

978-84-1091-232-8 (PDF) / 978-84-1091-233-5 (POD)

<https://doi.org/10.14201/0AQ03977994>

REFLEXIONES PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA  
EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA  
DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS

*Reflections on Critical Pedagogy in the Teaching of Spanish  
as a Heritage Language in the United States)*

CARLA AMORÓS NEGRE  
*Universidad de Salamanca*  
carlita@usal.es  
0000-0001-9974-9748

ESPERANZA ROMÁN MENDOZA  
*George Mason University*  
eromanme@gmu.edu  
0000-0001-9353-5597

RESUMEN

El objetivo de esta contribución es poner en valor la especificidad e idiosincrasia de los hablantes de español como lengua de herencia, y destacar la necesidad de que los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística respondan de forma prioritaria a sus características particulares. Esto se debe a que las necesidades, habilidades y competencias de los hablantes de herencia difieren de manera significativa respecto a las de los aprendientes de español como lengua adicional (EL2 o ELE). Tras identificar las carencias estructurales y los desafíos persistentes que aún presenta la enseñanza del español para este colectivo –como la escasa disponibilidad de materiales didácticos específicos y la ausencia de una atención pedagógica diferenciada– se proponen orientaciones metodológicas fundamentadas en un enfoque crítico.

Palabras clave: español; hablantes de herencia de español; lengua de herencia; pedagogía crítica; Estados Unidos.

## ABSTRACT

This contribution aims to highlight the specificity and idiosyncrasy of heritage Spanish speakers, and to underscore the need for their language learning and acquisition processes to be shaped by a thorough understanding of their characteristics. Their needs, skills, and competences differ significantly from those of learners of Spanish as an additional language (L2 or FL). After identifying the structural shortcomings and ongoing challenges still affecting the teaching of Spanish to this group –such as the limited availability of appropriate didactic materials and the lack of differentiated pedagogical attention– this paper puts forward methodological proposals grounded in a critical approach.

Keywords: Spanish; heritage Spanish speakers; heritage language; critical pedagogy; United States.

## 1. INTRODUCCIÓN

EL TÉRMINO *LENGUA DE HERENCIA* (LH) comenzó a generalizarse en el ámbito de la enseñanza del español hacia finales de la década de 1990 (Valdés 2000; Fairclough 2005). Desde entonces, esta subdisciplina ha evolucionado rápidamente, de manera especial en Estados Unidos, debido a factores demográficos, históricos y geográficos vinculados a la relación con América Latina. A lo largo del tiempo, el interés académico y pedagógico en torno a las LH ha crecido considerablemente (Polinsky 2017; Potowski ed. 2018; Pascual y Cabo & Torres 2022, etc.), lo que ha provocado una constante redefinición del perfil del hablante de herencia de español (HHE), que, hoy en día, constituye el de la mayoría de los hablantes de español en Estados Unidos.

A este respecto, cabe recordar que ya las primeras iniciativas de enseñar español en Estados Unidos, a mediados del siglo pasado, tuvieron que hacer frente a una firme oposición por parte de los defensores del monolingüismo inglés, los cuales se oponían a la implantación de programas de educación bilingüe español-inglés para fomentar el bilingüismo de la población migrante hispana –principalmente de origen mexicano, puertorriqueño y cubano–, cuyo crecimiento ha terminado por hacer de Estados Unidos una de las comunidades hispanohablante más numerosas del mundo. De hecho, según el censo más reciente, las personas de origen hispano representan casi el 19 % de la población total estadounidense, más de 60 millones de personas, de los cuales el 75 % son hablantes competentes en español (Instituto Cervantes 2024).

En pleno siglo XXI, continúan existiendo en Estados Unidos políticas lingüísticas tanto implícitas como explícitas para la promoción del monolingüismo anglófono y la marginación y estigmatización del resto de grupos y comunidades minoritarias (García 2009). Por ello, el tratamiento de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de herencia obliga necesariamente a adoptar una postura

crítica que tiene muy presente el estatus sociopolítico y lingüístico del español y de la población latina en la geografía estadounidense.

## 2. CARACTERÍSTICAS E IDIOSINCRASIAS DE LOS HABLANTES DE HERENCIA: DESAFÍOS PARA EL MANTENIMIENTO DE UNA LENGUA MINORIZADA

La atención académica a los hablantes de herencia surgió vinculada a la educación de minorías lingüísticas en los años 70, en relación con iniciativas destinadas a la preservación de lenguas familiares y al mantenimiento de la transmisión intergeneracional de estas por parte de grupos de origen migrante. Si bien parece que el término *heritage language* se empleó por primera vez en Canadá en documentos legislativos en alusión a las lenguas de población no anglófona ni francófona migrante, los trabajos de sociólogos del lenguaje y educadores como Jim Cummins (2001) o Joshua Fishman (1980) fueron pioneros en Estados Unidos en la defensa de políticas educativas inclusivas que permitieran a las comunidades mantener sus *ethnic mother tongues*, de crucial relevancia en su construcción identitaria y en su bienestar emocional. Su argumentación a favor de los beneficios de la lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas constituyó un pilar para defender la visión integradora y positiva del bilingüismo y multilingüismo, con la promoción de programas de mantenimiento de lenguas de herencia en contextos escolares, pero sin olvidar la centralidad de los entornos familiar y comunitario para garantizar el uso intergeneracional de las lenguas de herencia y para prevenir el tránsito hacia la lengua dominante o mayoritaria.

