

El español como lengua de herencia ¿un asunto de importancia para México?

Daniela Stransky¹
Universidad de Florida

Marina Cuartero Marco²
Universidad de Florida

Resumen: En el presente trabajo abordamos nociones fundamentales para comprender los sistemas lingüísticos de los hablantes de herencia del español. Presentamos los aspectos más característicos de estos hablantes: sus sistemas lingüísticos, posibles explicaciones teóricas, identitarias y sociales de estos, así como la evolución en la educación para el español de herencia en Estados Unidos. Con esta información, nuestro objetivo es fomentar aproximaciones pedagógicas en la educación superior mexicana que satisfagan las necesidades particulares lingüísticas y socioafectivas de un perfil de hablante que hasta la fecha se ha equiparado con hablantes monolingües y aprendientes de español como segunda lengua. Es necesario reflexionar al respecto y brindar a quienes son hablantes de herencia y se encuentran en las instituciones formativas de México una pedagogía particular que les permita ser incluidos tanto en la vida educativa como laboral del país; se podría así evitar, por un lado, la discriminación estructural a la que se ven expuestos cotidianamente por su condición bilingüe y, por otro, la estigmatización relacionada con su variante dialectal del español.

Palabras clave: español como lengua de herencia, hablantes de herencia, bilingüismo, pedagogía crítica, migración de retorno.

Abstract: In this paper we address fundamental notions to understand the linguistic systems of heritage speakers of Spanish. We present

-
- ¹ Adscrita como profesora, asistente de investigación y alumna a la Universidad de Florida. Líneas de interés: Adquisición, mantenimiento y pérdida de la sintaxis del español en contextos de diglosia o bilingüismo, pedagogía para hablantes de herencia, enseñanza y adquisición de la sintaxis del español como segunda lengua y lengua de herencia, relación entre lengua y racismo.
 - ² Adscrita como profesora, asistente de investigación y alumna a la Universidad de Florida. Líneas de interés: Pedagogía para hablantes de herencia, factores socioafectivos, ideología lingüística, análisis de redes personales, mantenimiento y revitalización de lenguas indígenas.

the most characteristic aspects of these speakers: their linguistic systems, some theoretical, identity-based, and social explanations of them, and the evolution of heritage Spanish education in the United States. With this information, our objective is to promote pedagogical approaches in Mexican higher education that satisfy the linguistic and socio-affective needs of a particular speaker profile that to date has been equated with that of monolingual speakers and learners of Spanish as a second language. It is necessary to reflect and provide to heritage speakers of Spanish in Mexican educational institutions with a particular pedagogy that allows for their inclusion both in the country's academic and working life. This is necessary to avoid, on the one hand, the structural discrimination they are exposed to on a daily basis due to their bilingual condition, and, on the other, the stigmatization related to their dialect of Spanish.

Keywords: Spanish as a heritage language, heritage speakers, bilingualism, critical pedagogy, return migration

*“Even our people, other Spanish speakers
nos quieren poner candados en la boca.*

They would hold us back with their bag of reglas de academia”

(Anzaldúa, 1987)

1. INTRODUCCIÓN

El campo de estudio de las lenguas de herencia se ha desarrollado con mucho éxito en Estados Unidos y Canadá (donde hay más de 300 lenguas de herencia), especialmente en los últimos veinte o treinta años (Cummins, 2005; Kagan y Dillon, 2012). En Europa en general se le ha abordado bajo el paraguas de los estudios sobre bilingüismo, aunque en años recientes se cuenta ya con un campo de estudio propio (p. ej., Flores y Barbosa, 2011; Meisel *et al.*, 2013; Rothman, 2007; D’Alessandro, 2017, entre otros). Se trata de un campo que cuenta con suficientes trabajos de investigación teóricos y empíricos (como Polinski, 2018; Potowski, 2018; Beaudrie y Fairclough, 2012; Pascual y Cabo y Montrul, 2021) que explican cómo se desenvuelven los dos sistemas lingüísticos en la cognición de los hablantes y qué pasa con el desarrollo de las lenguas de herencia al entrar en contacto con las lenguas mayoritarias.

Además, se estudia el papel que cumplen las ideologías lingüísticas negativas y las negociaciones de la identidad en las interacciones bilingües de estos hablantes. En consecuencia, existe ya suficiente información en los campos de la sociolingüística, psicolingüística, variación lingüística, lingüística teórica y pedagogía crítica para poder examinar el fenómeno de manera objetiva (Pascual y Cabo y Montrul, 2021).

La presente nota de investigación indaga en la noción de lengua de herencia, analiza las características de sus hablantes y muestra los rasgos más frecuentes del sistema lingüístico de estos con base en la literatura más relevante y los estudios científicos que así lo avalan. Asimismo, presenta los marcos teóricos más influyentes y con mayor adecuación explicativa que se han desarrollado en las últimas décadas sobre este campo; hace, por último, especial énfasis en los métodos críticos para enseñanza del español como lengua de herencia, con un enfoque crucial basado en la justicia social y la no discriminación.

