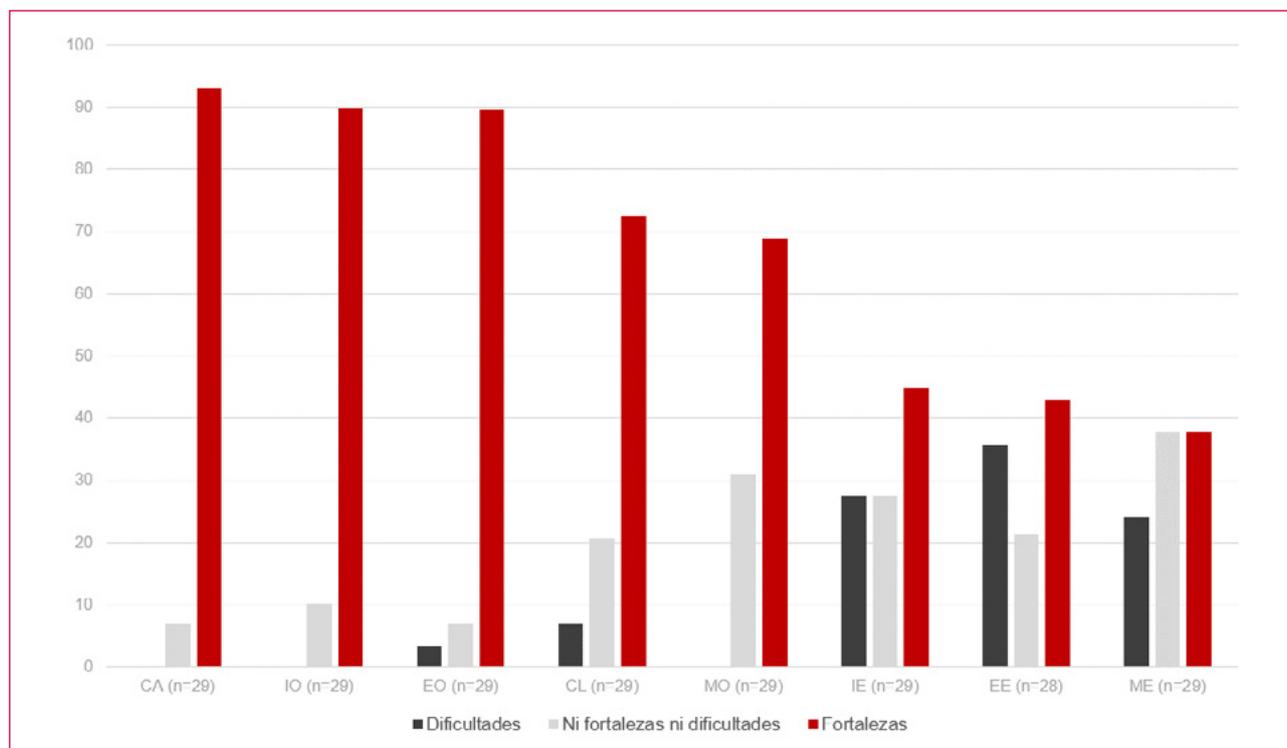
Los resultados de nuestra encuesta entre profesores muestran que de la mitad con experiencia con HH (59,1 %) afirman no hacer (casi) nada para conocer qué necesita su alumnado HH y ninguno considera que haga mucho, en una escala del 1 al 5. Su satisfacción con este hecho revela una correlación positiva alta, es decir, que aquellos que más hacen por conocer las características y necesidades de los HH, más satisfechos se sienten. En cuanto a la manera de conocerlas, la mayor parte de los docentes afirma saber que tienen HH en el aula por los nombres y apellidos de estos o porque se presentan en clase, y algunos de ellos preguntan directamente. Asimismo afirman hablar con ellos acerca de su bagaje lingüístico y cultural.

Con respecto a la metodología, no parece tratarse de una enseñanza diferenciada: más del 70 % de los profesores afirman diferenciar nada o algo la metodología, los objetivos, las actividades, la evaluación y el tratamiento del error, aunque hay docentes que diseñan e implementan una enseñanza diferenciada bastante o mucho en el caso del tratamiento del error. Las correlaciones positivas media y alta de su grado de satisfacción con respecto a los objetivos y actividades muestran que cuanto más diferencian los docentes los objetivos y las actividades, más satisfechos se sienten con ello, lo cual parece indicar que existe una conciencia de la importancia de la enseñanza diferenciada.

Las cuestiones relacionadas con percepciones y creencias acerca de los HH fueron respondidas por todos los informantes. El gráfico 1 revela que las destrezas orales se perciben como fortalezas —la comprensión, expresión, interacción y mediación— junto con la comprensión lectora; el resto de las destrezas escritas —la expresión, interacción y mediación— se marcan igualmente como fortalezas y como debilidades, resultados que concuerdan con investigaciones anteriores relativas a la competencia lingüística de este alumnado.

Gráfico 1

Porcentaje de fortalezas y debilidades de los HH por destreza: comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral, comprensión lectora, mediación oral, expresión escrita, interacción y mediación escritas (elaboración propia)



Sorprendentemente, las creencias de los docentes que no han impartido nunca clase a HH no difieren significativamente de las percepciones de aquellos que sí han enseñado a este alumnado.