En este sentido, el tratamiento de las lenguas de herencia debe, a nuestro entender, llevarse a cabo teniendo presente su condición de lenguas minorizadas, esto es, lenguas débiles desde el punto de vista del poder político y económico que, generalmente, forman parte del repertorio de hablantes bilingües de minorías étnicas o migrantes. A este respecto, fácilmente se atisba que la condición de minorizada o subordinada es histórica, social, política y contextualmente dependiente, por lo que una misma lengua puede tener una valoración y reconocimiento social dispar en un territorio u otro. Si ponemos como ejemplo el español, su estatus hegemónico como lengua internacional, prestigiosa y estandarizada contrasta marcadamente con el carácter deslegitimado que posee en su condición de lengua materna del colectivo migrante de origen latino en Estados Unidos.

En la actualidad, la aparición de hablantes de herencia es un fenómeno recurrente, dada la intensificación de migración transnacional, que ha modificado las estructuras y prácticas sociopolíticas, económicas y también lingüísticas. En estas situaciones de migración, suelen generarse entornos bilingües familiares caracterizados por la convivencia de dos sistemas lingüísticos diferenciados: por un lado,

la lengua dominante o hegemónica, propia del contexto sociocultural mayoritario y privilegiada en el ámbito educativo; y, por otro, la lengua doméstica o familiar, minorizada y aprendida de modo natural. Es una cuestión fundamental en la construcción identitaria de los hablantes atender a los roles de la lengua de herencia y de la lengua de la sociedad mayoritaria, así como al papel que desempeña la lengua de herencia en la socialización de los niños y en el mantenimiento de vínculos transnacionales. Para estos hablantes, los lazos afectivos con los miembros de la familia extendida y con el país de origen se establecen principalmente a través de la lengua de herencia.

Otra de las constantes advertidas entre los estudios en torno a las dinámicas sociolingüísticas de los hablantes de herencia alude especialmente a la existencia de patrones intergeneracionales relativamente consistentes en contextos de migración. Así, mientras la primera generación migrante, nacida en el país de origen, mantiene la lengua de herencia como dominante, no ocurre así con la segunda generación, que ya va adquiriendo la lengua de la comunidad receptora como dominante, con un abandono gradual de la lengua de herencia para funciones asociadas a la distancia y formalidad comunicativas. Por último, en el caso de los nietos de migrantes (los ‘hablantes’ de tercera generación), muchos estudios sociolingüísticos (véase Montrul & Polinsky 2021) constatan que la competencia en la lengua de herencia tiende a ser muy limitada.

En este contexto, los enfoques críticos hacen hincapié en la propia reflexividad y empoderamiento de los propios hablantes como agentes clave con potestad para revertir los procesos de pérdida o atrición lingüística. Hay que tener muy presente que la tasa de éxito en el mantenimiento de la lengua de origen entre las poblaciones migrantes varía, además, considerablemente, dependiendo de factores como la misma proximidad o distancia tipológica entre las lenguas implicadas, el historial migratorio de la familia, el contacto intergeneracional entre miembros de la comunidad migrante, la densidad de los lazos con la comunidad de origen, etc. Asimismo, el estatus socioeconómico y el nivel educativo de las familias, sus trayectorias migratorias, las causas y expectativas de y en la migración y el grado de dominio de la lengua mayoritaria por parte de los progenitores ejercen también una influencia notable en la transmisión o interrupción de las lenguas de herencia (Lanza 2007). Dado que estas fuerzas externas que inciden sobre las decisiones lingüísticas familiares son muy diversas, también lo son las políticas lingüísticas empleadas por familias en mayor o menor medida bilingües en la crianza de sus hijos –como la política de «un progenitor, una lengua» (OPOL = One Parent, One Language), el uso alternado de códigos entre la lengua de origen y la lengua de la sociedad receptora, o el empleo flexible de las lenguas por parte de los padres (Amorós-Negre 2022: 259).

En este contexto, podríamos delinear las principales características comunes de los hablantes de herencia de cualquier lengua (Román Mendoza 2024):

- La necesidad que experimentan de equilibrar su LH con otra lengua dominante.
- La conciencia de que su forma de hablar no coincide con la de sus familiares en los países de origen ni con la de quienes aprenden la lengua como L2 o LE.
- La existencia de un vínculo emocional y cultural con los países y cultura de origen de su familia.
- El uso de la lengua de herencia en el hogar está mediado por circunstancias socioafectivas particulares, como el apego emocional a los abuelos, las dinámicas familiares intergeneracionales o experiencias migratorias marcadas por la discriminación.
- Un repertorio lingüístico +/- amplio, pero desigual en cuanto a las competencias, habilidades y destrezas, poco reconocido en el ámbito académico; menor oportunidad de desarrollar habilidades escritas en comparación con las orales, siendo estas últimas predominantes entre los HH.
- La experiencia de actitudes negativas hacia su LH, tanto propias como ajenas.
- Doble discriminación: como hablantes de la lengua dominante y como hablantes de una variedad estigmatizada de su LH.
- Inseguridad lingüística, manifestada en la sobreestimación o infraestimación de sus habilidades tanto en la lengua dominante como en la lengua de herencia, agravada, en este último caso, por la falta de pruebas de nivel específicas.
- Escaso acceso a cursos diseñados específicamente para evaluar y desarrollar su LH; falta de materiales didácticos que reflejen sus realidades, intereses y necesidades.