En consecuencia, los objetivos de esta nota son fundamentalmente tres: (i) presentar un enfoque epistemológico diferente al que propone al hablante monolingüe estandarizado como el hablante ideal; (ii) hacer notar que las necesidades lingüísticas, afectivas y sociales de los hablantes de herencia son muy diferentes a las de los aprendientes de L₂, dado que las experiencias escolares y de adquisición son bastante dispares; (iii) informar sobre los acercamientos teóricos más influyentes y explicar por qué los enfoques deficitarios pueden ser desestimados con la información científica que hasta ahora tenemos.

2. QUÉ ES UNA LENGUA DE HERENCIA

El concepto de lengua de herencia (LH) ha sido definido de diversas maneras. Algunas de las definiciones más conocidas son las de Fishman (2001), Polinsky y Kagan (2007), Rothman (2009) y Valdés (2001). Fishman (2001) identifica tres tipos de LH según su condición sociohistórica respecto a la lengua mayoritaria: lenguas inmigrantes, lenguas indígenas y lenguas coloniales. En el caso del español en los EE. UU., esta lengua es colonial e inmigrante a la vez: fue traída por los españoles durante la colonización de América del Norte — de la que aún quedan resquicios en Nuevo México (Bills y Vigil, 2008)—, y es actualmente una lengua de gran importancia en EE.UU. por la gran población de inmigrantes hispanohablantes (Noe-Bustamante *et al.*, 2020). Por otro lado, Valdés (2001) definió la LH como la lengua no dominante que quienes

eran hablantes bilingües adquirirían en el hogar y en la que demostraban cierta destreza, aunque fuera receptiva.

Con base en estas dos definiciones de la LH, una basada en factores históricos, sociales y políticos, y otra que considera exclusivamente la destreza lingüística, Polinsky y Kagan (2009) categorizaron a una como definición “amplia” y a otra como “estrecha”. La primera tiene en cuenta especialmente la relevancia familiar y la conexión cultural para motivar al hablante a estudiar su lengua de herencia, pero no considera el conocimiento lingüístico como requisito fundamental para identificar a alguien como hablante de herencia (HH). La definición “estrecha” de Valdés limita la LH a ser la primera adquirida, adquisición que se vio interrumpida por una lengua mayoritaria; esto da lugar a un continuo de hablantes con diferentes habilidades lingüísticas.

Una definición más reciente es la de Rothman (2009), que caracteriza la LH según su contexto de adquisición y el papel del *input*. De acuerdo con esta conceptualización, la LH se adquiere de manera natural en casa o en el contexto al que estén expuestos los hablantes a una temprana edad gracias a los mecanismos para la adquisición lingüística. A diferencia de la lengua dominante o la de hablantes monolingües, la LH no es dominante en la sociedad, y este estatus condiciona la calidad³ y la cantidad de *input* que reciben los hablantes durante su adquisición. Además, este enfoque tiene en cuenta que la lengua dominante de la sociedad influirá en la adquisición de la lengua no dominante, la de herencia, ya que la escolarización será principalmente en la lengua dominante.

2.1 Quiénes son sus hablantes

Las lenguas heredadas se adquieren en la vida cotidiana de manera simultánea o secuencial con respecto a la lengua dominante. Por tanto, quienes hablan una LH serían caracterizados por la psicolingüística y la literatura de adquisición de primeras lenguas como bilingües asimétricos tempranos o simultáneos. Considerando las definiciones anteriores, podemos describir el perfil de hablante de herencia (HH) como una persona cuya lengua dominante será, por ejemplo, el inglés y su lengua no dominante, de herencia, el español. Según desarrollen sus habilidades, se caracterizarán desde oyentes pasivos (bilingües receptivos) hasta bilingües con dominio de las dos lenguas. Cuando los individuos bilingües desarrollan dos lenguas, estas se relacionan entre sí a lo largo de dimensiones que van desde lo sociopolítico hasta lo neuropsicológico.

³ Entiéndase como “calidad” el tipo de *input* que los hablantes reciben en la infancia, el cual puede ya presentar señales de atrición por el contacto de lenguas.

Mientras que en hablantes monolingües la adquisición única, las funciones del lenguaje y el estatus sociopolítico por lo general se encuentran alineados entre sí, en HH estas tres dimensiones lingüísticas se encuentran disociadas, lo que genera consecuencias en la gramática internalizada de estos hablantes (Montrul, 2012).