En cuanto a las competencias, los datos evidencian que según los docentes, la competencia cultural, la pronunciación y el léxico son puntos fuertes de los estudiantes HH, mientras que la gramática y la ortografía son las que más dificultades les plantean. No hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de las competencias de este alumnado entre aquellos profesores que tienen experiencia con HH y los que no. Se constata igualmente que el registro informal también es un punto fuerte de los HH, aunque el registro formal se percibe no solo como dificultad, sino también como fortaleza, mostrando percepciones muy heterogéneas.

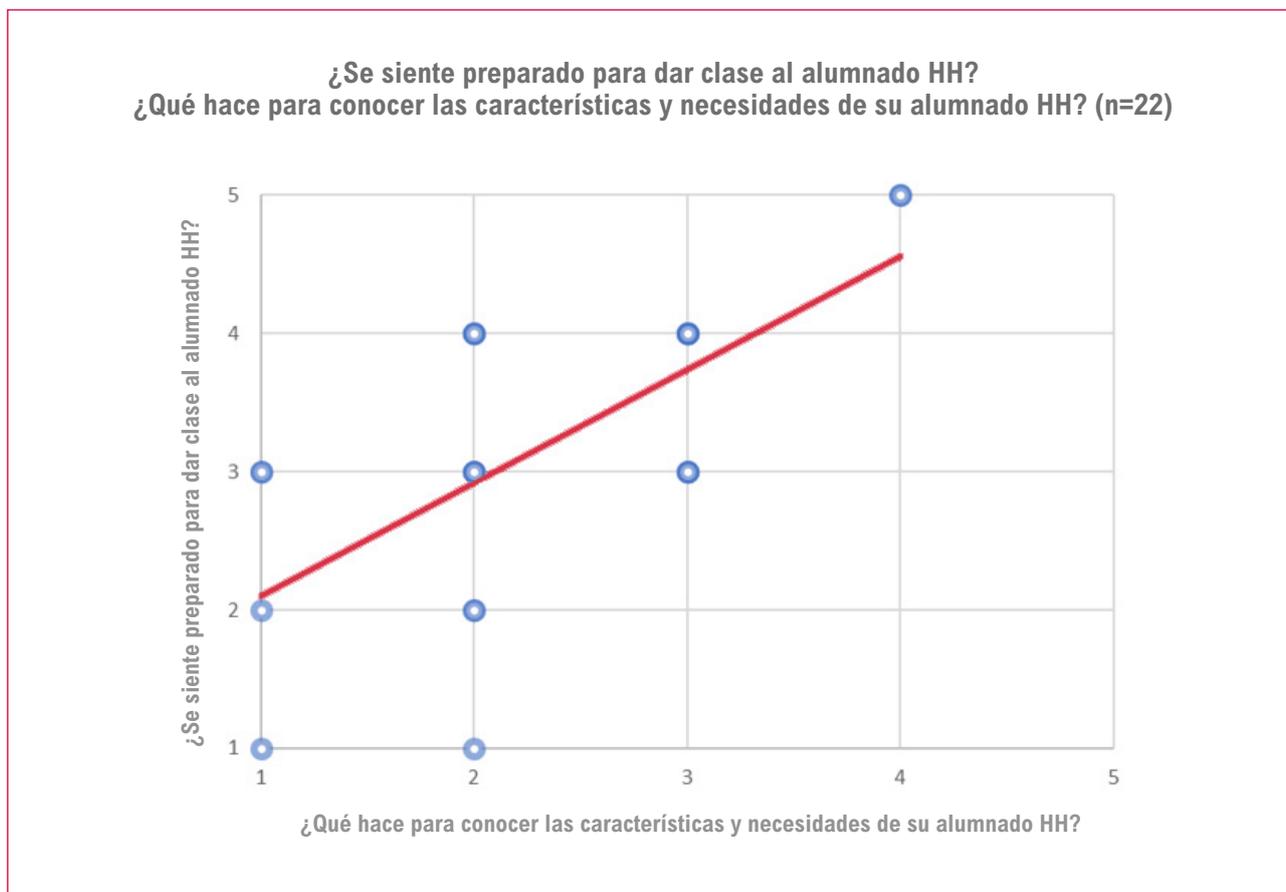
Finalmente, parece que la mayor parte de los profesores se sienten un poco o bastante preparados, aunque hay mucha variación, no con la edad ni los años de experiencia, pero sí con qué hacen para conocer las características y necesidades de los HH, como muestra el Gráfico 2: cuanto más hacen los profesores para conocer las características y necesidades de los HH, más preparados se sienten (o a la inversa).

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

Gráfico 2

Relación entre “sentirse preparado” y “conocer necesidades HH” (N = 22; elaboración propia)



No hay diferencias significativas en función de si tienen o no experiencia docente con HH ni en función de su formación específica sobre cómo enseñar a HH, pero sí entre los grupos a la hora de sentirse preparados para dar clase a HH: los docentes con formación específica universitaria se sienten menos preparados que aquellos con formación específica no universitaria y, por encima de ambos, se sitúan los profesores autodidactas o sin formación específica. Finalmente, existe también una diferencia estadísticamente significativa entre los docentes que tienen el español como L1 y los que no: aquellos se sienten más preparados para dar clase a HH.

Estos resultados confirman la urgencia de, no solo aumentar y ampliar las acciones a favor de la formación de los HH y sus profesores, sino también de especificarlos más tomando en cuenta el perfil específico de los alumnos, docentes, y responsables institucionales y políticos; por lo tanto, estas acciones deben orientarse al nivel micro de las propias clases (mixtas y específicas), meso y macro, lo que intentaremos describir en la sección 6 a partir de las “dinámicas” presentadas anteriormente. El concepto que une todos los esfuerzos entre todos los niveles y todos los actores, es el de la mediación o, en términos más generales: la co-construcción.