### 3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS ¿UNA LENGUA ADICIONAL?

Aunque no existe una definición única y universal del hablante de herencia (HH), hay consenso en que no puede caracterizarse únicamente por su origen familiar ni por un nivel de competencia lingüística comparado al de un hablante nativo. Desde ontologías posestructuralistas de la lingüística aplicada y la sociolingüística, que conciben el lenguaje y el *linguaging* como prácticas siempre situadas sociopolítica e históricamente, el foco de atención se desplaza desde el hablante monolingüe idealizado hacia el aprendiente real de segundas lenguas, cuyas competencias comunicativas se desarrollan en contextos cada vez más multilingües, diversos y cambiantes (García 2009; De Houwer & Ortega 2018). Este cambio

de paradigma pone de relieve el multilingüismo no solo como una competencia interna, sino como una capacidad relacional moldeada por estructuras sociales, ideologías lingüísticas y condiciones materiales de uso. Asimismo, contribuye a enfatizar «la naturaleza dinámica del aprendizaje y del conocimiento lingüístico y a revertir la errónea y extendida creencia de que el monolingüismo es la norma» (Amorós-Negre 2023: 30). En la actualidad, el estudio de la lengua de herencia (LH) se centra especialmente en cuestiones identitarias y en las particularidades de este colectivo, que dista mucho de ser homogéneo. Cada HH se ubica en un amplio y diverso espectro de experiencias marcadas por múltiples factores personales y socioculturales, como es el caso del español en Estados Unidos (Beaudrie *et al.* 2014; Pascual y Cabo & Torres 2022; Kagan *et al.* 2017; Potowski 2018; Leeman & Fuller 2020; García García 2023). El español como lengua de herencia comparte algunas características con el español como segunda lengua (EL2) o lengua extranjera/adicional (ELE/ELA), pero presenta rasgos distintivos que todavía no se atienden lo suficiente ni en las aulas ni en los materiales didácticos, en contraste con lo que ocurre para los otros perfiles de estudiantes (Torres 2021).

A diferencia de los estudiantes de español como segunda lengua o lengua adicional/extranjera, los hablantes de herencia de español (HHE) suelen haber recibido escasa o nula instrucción formal en la lengua. Se trata de individuos que adquirieron el español en la infancia, fundamentalmente en el ámbito familiar, pero cuya lengua dominante pasó a ser el inglés, a menudo antes de la adolescencia. En consecuencia, no suelen estar familiarizados con variedades prestigiosas o estándares del español, aunque mantienen un fuerte vínculo afectivo e identitario con la lengua. Sus niveles de competencia lingüística varían considerablemente, al igual que sus trayectorias vitales y contextos culturales. En este sentido, como hemos visto, el mantenimiento del español como lengua de herencia (ELH) se enfrenta a muchos retos entre sus hablantes, los cuales tienen su origen en causas de diversa índole y dependen de las ideologías lingüísticas que rodean al español en el contexto específico donde viven dichos hablantes. A modo de ejemplo, aunque los hablantes de español de herencia residentes en Italia comparten muchas particularidades con, por ejemplo, los hablantes de español de Estados Unidos, la realidad sociopolítica, las posibilidades de estudiar el español como LH y la actitud ante el español en ambos países son muy diferentes, por lo que el mantenimiento del ELH también lo será (García García 2023; Loureda *et al.* 2023; Romano Álvarez 2024).

La lengua en Estados Unidos está profundamente entrelazada con la jerarquía racial, lo que ayuda a explicar por qué, en muchos casos, la variedad de español preferida para la enseñanza ha sido la peninsular, en detrimento de las variedades latinoamericanas habladas por las comunidades latinas del país, una práctica que contribuye a su deslegitimación como hablantes de español. En efecto, la población latina estadounidense sufre, como ha manifestado la teoría crítica y decolonial, dis-