El desarrollo de la LH dependerá, además, de la vitalidad de cada generación a favor de la lengua mayoritaria del país receptor. Factores demográficos como el lugar de nacimiento y la edad de llegada de quienes son HH, padres o abuelos, van a determinar tanto la pertenencia a la primera, segunda o tercera generación, como el grado de mantenimiento de la LH, el cual se puede ver limitado a medida que se suceden las generaciones (Fishman, 2001a).

La información que se proporciona en esta nota de investigación está en particular relacionada con HH de español como LH que se encuentran en EE. UU., principalmente en estados como California, Texas, Arizona, Florida, Illinois, entre otros. En el caso de México, los HH pueden habitar en cualquiera de los dos lados de la frontera; en algunos casos llegan de EE. UU. a tomar clases en nuestras instituciones educativas para adquirir de nuevo su español y/o ampliar su repertorio lingüístico. Quienes son más vulnerables deciden retornar para acompañar un movimiento familiar que puede estar relacionado con una deportación o ser ellos mismos quienes enfrenten el retorno forzado. A continuación abordaremos los aspectos característicos de estos hablantes, sus sistemas lingüísticos y posibles explicaciones teóricas, identitarias y sociales al respecto.

2.2 Características de la LH y sus hablantes

La LH, como mencionamos arriba, se adquiere desde el nacimiento, en el hogar, gracias al *input* natural y a los mecanismos de adquisición de la primera lengua (Rothman, 2009). Sin embargo, los HH están rodeados por una lengua mayoritaria con prestigio social (p. ej., Pascual y Cabo, 2015), lo que resulta en una situación de desventaja para la adquisición de la LH, en comparación con el *input* que recibirían los hablantes de esa lengua en un entorno completamente monolingüe (p. ej., Polinsky y Scontras, 2020). Debido a estos factores contextuales, la adquisición única da lugar a hablantes cuyas habilidades lingüísticas oscilan de uno a otro polo de continuos como los siguientes (p. ej., Beaudrie y Fairclough, 2012): contacto equilibrado/no equilibrado con español/inglés, destrezas distintas en la variedad vernácula o en la estándar, destreza fluida o mínima en la LH. La ubicación en estos continuos se debe a los tres resultados principales derivados de la adquisición de la LH: adquisición

incompleta, influencia interlingüística, atrición o adquisición divergente (Polinsky, 2018; Polinsky y Scontras, 2020). En primer lugar, la influencia interlingüística aparece a causa del cambio inducido por el contacto de lenguas y el movimiento de la lengua dominante a la no dominante, lo que afectaría a dominios como el léxico o la gramática. En segundo lugar, la atrición ocurre por la falta de mantenimiento de la lengua y la pérdida consecutiva de un elemento gramatical que anteriormente ya había sido adquirido con éxito. Por otro lado, la adquisición es divergente cuando el hablante adquiere un sistema que en esencia es diferente al de la base monolingüe, porque el *input* recibido es diferente al de un hablante monolingüe (Rothman, 2009; Polinsky y Scontras, 2020). Por último, la adquisición incompleta implica que hay una interrupción en el aprendizaje de la primera lengua, lo que impide que esta se desarrolle completamente. Este tema se tocará en profundidad en el apartado 2.3.

Los HH comparten algunos aspectos con otros bilingües —como los aprendientes tradicionales de español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera—, por ejemplo, el de la influencia interlingüística. Sin embargo, debido a que los HH adquieren la lengua de manera natural y no en el aula, sus sistemas lingüísticos son más similares al de los hablantes monolingües. Mientras que los aprendientes de L2 adquieren la lengua una vez que ha pasado el periodo crítico y en un entorno formal, con exposición constante a la escritura y al conocimiento metalingüístico, los HH adquieren el idioma durante la infancia y suelen tener poca experiencia en el aula con la lectoescritura o con explicaciones gramaticales del español. El conocimiento de la LH suele provenir exclusivamente de interacciones orales con miembros de la familia, por lo que los temas pueden estar en general restringidos a un ambiente informal o coloquial (Montrul, 2016). Este contexto de adquisición hace que los HH desarrollen un vínculo afectivo estrecho con su LH por ser la lengua familiar, algo de lo que carecen los aprendientes de L2.

Numerosos estudios han contribuido a describir y caracterizar el español hablado en EE. UU. (véase Román *et al.*, 2019), entre ellos los primeros trabajos de Silva-Corvalán en las décadas de los ochenta y noventa, y de Lipsky, Montrul, y Otheguy y Stern en los primeros diez años del siglo XXI. Quizá el estudio más influyente al respecto sea el de Benmamoun, Montrul y Polinsky (2013), que presenta una lista exhaustiva de las características legítimas de un español que existe y que se fortalece cada día más en EE. UU. Aunque la heterogeneidad es la norma (Pascual y Cabo y Montrul, 2021), las divergencias más frecuentes con el español estándar monolingüe se encuentran en el área de la morfosintaxis, sobre todo en el aspecto y el modo; la mayor presencia de pronombres de sujeto; el uso de preposiciones; el desuso de la “a” personal; la omisión de determinantes; la concordancia de género; el intercambio del infinitivo y

gerundio; el orden de los constituyentes; la omisión del complementante *que*; el cambio de código; y los préstamos léxicos.