Junto con, entre otras, Parra Velasco (2022: 98), consideramos esencial promover la co-construcción del conocimiento entre profesores, alumnos y responsables institucionales y políticos. En esta

visión, en el nivel micro, el docente no se considera autoridad lingüística o única fuente de información válida, volviéndose facilitador en la formación de comunidades de práctica (Lave y Wenger 1991): estudiantes y docente (a) comparten preguntas, intereses y motivaciones comunes; (b) establecen una relación de codiseñadores del currículum; (c) y construyen juntos conocimiento lingüístico, cultural y social. De esta manera, el estudiante obtiene un sentido de agencia y pertenencia de la experiencia educativa, necesario para el aprendizaje transformativo (Kalantzis, Cope, Chan y Dellay-Trim, 2016).

La co-construcción de significado en interacción y el movimiento constante entre nivel individual y social en el aprendizaje forman la base para la mediación (Council of Europe 2020: 90). Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020: 90-94) describen cómo el alumno y el profesor crean puentes y construyen significados, tanto en su mismo idioma (mediación intralingüística), como a través de la comunicación transmodal (rasgo típico de la multiliteracidad) o entre lenguas distintas (mediación translingüística); así, juntos, crean esa tercera cultura o “intersticios”, esto es, espacios de interculturalidad, de contacto intercultural donde se negocian nuevas identidades de sociabilidad, oportunidades de negociación que sirvan de puente para superar representaciones fragmentadas entre personas de diferentes orígenes culturales. Siguiendo a Santos-Sopena y Antolín Pichel (2022: 101; traducción nuestra): “El profesor desempeñará no solo el papel de educador, sino también el de mediador lingüístico entre las culturas L1 y L2/L3 (...). La idea sería trabajar para resaltar las similitudes, para que el alumno se sienta más cercano a esta nueva cultura y sea más consciente de la suya propia”.

6. A modo de conclusión: el español de herencia que soñamos

Tomando en cuenta lo expuesto en las secciones anteriores, proponemos las siguientes “dinámicas” para que se pueda desarrollar el español de herencia en el futuro.

6.a. Una dinámica positiva general, a favor de un bilingüismo aditivo

En contraste con el objetivo del bilingüismo sustractivo, que es una situación de monolingüismo, tipo “English only”, un movimiento popular liderado por profesores e instituciones puede aumentar la apreciación por la LH emitiendo “sellos por literacidad” (con certificados como el DELE) y, así, conseguir un bilingüismo aditivo. En este sentido es esencial que los objetivos de la enseñanza del ELH a HH siempre se formulen de manera positiva, como serían los siguientes: mantener y expandir la lengua española; ampliar la variedad de registros, especialmente el formal; ampliar la gama de propósitos profesionales para el uso del español; expandir el rango de bilingüismo con el uso del español en el mayor número posible de actividades comunicativas; transferir las destrezas básicas de alfabetización de la lengua mayoritaria al español desarrollando la competencia lecto-escritora en español; estimular el aprendizaje sobre las raíces culturales y lingüísticas; desarrollar actitudes positivas hacia la riqueza de la lengua y la cultura, así como de cubrir las necesidades afectivas del HH.

6.b. Una dinámica comunitaria-institucional

En los niveles macro (administración pública) y meso (instituciones educativas) esperamos poder contribuir a que aumente la atención a los hablantes multilingües en general y a los HH en particular, e invitar a que se realicen acciones que permitan que en el nivel micro los profesores se sientan respaldados y formados.

De manera específica, hace falta formar a los profesores para enseñar a los HH en clases mixtas y en las clases para fines específicos. Para ello, tal como se está haciendo últimamente desde la KU Leuven y la Universidad Nebrija, se debe presentar el tema en los másteres, promover su estudio en trabajos de fin de grado y de máster, así como de doctorado, y promocionarlo en las instituciones para que, conjuntamente, le dediquen tiempo, como el simposio organizado el pasado 22 de abril de 2022 en Bruselas.

6.c. Una dinámica positiva de los profesores hacia los HH y el LH

La actitud de los profesores es clave para fomentar el empoderamiento del HH. Los profesores de ELE y ELH que son HH pueden aportar un valor añadido tanto a la docencia como a la formación. Además, nos parece importante superar el concepto de nativo como experto en la enseñanza de una LE. Experto en la enseñanza es un profesor formado y que va adquiriendo experiencia paulatinamente. De ahí la importancia de una formación completa, que dote tanto a nativos como no nativos con las herramientas necesarias para trabajar con HH sus fortalezas y necesidades específicas. En las clases mixtas, para superar la percepción negativa hacia los HH, hace falta, por parte de los profesores e instituciones, instaurar una política lingüística que invite a reconocer a los HH con su propio perfil, iniciar un diálogo con ellos para conocer y tomar en cuenta sus deseos, necesidades, puntos fuertes y de trabajo, y así aprovechar su riqueza, no solo lingüística, sino también cultural.

6.d. Una dinámica innovadora en materiales, estudios y pedagogías

Hace falta la (multiplicación de la) creación de materiales específicos sobre y para las LH y los HH, tanto en la formación didáctica como en la enseñanza del español L1, LE y LH. Los manuales todavía no reflejan suficientemente esta expansión de registros, géneros, variedades y perfiles, y aún menos van dirigidos al perfil del HH, al poner énfasis, por ejemplo, en la validación de lo que el mismo estudiante trae consigo al aula.