crimianación social y lingüística como consecuencia de un proceso de racialización<sup>1</sup>, esto es, de atribución y construcción social de características y comportamientos (también lingüísticos) a grupos sociales como inherentes a categorías raciales. Así, tal y como señalaron Flores & Rosa (2015), las prácticas comunicativas de los grupos subordinados son sistemáticamente evaluadas como deficientes, inadecuadas o desviadas respecto a una norma legitimada racialmente, que no es otra que la asociada a la identidad blanca, privilegiada desde la colonización. Indudablemente, la emergencia de ideologías raciongüísticas está estrechamente vinculada a estructuras de poder desiguales y es consecuencia de la naturalización de jerarquías raciales coloniales que persisten en muchos ámbitos de la vida social, también en el lingüístico. Así, la adecuación y la corrección lingüística son aquellas producidas conforme a las normas lingüísticas fijadas e institucionalizadas por la población blanca hegemónica, desde la cual los hablantes racializados son siempre juzgados como deficientes o desviados, incluso si tienen un firme dominio de la variedad académica prestigiada o estándar. En este sentido, aunque un número creciente de personas de origen latino en Estados Unidos son monolingües en inglés o bilingües con predominio del inglés, estas personas continúan siendo categorizadas y estereotipadas en función de su origen étnico o lingüístico. Este proceso de racialización les atribuye características negativas –como pobreza, estatus migratorio irregular o falta de integración social– que limitan estructuralmente sus oportunidades sociales, económicas y políticas. La persistente desvalorización del español vernáculo que se habla o se escucha en el hogar de muchos HHE ha contribuido, pues, a la deslegitimación e invisibilización de las habilidades y competencias lingüísticas del colectivo latino. En consecuencia, cada vez son más los sociolingüistas que abogan por un cambio en las narrativas pedagógicas que supere las perspectivas basadas en el déficit y en la eliminación de los usos no estándares de las variedades del estudiantado. Se insta a los educadores a reconocer y valorar los repertorios lingüísticos domésticos de los estudiantes –a menudo formas híbridas de español e inglés– en lugar de proscribirlos y estigmatizarlos. Esto requiere una aproximación lingüística flexible, alejada de una epistemología supremacista blanca, que arraigue en las prácticas bilingües cotidianas del alumnado y que promueva el desarrollo de una identidad verdaderamente bilingüe (García 2009).

A este respecto, al igual que se ha puesto en entredicho la idea misma del hablante nativo como el estándar de referencia (*the native speaker bias*) con el que medir la competencia de los hablantes multilingües, o de los aprendientes de segundas

<sup>1</sup> El concepto «racializado» se aplica a las personas que reciben un trato desigual debido a cómo son percibidas racial o étnicamente. «Esta racialización no se genera únicamente a través del color de la piel o de los fenotipos, sino que puede construirse en relación con el origen nacional o a partir de la percepción de distintos signos como el vestuario» (Alonso 2020: 201).

lenguas o lenguas extranjeras, también se ha puesto de manifiesto el sesgo que se deriva de considerar explícita o implícitamente superior la competencia lingüística de quienes dominan la variedad estándar académica. En efecto, ya en 1985, Milroy & Milroy advirtieron sobre la conocida como *standard language ideology*, según la cual se piensa que existe una variedad que es intrínsecamente superior al resto, la única ‘correcta’ que debe alzarse como modelo de actuación lingüística y ‘buen’ uso, en este caso, en el mundo hispanico.

La adopción de esta ideología por parte de la población general y de muchos docentes, en particular, puede llevar a considerar el español como una entidad fija y monolítica, con la consiguiente difusión y naturalización de una imagen reificada de español que llega a identificarse con la variedad explícitamente codificada y prescrita en diccionarios y gramáticas, desprovista de la intrínseca variación de toda lengua natural. Además de que las actitudes puristas ante la lengua pueden promover el alejamiento de los hablantes de herencia del deseo de hablar esta lengua, esta ideología del estándar parece olvidar que tanto las variedades estándares como no estándares poseen sus propias reglas estructurales, cumplen con sus respectivas funciones y son adecuadas en diferentes ámbitos comunicativos. Por ello, es necesario hacer ver al estudiante que la variedad estándar académica es una variedad más, muy moldeada por los patrones de la escrituralidad y altamente homogénea, una variedad que se adquiere a través de años de instrucción formal y que se emplea en los ámbitos formales de distancia comunicativa. Del mismo modo, habría que insistir en que son razones extralingüísticas, fundamentalmente sociohistóricas, políticas y económicas, las que han llevado a su prestigio, no razones de tipo lingüístico y, en este sentido, cabría enfatizar que la adquisición de la variedad estándar no debería, de ningún modo, implicar la estigmatización y eliminación de repertorios y variedades lingüísticas nativas, como las del HHE.

En las clases de HHE, como explican Potowski (2018) o Moreno Fernández (2023), pueden darse diferentes enfoques alejados de planteamientos deficitarios que buscan el fortalecimiento de la competencia comunicativa de este alumnado partiendo de su variedad de origen: el refuerzo de las habilidades comunicativas para registros formales y en contextos educativos y profesionales; el enriquecimiento del repertorio que los hablantes de herencia traen consigo, con una instrucción explícita del estándar normativo; o bien la adopción del enfoque denominado de *adecuación*, que plantea una enseñanza muy focalizada en la habilidad de los estudiantes para movilizar distintos registros y variedades según las exigencias de cada situación comunicativa, al tiempo que fortalece la autoestima lingüística de los hablantes en relación con su variedad de herencia.

Una cuarta perspectiva pedagógica cada vez más presente es la *crítica* (Leeman & Rabin & Román Mendoza 2011; Del Valle 2014; Leeman & Fuller 2020; Parra 2021, etc.), que sitúa en el centro del proceso educativo a los propios hablantes y

a los repertorios que estos emplean. Este enfoque no solo legitima y visibiliza a los hablantes de herencia y sus respectivas variedades, sino que les hace conscientes de su agencia social y política. De manera fundamental, impulsa una reflexión crítica sobre las implicaciones sociopolíticas del uso de la lengua heredada, subrayando cómo determinadas variedades son legitimadas o estigmatizadas en relación con la lengua y cultura hegemónicas.