También el uso de las nuevas tecnologías permite facilitar el contacto con la LH. Por ejemplo, para la lectura, Buyse (2019) propone el uso de aplicaciones como Readlang (para más informaciones concretas, véase Buyse (2021)).

Se debe intensificar también la dinámica investigadora para estudiar la evolución de la lengua del HH y la relación entre la erosión lingüística de los padres y la lengua de herencia de sus hijos. Es crucial multiplicar los estudios que investigan los numerosos aspectos del desarrollo de la lengua de los HH. En este sentido parece muy adecuado el uso de la investigación-acción para recoger evidencias (véase la aportación de Kissling en Pascual y Cabo y Torres, 2022). En este momento se están desarrollando varios proyectos de investigación (sobre todo doctorales), no solo para conocer las características lingüísticas de los HH y sus padres, sino también sus creencias y expectativas, tanto en el hogar como en el aula. Durante el debate en el Observatorio, Anna Doquin de Saint Preux (Universidad Compluten-

se) avanza que los resultados de varios de estos proyectos son muy semejantes en diferentes países europeos: los HH quieren mantener el español aunque con la conocida asimetría en las destrezas, pero no parecen usarlo en su día a día. Factores intervinientes son el tipo de familia (monolingüe o mixta), el contacto con el país de origen, el orgullo de hablar español, pero no parece impactar la duración del estudio (extra)curricular del español.

Carmen Ramos (International University SDI Munich) ha invitado a intensificar la investigación por países, especialmente con los profesores de secundaria, en clases mixtas, y el uso de instrumentos y prácticas como el Community Learning y el Service Learning, siguiendo el ejemplo de Bayona y García Martín (2023). Está claro que se necesita otro tipo de pedagogía, con andamiaje bidireccional: una forma de colaboración fructífera en ambas direcciones, usando la mediación como herramienta pedagógica. Para Carmen Ramos, los HH no tienen que cruzar fronteras para ser mediadores, lo hacen desde dentro.

Buyse y otros (2022a) abogan por (la financiación de) investigaciones longitudinales que estudien el desarrollo de la (inter)lengua de los HH, tanto en output escrito, como oral y dialogal (también en interacción con la lengua mayoritaria), desde la niñez (ALCE) hasta la enseñanza superior (donde en Europa suelen organizarse solo cursos de ELE, todavía no para ELH).

Es muy prometedora también la dinámica pedagógica. En Pascual y Cabo, y Torres (2022), los autores comparten sus experiencias sobre el uso del enfoque por tareas, Parra Velasco sobre la literacidad múltiple, Prada sobre el *translanguaging thinking*, Gasca Jiménez sobre la traducción, Llombart-Huesca sobre la conciencia metalingüística, y Lima de Padilla sobre la escritura creativa. Ainciburu y Gómez García (2022) proponen la aplicación de enfoques pedagógicos críticos con el fin de reconocer y reafirmar la identidad etnolingüística de los HH. Este objetivo puede lograrse a través del desarrollo de la “conciencia crítica de la lengua” (*Critical Language Awareness*; Leeman 2014), que implica un entendimiento de las conexiones entre lengua y poder, así como de la realidad sociopolítica del uso de las lenguas. A pesar de haberse reconocido la importancia de adoptar un enfoque crítico en los cursos de LH, todavía son escasas las propuestas didácticas para llevar la teoría a la práctica. Parra Velasco (2022) y Ferre-Pérez (2021) proponen las siguientes para desarrollar la identidad y la conciencia crítica:

- presentar modelos de HH reconocidos en el país de acogida (suponen una buena fuente de inspiración y animan al alumnado a seguir su ejemplo);
- transmitir creaciones culturales de literatura, música, cine y arquitectura, así como saberes y comportamientos socioculturales, relaciones interculturales, identidad colectiva y estilo de vida, interacción y mediación cultural;
- explicar refranes o frases hechas en español (que son de gran utilidad para analizar la conceptualización del mundo de una cultura determinada).

Temas significativos para tratar en la clase son, por ejemplo, las experiencias migratorias; las relaciones familiares transgeneracionales y transnacionales; las tradiciones culturales; el uso de la lengua y la *translengua*; la identidad etnolingüística y de género; la literatura escrita en español producida por autores hispanohablantes en el país de acogida.

En el debate al que dio lugar esta presentación en el Observatorio, Carmen Pastor ha llamado la atención a la presencia creciente de HH den los cursos del Instituto Cervantes (en el día de hoy un 8 % de los alumnos), por lo que el instituto se ha visto invitado a elaborar una guía

de orientación pedagógica interna y expresa el interés de colaborar en el tema, tanto desde el punto de vista pedagógico como el científico.

6.e. Una dinámica social dentro del aula, de colaboración, co-construcción y mediación

Tal como expusimos anteriormente, la mediación se propone como una herramienta de fuerza para invitar a todos los actores a contribuir de manera constructiva y positiva a un “intersticio” donde todos enriquezcan a todos en un contexto seguro y acogedor. Los estudios sobre y experiencias con la mediación se han multiplicado tanto que hoy día se distinguen ya seis tipos de mediación (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020: 90-94):

- mediación lingüística: actividades interlingüísticas e intralingüísticas relacionadas con la transferencia de contenidos;
- mediación cultural: resalta el aspecto del entendimiento entre culturas;
- mediación social: pone de relieve el papel del mediador como intermediario entre interlocutores;
- mediación pedagógica: facilita el acceso al conocimiento, la coconstrucción del mismo y la creación de condiciones que permitan la creatividad

Y desde otro ángulo:

- mediación cognitiva: facilita la apropiación y transmisión de conocimiento al que un individuo no puede acceder directamente
- mediación relacional: proceso por el que se establecen y se gestionan relaciones interpersonales para facilitar el acercamiento y la cooperación

La interacción entre y con HH tanto dentro como fuera del aula, en grupos pequeños, es esencial para que los HH se sientan reconocidos como tal y empoderados para seguir expandiendo sus destrezas y registros. En clases mixtas los estudiantes ELE se benefician de la pronunciación de los HH y su bagaje cultural, mientras que los HH se enriquecen del conocimiento gramatical, ortográfico y léxico específico de los alumnos de ELE. No obstante, las diferencias entre sus necesidades exigen un contenido curricular y una metodología diferenciados (Valdés, 2005). Lynch (2009) afirma que a la clase comunicativa de ELE se deberían añadir los siguientes aspectos para atender las necesidades de los estudiantes ELH:

- Inclusión de lecturas con contenido cultural y de identidad hispana con el fin de fortalecer el valor del bilingüismo.
- Énfasis en expresiones coloquiales, identificar calcos que aporta el HH.
- Práctica consistente de la acentuación.
- Énfasis en cuestiones problemáticas de ortografía.
- Fomento de las tareas escritas.

Así, se puede pedir que la producción final para los alumnos de ELE sea una presentación oral de un tema y para los de ELH una tarea que implique la producción escrita.

Estas ideas y dinámicas son esenciales para seguir trabajando en herramientas y actividades prácticas para apoyar el desarrollo del ELH. Para ello, y en la línea de la dinámica investigadora, hace falta aumentar y diversificar estudios sobre gran cantidad de ámbitos desde

el punto de vista poliédrico: cultural, identidad, lingüística, situación de contacto de las lenguas, necesidades de la formación docente, adaptación curricular, integración en el sistema educativo, elaboración/adaptación de materiales, impacto de la instrucción en el desarrollo del lenguaje etc. Unos ejemplos concretos son las habilidades en la lengua dominante y el traslado, si lo hay, a la LH; aspectos discursivos y pragmáticos; aspectos multimodales —uso de gestos, p. ej.; estudios longitudinales para medir efectos de intervenciones didácticas; estudios sobre cómo medir el nivel de español de un HH para poder ubicar a estos estudiantes en un determinado nivel (los llamados *placement tests*). Por lo tanto, queda —afortunadamente— mucho que hacer.

Buyse y otros (2022b) concluyen que a lo largo de la jornada sobre el ELH en Bruselas del 2022, se había llegado a un gran consenso sobre cinco grandes ideas para pasar de la teoría a la práctica, todas ellas caracterizadas por una cierta borrosidad:

1. La importancia en la adquisición de la LH, no solo del aprendizaje sino también del mantenimiento de la lengua, tanto en el hogar como en todo tipo de iniciativas (extra)curriculares, y de una persona emblemática en la familia, a saber: la abuelita.
2. La insistencia, ante HH, sus padres, sus profesores, y la comunidad de la lengua mayoritaria en su totalidad, en que la competencia de los HH no es incompleta, sino limitada.
3. El papel muy variable de la LH en el contexto multilingüe y multicultural, condicionado por factores de socialización diversos, como las percepciones y actitudes de la sociedad (economía, raza, etnia, religión) y de las familias, la situación lingüística familiar y su evolución, y la autoidentificación de los propios HH (cosmopolita, nacional, urbana, étnica...).
4. El lugar inestable de la LH frente a la lengua mayoritaria, y en el mapa “oculto” del español, con representaciones muy variadas del español L1, L2 y LE, y cuya diversidad indudablemente tiene que estar reflejada en los materiales de español.
5. Finalmente, la educación: esperamos que el tratamiento tradicional del ELH, enfocado hacia una erradicación de este y una expansión de registros, ceda progresivamente el paso a un tratamiento más “moderno”, encaminado a valorar las diferentes variedades, adecuar la competencia a las necesidades comunicativas del hablante y empoderar al HH.

Para que esto ocurra, y trasladando los conocimientos y experiencias del ELH en el mundo a Europa, hace falta trabajar simultáneamente en las dinámicas presentadas anteriormente.

Además, el intercambio de ideas con los asistentes al presente encuentro del Observatorio ha dejado claro que las reflexiones sobre el papel del ELH y de los HH en Europa a partir de los conocimientos sobre ellos en el mundo y en EE. UU. en particular, permiten a su vez arrojar (otra) luz sobre el ELH y los HH en el mundo. Así, desde el sur, centro y norte del continente americano, Nancy Agray (Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá), Anita Ferreira (Universidad de Concepción, Chile) y Juana M. Liceras (Universidad de Ottawa y Universidad Nebrija) llamaron la atención a otros grupos de hablantes con características afines a las de los HH.

Un primer caso es de los hablantes que dejaron un país latino (particularmente Colombia) a una edad temprana en el marco de una adopción y que al regresar al país de origen quieren aprender o mejorar la lengua “para entenderse a sí mismos”. En este caso también juegan un papel importante los abuelos en la recuperación cultural, y llama la atención que en los

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

casos de necesidad de terapias, no se suele introducir el eje lingüístico. Cabe preguntarse si los conocimientos actuales sobre los HH permiten entender, preparar y acompañar mejor la (re)integración de estos hablantes en sus comunidades de origen.