Justamente, el conocido *translanguaging* (García & Wei 2014) formaría parte de los enfoques pedagógicos críticos decoloniales que reaccionaron frente a una visión positivista y estática del lenguaje y de las lenguas. El *translanguaging* argumenta que los límites entre las lenguas son porosos, como lo es la multicompetencia de los hablantes bilingües y multilingües, y que los idiomas nombrados son construcciones históricas, socioculturales e institucionales. El paradigma del *translanguaging* cuestiona las prácticas e ideologías educativas y lingüísticas que invisibilizan las lenguas, repertorios y variedades mixtas y minorizadas sociopolíticamente. Su aplicación en el aula lleva al fomento de la diversidad lingüística y variacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el repertorio lingüístico del estudiantado holísticamente. Se trata de una práctica pedagógica que se distancia de la consideración de las lenguas como estructuras autónomas y apuesta por incorporar la reflexión metalingüística de los propios alumnos en referencia a sus repertorios multilingües.

#### 4. HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN ELH: ALGUNAS PROPUESTAS

Si bien se reconoce ampliamente la necesidad de implementar programas de enseñanza específicos para hablantes de herencia (*Spanish for heritage learners*, Fairclough 2005) –diferenciados de los dirigidos a estudiantes de español como lengua extranjera–, en la práctica dichos programas siguen siendo limitados y se concentran principalmente en niveles educativos secundarios y superiores. Por ello, es una realidad muy común en Estados Unidos que los hablantes de herencia de español (HHE) se integren junto con alumnado de EL2 o ELE en las llamadas clases mixtas (Burgo 2018).

En este contexto, nuestra intención es proponer una serie de estrategias pedagógicas orientadas a facilitar la superación de los anteriores obstáculos desde la perspectiva de la pedagogía crítica, una corriente que agrupa diversos enfoques educativos basados en las ideas del brasileño Paulo Freire y ampliados por pensadores y pensadoras como Lilia Bartolomé, Antonia Darder, Henry Giroux, Bell Hooks, Donald Macedo o Peter McLaren. Para la pedagogía crítica, la educación es un proceso emancipador y transformativo en el que se cuestionan las ideologías hegemónicas relativas tanto al proceso de enseñanza como a los mismos contenidos

de aprendizaje. Desde esta perspectiva, estudiantes, docentes y la sociedad en su conjunto desempeñan un papel fundamental a la hora de realizar prácticas educativas en las que se cuestione el statu quo y la desigualdad con el proceso de *concientización* (Freire 2005). La concientización es un proceso cíclico y continuo, en el que la reflexión crítica de la realidad social y lingüística conduce a llevar a cabo acciones concretas que lleven a mayor justicia lingüística y social, acciones que vuelven a generar espacios de reflexión en los que todas las voces tienen la misma relevancia y las mismas posibilidades de participación. A este respecto, y en aplicación a la situación de los hablantes de herencia en Estados Unidos, la pedagogía crítica y la concientización contribuirían al empoderamiento lingüístico de los estudiantes y a la capitalización de sus repertorios lingüísticos y culturales, al fomento de la conciencia metalingüística y la reflexión (individual y colectiva) sobre la realidad sociopolítica que envuelve a la actuación lingüística (Leeman & Rabin & Román Mendoza 2011; Atienza & Aznar 2020).

En alusión a las características generales que suelen presentar los hablantes de herencia (véase el apartado 2) y a los problemas a los que se enfrentan los HHE de español, podríamos establecer tres grandes tipos de obstáculos a los que los docentes de español debemos dar respuesta: 1) aquellos relativos a las características e idiosincrasias del español de los hablantes de herencia; 2) los que tienen relación con la dimensión socioafectiva de este colectivo; y 3) los que derivan de la falta de materiales que se enfoquen específicamente en las necesidades comunicativas de este perfil de estudiantes.

A este respecto, hay que señalar que las tres dimensiones (lingüística, emocional, curricular) funcionan de manera interdependiente, sin olvidar que la misma heterogeneidad de los HHE dificulta la conceptualización de cada una de estas dimensiones y la generalización de la propuesta de estrategias pedagógicas que puedan responder a la idiosincrasia lingüística, cultural e identitaria de los distintos HHE. En todo caso, en las líneas que siguen se remite a trabajos académicos y a materiales pedagógicos que pueden resultar de gran utilidad para el aula de ELH. La mayoría de los materiales que se han seleccionado como ejemplo proceden de Estados Unidos o han sido desarrollados para ese contexto geográfico, por lo cual las actividades de reflexión sobre las ideologías lingüísticas hegemónicas se refieren a la realidad geopolítica y social de dicho país, donde el inglés es la lengua con la que se propone realizar el translenguaje. No obstante, al tratarse casi siempre de materiales con licencia de *Creative Commons 4.0 Attribution Non Commercial*, no resultaría difícil adaptarlos a otros contextos de enseñanza-aprendizaje con HHE.