El segundo caso discutido es el de las lenguas indígenas en todo el continente americano, cuyos hablantes se han visto y siguen viéndose inmersos en situaciones de convivencia con lenguas mayoritarias que se sitúan desde un polo extremo al otro de la (des)agradabilidad. Aquí también el respeto mutuo entre lenguas y culturas en un contexto inclusivo de bi- y multilingüismo y -culturalidad es el que permite que sigan creciendo los hablantes de todas las lenguas implicadas.

Referencias bibliográficas

- Acosta Corte, Álvaro (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*. Procedia Nebrija. https://www.nebrija.com/vida-universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn1.pdf
- Ainciburu, María Cecilia y Eva Gómez García (2022). “La apreciación de la diversidad lingüística en las clases de español de herencia para promover el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua”. In Villayandre Llamazares, Milka y M.ª Dolores Martínez Gavilán (Eds.) (2022). *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2. Actas del 31.er Congreso Internacional de ASELE* (pp.120-136). Universidad de León.
- Ainciburu, María Cecilia, Kris Buyse, González Melón, Eva y Marta Gallego-García (2022). La identidad de los estudiantes de lengua española de herencia europeos: de “expertos” a “molestas en clase”. I Simposio Internacional de Lengua, Emoción e Identidad. Alcalá de Henares, 29-30 Sep 2022.
- Al Masaeed, Katharine Burns (2014). *The ideology of U.S. Spanish in foreign and heritage language curricula: Insights from textbooks and instructor focus groups*. (Unpublished Ph.D. dissertation). Doctoral Program in Second Language Acquisition and Teaching. The University of Arizona. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/323442>
- Asención-Delaney, Yuri (2020). Roles Assigned to Heritage Learners in Beginner Spanish Mixed Classes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36), 135-153.
- Bayona, Patricia y Elena García-Martín (2023). *Second Language and Heritage Learners in Mixed Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Belpoliti, Flavia (2017). No teacher left behind? Teachers in the context of Spanish as Heritage language in North Texas: profiles, perspectives and needs. Presentation in American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Annual Conference.
- Bowles, Melissa A., and Silvina Montrul (2014). Heritage Spanish speakers in university language courses: A decade of difference. *ADFL Bulletin*, 43(1), 112-122.
- Burgo, Clara (2018) *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- Buyse, Kris (2006). Por el amor del estudiante: hacia una lexicografía integradora. *Cadernos de Tradução* 18 (2): 195-215.
- Buyse, Kris (2019). Destrezas II: expresión y comprensión escritas. En Francisco Jiménez Calderón y Anna Rufat Sánchez (eds.). *Manual de formación para profesores de español*. Madrid: SGEL, 121-142.
- Buyse, Kris (2021). ¿Cómo potenciar la destreza “pasiva” de la lectura en el mundo digital? Resultados de un experimento con estudiantes de español económico en Flandes. IX Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas del Benelux, Amberes, 9-10 Sep 2021.
- Buyse, Kris (2022). Mediación en la enseñanza del español: el caso de los hablantes de herencia. I Jornadas Internacionales de Multi-Alfabetización de Adultos en Segundas Lenguas. Huelva, 24-25 Mar 2022.

- Buyse, Kris, Lydia Fernández Pereda, y Katrien Verveckken (2015). The reference to L1 and L2 in SFL: proposals based on the Aprescrliv learner corpus. In *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 173 (2015). Presented at the International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA): Language Industries and Social Change. Sevilla, 274-278.
- Buyse, Kris, González Melón, Eva y Marta Gallego-García (Eds.) (2021). *Adquisición, enseñanza y aprendizaje del español como lengua de herencia en Europa en el siglo XXI*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/32>
- Buyse, Kris, González Melón, Eva y Marta Gallego-García (2022a) Los hablantes de lengua de herencia de español en Flandes: situación actual y visión del profesorado. ASELE 2022, Verona, 31 Aug -3 Sep 2022.
- Buyse, Kris, González Melón, Eva y Marta Gallego-García (2022b) El valor del español como lengua de herencia: de la teoría a la práctica. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* 40(2022), 13-30.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cruz Rico, Héctor, Mauder, Elisabeth, Barceló-Coblijn, Lluís, y María del Carmen Parafita Couto (2021). Niños bilingües español-neerlandés en Ámsterdam y en Mallorca: evidencia de la importancia del input y del contexto en la adquisición del género gramatical en español. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 15(30), 14–38. <https://doi.org/10.26378/rnlael1530440>
- Delarue, Steven, y Johan De Caluwe (2015). “Eliminating social inequality by reinforcing standard language ideology? *Language policy for Dutch in Flemish schools*. *Current issues in language planning*, 16(1-2), 8-25. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947012>
- Felix, Angela (2009). The adult heritage Spanish speaker in the foreign language classroom: a phenomenography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/09518390802703414>
- Ferre-Pérez, Francisca (2021) *Análisis de la práctica docente del español como lengua de herencia en Alemania*. Almería. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Ferre-Pérez, Francisca, Gallego-García, Marta y Kris Buyse (2022). La enseñanza del español para hablantes de herencia. In: L. Santana Negrín (Ed.). *La enseñanza del español para fines específicos (173-198)*. Madrid: UDIMA y EnClave-ELE.
- Galindo Merino, María del Mar (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no?. *Estudios de Lingüística* 25: 163-204. <https://doi.org/10.14198/ELUA2011.25.06>
- García García, Marta (2022) “It's nice to have a topic in both Spanish and German”: Students' Perceptions of CLIL and Heritage Language Education. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27(2), 187–206. <https://doi.org/10.48694/zif.3496>
- Gasca Jiménez, Laura (2022) *Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia*. London: Routledge.
- Giles, Howard, y Patricia Johnson (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68: 69–99. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1987.68.69>
- Giles, Howard, Donald M. Taylor, y Richard Bourhis. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In Howard Giles (Ed.). *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307–348). London: Academic Press
- Gogolin, Ingrid y Hanne Brandt (2015). Zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. En P. Rüschoff, D. Wolff y J. Sudhoff, J. (Eds.), *CLIL revisited* (pp. 127-147). Frankfurt: Peter Lang.
- Guan, Shu-Sha A., Greenfield, Patricia M. y Marjorie F. Orellana (2014). Translating into Understanding: Language Brokering and Prosocial Development in Emerging Adults from Immigrant Families. *Journal of Adolescent Research* 29(3): 331–355. <https://doi.org/10.1177/0743558413520223>
- Guardado, Martín (2021). Is the Heritage Language like a Second Language? *EUROSLA Yearbook* 12.

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

- Hudley, Anne H. y Nelson Flores (2022). Social justice in applied linguistics: Not a conclusion, but a way forward. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 144-154.
- Henshaw, Florencia Giglio (2022). Heritage and Second Language Learners' Voices and Views on Mixed Classes and Separate Tracks. In: Bowles, Melissa A. (Ed.). *Outcomes of university Spanish heritage language instruction in the United States* (pp. 189-208). Georgetown University Press,
- Hollebeke, Ily, Dekeyser, Graziela N. M., Caira, Thomas, Agirdag, Orhan y Esli Struys (2022). Cherishing the heritage language: Predictors of parental heritage language maintenance efforts. *International Journal of Bilingualism*, 30(10). <https://doi.org/10.1177/13670069221132630>
- Hulstijn, Jan H. (2019). An individual-differences framework for comparing nonnative with native speakers: Perspectives from BLC theory. *Language Learning*, 69, 157-183. <https://doi.org/10.1111/lang.12317>
- Iglesias Casal, Isabel y Carmen Ramos Méndez (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Kalantzis, Mary, Cope, Bill, Chan, Eveline y Leanne Dellay-Trim (2016) *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kupisch, Tanja, y Jason Rothman (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564-582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>
- Labov, William (1986). The social stratification of (r) in New York City department stores. In Linn, Michael D (Ed.). *Dialect and language variation* (pp. 304-329). Academic Press.
- Lacorte, Manel & Canabal, Evelyn (2005). Teacher beliefs and practices in advanced Spanish classrooms. *Heritage Language Journal*, 3(1), 83-107. <https://doi.org/10.46538/hlj.3.1.4>
- Lave, Jean, y Etienne Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeman, Jennifer (2014). Critical approaches to teaching Spanish as a local/foreign language. En Manel. Lacorte (Ed.). *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 291-308). New York: Routledge.
- Leeman, Jennifer, y Ellen J. Serafini (2021). “It’s Not Fair”: Discourses of Deficit, Equity, and Effort in Mixed Heritage and Second Language Spanish Classes. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(6), 425-439. <https://doi.org/10.1080/015348458.2020.1777866>
- Leeman, Jennifer, Lisa Rabin, y Esperanza Román-Mendoza (2011). Critical pedagogy beyond the classroom walls: Community service-learning and Spanish heritage language education. *Heritage Language Journal*, 8(3), 293-313. <https://doi.org/10.46538/hlj.8.3.1>
- López, Belem G., Lezama, Estefania y Dagoberto Heredia (2019). Language Brokering Experience Affects Feelings toward Bilingualism, Language Knowledge, Use, and Practices: A Qualitative Approach. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 41(4): 481-503. <https://doi.org/10.1177/0739986319879641>
- López, Belem G., Luque, Alicia, y Piña-Watson, Brandy (2023). Contexto, interseccionalidad y resiliencia: Moviendo hacia un estudio más holístico del bilingüismo en la ciencia cognitiva. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 29(1), 24-33. <https://doi.org/10.1037/cdp0000472>
- Loureda, Óscar y Álvarez Mella, Héctor (2021). Demolingüística del español. En Loureda, Óscar, Moreno Fernández, Francisco., Álvarez Mella, Héctor. y Scheffler, Daniel. (2021). *Demolingüística del español en Alemania*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.
- Loureda, Óscar, Francisco Moreno-Fernández y Héctor Álvarez Mella (2023). “Spanish as a heritage language in Europe: a demolingüistic perspective”. *Journal of World Languages*, vol. 9, no. 1, pp. 27-46, <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0059>.
- Lynch, Andrew (2009). The Linguistic Similarities of Spanish Heritage and Second Language Learners. *Foreign Language Annals* 41, 252-381. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1913821>