#### 4.1. DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

Con vistas a que los estudiantes hablantes de herencia adquieran una competencia lingüística más equilibrada entre las lenguas de su repertorio y tengan más oportunidades en el aula de desarrollar las destrezas orales, se proponen las siguientes estrategias educativas:

- Aceptación y promoción del translenguaje en el aula (Karpava *et al.* 2025).
- Integración de contenidos específicos que normalicen que el recurso a dos o más lenguas en la construcción de significado es un fenómeno natural que afecta a todos los hablantes multilingües en mayor o menor medida (Serafini & Roca-Ramírez 2024).
- Desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje (Holguín Mendoza 2018).
- Contenidos centrados en el desarrollo de las destrezas escritas desde una perspectiva más acorde con las particularidades de los hablantes de herencia, incluidas nuevas técnicas de retroalimentación y conceptualización del error (Méndez Seijas & Spino 2023).

Selección de materiales:

- Academic Writing for Heritage Speakers de Jocelly G. Meiners y María Luisa Echavarría, <https://heritagespanishtx.org/academic-writing-for-heritage-speakers/>
- Español en los Estados Unidos: Una aproximación histórica y comparativa del español estadounidense de Elena Foulis y Alexandra Rodríguez Sabogal. <https://ohiostate.pressbooks.pub/spanishintheus/>

#### 4.2. DIMENSIÓN EMOCIONAL

La dimensión socioafectiva de los hablantes de herencia debe considerarse un aspecto crucial de la enseñanza. Las emociones, las actitudes y las relaciones sociales influyen sobremanera en la vinculación de los estudiantes con su lengua y patria(s) de origen y en la posibilidad de aumentar su autoestima lingüística. A este respecto, se propone:

- La introducción de temáticas socioafectivas en el aula (Hernández Muñoz *et al.* 2022)
- La realización de proyectos con la comunidad, entendida esta en su sentido más amplio, es decir, también con la familia que vive fuera de Estados Unidos.
- La reducción de la inseguridad lingüística con materiales y actividades que partan de los puntos fuertes y experiencias de los HH (biografías lingüísticas,

- por ejemplo) para ir desarrollando paulatinamente aquellas destrezas que no hayan tenido oportunidad de trabajar previamente (Ramos 2024).
- La incorporación de contenidos relacionados con la diversidad lingüística, cultural e identitaria de los hablantes de herencia (Parra 2020.)

Selección de materiales:

- *Empowering Learners of Spanish* de Claudia Holguín Mendoza, Robert L. Davis, Munia Cabal Jiménez, Julie Weise, Kelley León Howarth y Heather Quarles. <https://sites.google.com/a/cas.uoregon.edu/els/home/>
- *Reflexiones sobre nuestra lengua* de Yanina Hernández y José Esteban Hernández. <https://pressbooks.pub/reflexionessobrenuestralengua/>
- *SpinTX Video Archive* de Barbara E. Bullock y Almeida Jacqueline Toribio. <https://shorturl.at/Bz1ni>.

#### 4.3. DIMENSIÓN CURRICULAR

Tal y como se anticipó anteriormente, las editoriales encuentran pocos incentivos en el diseño de manuales y materiales didácticos específicamente para HHE, atendiendo a la escasez de cursos y programas propios para este perfil de alumnado, que carece de un plan curricular y evaluativo adaptado a sus características y necesidades. Por todo ello, proponemos:

- La creación de materiales con licencias de uso que permitan su posterior adaptación en otros contextos y la implicación del alumnado en su propuesta y diseño (Parra 2017; Ramos, 2024)
- La organización de experiencias de estudios en el extranjero específicas para hablantes de herencia (Guerrero Rodríguez *et al.* 2024)
- La necesidad de abogar por el desarrollo de pruebas de nivel y exámenes de certificación de conocimientos de la lengua que tengan en cuenta las particularidades de los hablantes de herencia (Vega Díez & Martínez Arbelaiz 2020)

Materiales (selección)

- *Mi idioma, mi comunidad: español para bilingües* de Elena Foulis y Stacey Alex. <https://ohiostate.pressbooks.pub/idiomacomunidad/>
- *¡Listos!* de Meredith Clark y José Sologuren. <https://shorturl.at/xMo7p>
- *Trayectos* de Gabriela Zapata. <https://trayectosoeer.org/>
- *Language and Culture for Heritage Speakers* de Vanessa Botts. <https://oer-commons.org/courseware/lesson/99007/overview>

## 5. CONCLUSIÓN

Esta humilde contribución ha puesto de relieve la especificidad de los hablantes de herencia, en general, y de los hablantes de herencia de español, en particular. Estos hablantes adolecen, al contrario que los hablantes de español como segunda lengua o lengua adicional, de falta de atención pedagógica y no cuentan tampoco con recursos apropiados para su proceso de aprendizaje. En este sentido, se han esgrimido las principales carencias que presenta la enseñanza de español a este colectivo y se han sugerido una serie de estrategias pedagógicas contextualizadas en el ámbito estadounidense, realizadas desde un enfoque pedagógico crítico. Esta perspectiva implica la puesta en práctica de una enseñanza en la que prima la autonomía y agencia de los hablantes para estimular su conciencia crítica y para hacerles reflexionar sobre el carácter sociopolítico del uso lingüístico (vinculación entre lengua, relaciones de poder y desigualdades sociopolíticas y económicas existentes).

El fomento de la conciencia metalingüística de los estudiantes a través de la autorreflexión es crucial para desbancar ideologías monoglósicas y revertir una conceptualización monolítica y fija de la realidad lingüística en busca de mayor equidad, y equidad sociolingüística. Se trata, por lo tanto, de resignificar lo que consideramos 'el español', reconociendo no solo su carácter plurinormativo y sus variedades, sino exponiendo también que no son las lenguas o variedades empleadas, las prácticas lingüísticas por sí mismas, las que determinan su aceptación y valoración positiva, sino fundamentos extralingüísticos de naturaleza sociohistórica, política o económica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>2</sup>

- ALONSO, Lara (2020): «Ideologías raciolingüísticas», en Luisa Martín Rojo & Joan Pujolar (coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, Zaragoza, UOC/Prensas de la Universidad de Zaragoza, 199-227.
- AMORÓS-NEGRE, Carla (2022): «Romanian migrant families in Castelló de la Plana (Spain): Parental language ideologies and practices», en *Sociolinguistic Studies* 16:2-3, 257-278. <https://doi.org/10.1558/SOLS.22395>.
- AMORÓS-NEGRE, Carla (2023): «Aproximaciones teórico-metodológicas al multilingüismo: desafiando las ideologías monoglósicas», en *Ne'è. Revista de Investigació Lingüística y Cultural* 1:1: 25-37. <https://doi.org/10.47133/RENEPYLEN202107>.
- ATIENZA, Encarna & AZNAR, Joan (2020): «Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica», en *Journal of Spanish Language Teaching* 7, 137149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>

<sup>2</sup> Todas las obras en línea se han consultado desde mayo a agosto de 2025.

- BEAUDRIE, Sara & DUCAR, Cynthia & POTOWSKI, Kim (2014): *Heritage Language Teaching: Research and Practice*, New York, McGraw Hill.
- BURGO, Clara (2018): *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*, Madrid, Arco-Libros/La Muralla.
- COBAS, José A. & Urciuoli, Bonnie & Feagin, Joe R. & Delgado, Daniel J. (eds.) (2022): *The Spanish language in the United States: Rootedness, racialization, and resistance*, London/New York, Routledge.
- CUMMINS, Jim (2001): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DE HOUWER, Annick & ORTEGA, Lourdes (eds.) (2018): *The Cambridge Handbook of Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DEL VALLE, José (2014): «The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom», en *The Modern Language Journal* 98:1, 358-372. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12066.x>
- FAIRCLOUGH, Marta (2005): *Spanish and heritage language education in the United States: struggling with hypotheticals*, Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana/Vervuert.
- FISHMAN, Joshua A. (1980): «Minority Language Maintenance and the Ethnic Mother Tongue School», en *The Modern Language Journal* 64:2, 167-172.
- FLORES, Nelson & ROSA, Jonathan (2015): «Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education», en *Harvard Educational Review* 85:2, 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>.
- FREIRE, Paulo (2005): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GARCÍA, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, West Sussex, Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, Ofelia & WEI, Li (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, London, Palgrave Macmillan.
- GARCÍA GARCÍA, Marta (ed.) (2023): *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*, Berlin, Peter Lang.
- GUERRERO-RODRÍGUEZ, Paola & PASCUAL Y CABO, Diego & PRADA, Josh (2024): «When heritage speakers study in their heritage countries: An exploration of identity dynamics and their implications for study abroad program success», en *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* 9:1, 1-25. <https://doi.org/10.1075/sar.22012.gue>
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad & MUÑOZ-BASOLS, Javier & SOLER MONTES, Carlos (2022): «La diversidad de perfiles de aprendizaje: los hablantes de herencia», en Natividad Hernández Muñoz & Javier Muñoz-Basols & Carlos Soler Montes (eds.), *La diversidad del español y su enseñanza*, London, Routledge, 168-191.
- HOLGUÍN MENDOZA, Claudia (2018): «Critical Language Awareness (CLA) for Spanish Heritage Language Programs: Implementing a Complete Curriculum», en *International Journal of Multilingualism*. 12:2, 65-79. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401445>
- INSTITUTO CERVANTES (2024): *Anuario del español en el mundo*, Madrid, Instituto Cervantes.