- McQuillan, Jeff y Lucy Tse (1995). Child Language Brokering in Linguistic Minority Communities: Effects on Cultural Interaction, Cognition, and Literacy. *Language and Education* 9(3): 195–215. <https://doi.org/10.1080/09500789509541413>
- Montrul, Silvina (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. Amsterdam: Benjamins.
- Montrul, Silvina (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293-327. <https://doi.org/10.1177/0267658310365768>
- Montrul, Silvina, y Maria Polinsky (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge University Press.
- Moreno-Fernández, F. (2022). El mapa oculto del español: lengua de herencia. Jornada sobre Lengua e Identidad: el valor del español como lengua de herencia. Bruselas: KU Leuven, Instituto Cervantes de Bruselas, Universidad Nebrija, 22-04-2022.
- Orellana, Marjorie F. (2009). *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. Piscataway, NJ: Rutgers University Press.
- Parra Velasco, María Luisa (2022). La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia. Diego Pascual y Cabo & Julio Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 97–110). Routledge.
- Parra Velasco, María Luisa (2021). *Enseñanza del español en la juventud latina*. Arco/libros, S.L.
- Pascual y Cabo, Diego, y Julio Torres (eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*. London: Routledge.
- Pontier, Ryan W., y Zhongfeng Tian (2023). “If you want to be taken seriously, you have to speak like a white person”: TESOL graduate students’ grappling with translanguaging-as-social justice stance. En Tian, Zhongfeng, and Nicole King, (Eds.). (2023). *Developing translanguaging repertoires in critical teacher education* (pp. 81-112). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110735604>
- Pulinx, Reinhilde, Van Avermaet, Piet, y Orhan Agirdag (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(5): 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Randolph, Linwood (2017). Heritage language learners in mixed Spanish classes: subtractive practices and perceptions of high school Spanish teachers. *Hispania*, 100(2), 274-288. <https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0040>
- Remennick, Larissa y Anna Prashizky (2022). Contextualising the Russian to Hebrew language shift in three generations of Russian Israelis. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2049281>
- Reznicek-Parrado, Lina. (2023). Peer-to-peer translanguaging academic spaces for belonging: the case of Spanish as a heritage language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), 131-145. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799320>
- Rumbaut, Rubén G. (1997). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International migration review*, 31(4), 923-960. <https://doi.org/10.1177/019791839703100406>
- Russell, Brittany D., y Lisa M. Kuriscak (2015). High school Spanish teachers’ attitudes and practices toward Spanish heritage language learners. *Foreign Language Annals*, 48(3), 413–33. <https://doi.org/10.1111/flan.12145>
- Samanta, Purbita, y Subrata Chattopadhyay. Vitality of ethnic migrants in the neighbourhoods of Indian cities. *Isocarp Research Paper*. https://isocarp.org/app/uploads/2022/12/ISOCARP_2022_Samanta_ISO73.pdf
- Santos-Sopena, Oscar O. y Antolín Pichel, Carmen (2022). Perspectives of Intercultural Communication in Foreign Language Teaching and Learning. *Linguo Didáctica* 1: 98-112. <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v1.7501>
- Selva Ortiz, Leonor (2022). *Demolingüística del español en el Benelux*. Tesis de maestría. Leuven: KU Leuven.
- Shannon, Sheila M. (1990). English in the Barrio: The Quality of Contact among Immigrant Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 12(3): 256–276. <https://doi.org/10.1177/07399863900123002>

Los hablantes de herencia del español

o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”

- Shum, Priscilla Lok-chee, Tse, Chi-Shing., Hamamura, Takeshi y Stephen Wright (2023). The Effects of Large-Scale Social Movements on Language Attitudes: Cantonese and Mandarin in Hong Kong. *Journal of Language and Social Psychology*, <https://doi.org/10.1177/0261927X221150502>.
- Strobbe, Lies (2022) *Lost in interpretation? Multilingualism and school-based language policies in primary education*. Tesis doctoral. Leuven: KU Leuven.
- Tamayo, Jully Paola Merchán, y Jenepher Lennox Terrion (2023). “Un Paso Atrás, Dos Adelante”: Reporting the Experiences of Spanish-Speaking Latin Americans Navigating and Adapting to the Canadian Workplace. *Journal of International Migration and Integration*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s12134-023-01046-4>.
- Tarpey-Brown, Gemma, y Abdel-Hakeem Kasem (2019). The ethnolinguistic vitality of Arabic in the Australian multicultural landscape. *International Association for the Educational Role of Language*, 1(1), 60-75.
- Tseng, Amelia (2021). ‘Qué barbaridad, son latinos y deberían saber español primero’: Language Ideology, Agency, and Heritage Language Insecurity across Immigrant Generations. *Applied Linguistics*, 42(1), 113-135. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa004>
- Valdés, Guadalupe (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?. *The Modern Language Journal* 89: 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Villanueva, Cristina M. y Raymond Buriel (2010). Speaking on Behalf of Others: A Qualitative Study of the Perceptions and Feelings of Adolescent Latina Language Brokers. *Journal of Social Issues* 66(1): 197–210. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01640.x>
- Vulchanova, Mila, Vulchanov, Valentín, Sorace, Antonella, Suarez-Gómez, Cristina, y Pedro Guijarro-Fuentes (2022). The Notion of the Native Speaker Put to the Test: Recent Research Advances. *Frontiers in Psychology*, 14-32. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875740>
- Zanfrini, Laura (2004), *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Bari.
- Zhang, Donghui (2010). Language maintenance and language shift among Chinese immigrant parents and their second-generation children in the US. *Bilingual Research Journal*, 33(1), 42–60. <https://doi.org/10.1080/15235881003733258>



OBSERVATORIO
NEBRIJA DEL
ESPAÑOL

observatorionebrijadelespañol.com



www.nebrija.com
www.fundacionnebrija.org
www.nebrija500.es



FUNDACIÓN
NEBRIJA



ANTONIO DE NEBRIJA
500 AÑOS



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES, UNION EUROPEA
Y COOPERACION