- KAGAN, Olga & CARREIRA, María & CHIK, Claire H. (eds.) (2017): *The Routledge Handbook of Heritage Language Education*, London, Routledge.
- KARPAVA, Sviatlana & RINGBLUM, Natalia & ZABRODSKAJA, Anastassia (2025): «Translanguaging as a Dynamic Strategy for Heritage Language Transmission», in *Languages* 10:2, Special Issue 19. <https://doi.org/10.3390/languages10020019>
- LANZA, Elizabeth (2007): «Multilingualism and the family», en Peter Auer & Li Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin, Mouton de Gruyter, 45-66.
- LEEMAN, Jennifer, RABIN, Lisa & ROMÁN MENDOZA, Esperanza (2011): «Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-learning and Spanish Heritage Language Education», in *Heritage Language Journal* 8:3, 293-313. <https://doi.org/10.46538/hlj>
- LEEMAN, Jennifer & FULLER, Janet M. (2020): *Speaking Spanish in the US: The Sociopolitics of Language*, Bristol, Multilingual Matters.
- LOUREDA, Óscar & MORENO FERNÁNDEZ, Francisco & ÁLVAREZ MELLA, Héctor (2023): «Spanish as a heritage language in Europe: a demolinguistic perspective», en *Journal of World Languages* 9:1, 27-46.
- MÉNDEZ SEIJAS, Jorge & SPINO, LeAnne (2023): «Written «corrective» feedback in Spanish as a heritage language: Problematizing the construct of error», en *Journal of Second Language Writing* 60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.100989>
- MILROY, James & MILROY, Lesley (1985): *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*, London, Routledge & Kegan Paul.
- MONTRUL, Silvina & POLINSKY, Maria (eds.) (2021): *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2023). «Nociones sobre lenguas de herencia. Dirigidas al profesorado de español», en Sonia Bailini & Maria Vittoria Calvi & Elena Liverani (eds.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales. Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Italia*, Milán, Instituto Cervantes, 10-25.
- PARRA, María Luisa (2017): «Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada», en *Informes del Observatorio / Observatorio Reports* 032-06/2017SP. [https://cervantes-observatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/recursos\\_lengua\\_heredada\\_sp.pdf](https://cervantes-observatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/recursos_lengua_heredada_sp.pdf)
- PARRA, María Luisa (2020): «Working With Diversity in the Spanish Heritage Language Classroom: A Critical Perspective», en *Porta Linguarum* 33, 9-23. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16730>
- PARRA, María Luisa (2021): *La enseñanza del español a la juventud latina*, Madrid, Arco Libros/La Muralla.
- PASCUAL Y CABO, Daniel & TORRES, Julio (eds.) (2022): *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, London, Routledge.
- POLINSKY, Maria (2017): *Heritage languages and their speakers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- POTOWSKI, Kim (ed.) (2018): *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, London, Routledge.

- RAMOS, Lorraine M. (2024): *Heritage Language Speakers' Conceptual Metaphor Use Through Genres in Spanish and English*. Tesis Doctoral no publicada, University of California Merced.
- ROMÁN MENDOZA, Esperanza (2024): «Inteligencia Artificial generativa: lo posible y lo imposible en el aprendizaje del español en entornos educativos mixtos», en *Doblele* 10, 170-189. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.157>
- ROMANO ÁLVAREZ, Joana (2024): *Perfiles y necesidades de aprendizaje de estudiantes universitarios germanohablantes con español como lengua de herencia*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- SERAFINI, Ellen & ROCA-RAMÍREZ, Sara I. (2024): «The role of critical experiences, positioning, and agency in the dynamic, emergent construction of heritage speaker selves», en *Studies in Second Language Learning and Teaching* 14:1, 97-120. <https://doi.org/10.14746/ssllt.42373>
- TORRES, Julio (2021): «Complexity in Instructed Heritage Language Acquisition», en *Heritage language journal* 18:3, 1-20.
- VALDÉS, Guadalupe (2000): «Introduction», en *Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers k-16*. Volumen 1: 120, New York, Harcourt College.
- VEGA DíEZ, Marta & MARTÍNEZ ARBELAIZ, Asunción (2020): «Hablantes de herencia en un programa de inmersión: Diseño de herramientas de evaluación inicial», en *Revista Foro de Profesores de E/LE* 16, 409-422. <https://doi.org/10.7203/foroale.0.17175>

#### PÁGINAS DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- BOTTS, Vanessa: *Language and Culture for Heritage Speakers* <https://oercommons.org/courseware/lesson/99007/overview>
- BULLOCK, Barbara E. & TORIBIO, Almeida Jacqueline: *SpinTX Video Archive* <https://shorturl.at/Bz1ni>
- CLARK, Meredith & SOLOGUREN, José: *¡Listos!* <https://shorturl.at/xMo7p>
- FOULIS, Elena & ALEX, Stacey: *Mi idioma, mi comunidad: español para bilingües* <https://ohiostate.pressbooks.pub/idiomacomunidad/>
- FOULIS, Elena & RODRÍGUEZ SABOGAL, Alexandra: *Español en los Estados Unidos: Una aproximación histórica y comparativa del español estadounidense* <https://ohiostate.pressbooks.pub/spanishintheus/>
- HERNÁNDEZ, Yanina & HERNÁNDEZ, José Esteban: *Reflexiones sobre nuestra lengua* <https://pressbooks.pub/reflexionesobrenuestralengua/>
- HOLGUÍN MENDOZA, Claudia & DAVIS, Robert L. & CABAL JIMÉNEZ, Munia & WEISE, Julie & HOWARTH, Kelley León & Quarles, Heather: *Empowering Learners of Spanish* <https://sites.google.com/a/cas.uoregon.edu/els/home/>
- MEINERS, Jocelly G. & Echavarría, María Luisa: *Academic Writing for Heritage Speakers* <https://heritagespanishtx.org/academic-writing-for-heritage-speakers/>
- ZAPATA, Gabriela: *Trayectos* <https://trayectosoe.org/>