Siguiendo a Pascual y Cabo y Montrul (2021), los factores más importantes que delimitan las destrezas de los hablantes de herencia del español son los siguientes: (i) la condición de lengua minoritaria y estigmatizada frente a la lengua mayoritaria de prestigio en la sociedad; (ii) la vitalidad y el valor socioafectivo de la L_H tanto en la comunidad como en el ámbito familiar; (iii) la falta de oportunidades e incluso el rechazo a hacer uso de la lengua en el ámbito público; (iv) la falta de acceso a la escolarización formal en español; (v) la edad de adquisición de cada una de las dos lenguas y el subsecuente cambio a la lengua dominante de la sociedad; (vi) la cantidad, calidad y frecuencia del *input* recibido; y (vii) la influencia interlingüística.

La comparación entre hablantes de L_H y de L_2 no es accidental. Una vez que los HH llegan a la adolescencia, la lengua de la sociedad es la dominante, y no la de herencia. Montrul (2016) señala que cuando la L_H se vuelve la secundaria, “manifiesta muchas características similares a la interlengua de los aprendientes de L_2 ” (Montrul, 2016: 249). Debido a esto, muchos hablantes de herencia son ubicados en clases de L_2 y utilizados como comparación para investigar métodos de instrucción efectivos (p. ej., Potowski, Jegersky y Morgan-Short, 2009). El estudio de Potowski *et al.* (2009) comparó dos tipos de instrucción para enseñar el subjuntivo en un grupo mixto de HH y aprendientes de L_2 . Evaluaron la interpretación, producción y juicio gramatical de los dos tipos de estudiantes antes y después de ser instruidos formalmente en el subjuntivo. Los resultados mostraron que los aprendientes de L_2 tuvieron más ganancias o aprendizaje que los HH . Este segundo grupo se benefició en menor medida de la instrucción formal, hecho que se atribuyó a sus experiencias lingüísticas pasadas. El artículo concluía que es necesario determinar tipos de instrucción que sean más beneficiosos para los HH , ya que resulta inadecuado, además de improductivo, aplicar con ellos metodologías diseñadas para enseñar la L_2 . Un estudio posterior de Torres (2013) ratificó el resultado de que los HH podrían tener una orientación a la instrucción diferente a la de los aprendientes de L_2 .

Una propuesta reciente de metodología son los “enfoques macro”, que priorizan la creación de significado a nivel discursivo más que las formas lingüísticas al nivel de la oración (Parra, Llorente Bravo y Polinsky, 2018). En estos enfoques, en lugar de centrarse en aspectos gramaticales exclusivamente, se integra la gramática en textos relevantes para la comprensión y el análisis de contenido, basándose en el principio de Halliday de que el lenguaje es una herramienta de creación de significado (Halliday, 2007). En la práctica, Parra *et al.* (2018) mostraron que, después de un semestre de enfoque macro, los estudiantes mejoraron la habilidad lingüística de narrar de manera más

compleja, con un uso más variado de tiempos verbales y de marcadores del discurso.

2.3 Enfoques teóricos para el análisis de la LH

La comparación entre los sistemas lingüísticos de los hablantes monolingües y los HH resultó inadecuada a lo largo de varias décadas, pero en los últimos años han aparecido diferentes enfoques teóricos que tratan de dar cuenta de las características y divergencias de los sistemas lingüísticos de estos dos tipos de hablantes. Las posturas formales más influyentes son cuatro: el enfoque de atrición de la lengua materna (Polinsky, 2011), el enfoque de adquisición incompleta (Montrul, 2008; 2009; 2013), el de diferencias en el *input* (Pires y Rothman, 2009) y, finalmente, el reajuste de rasgos y acceso diferenciado (Putnam y Sánchez, 2013; Pérez-Cortes, Putnam y Sánchez, 2019). Los dos primeros son desarrollados por algunos autores (Montrul, 2009; 2013; Silva-Corvalán, 2003; 2014) como un mismo fenómeno y, aunque hay claras diferencias entre ellos, se pueden agrupar dentro de un enfoque deficitario del sistema. En este tipo de enfoque se considera que los sistemas lingüísticos de los HH son incompletos, rotos o defectuosos. Por tanto, lo que el profesorado busca es componer o completar en el mejor de los casos, o incluso invalidar, el uso de la variante dialectal de estos hablantes. Las dos posturas finales, por el contrario, defienden una hipótesis no deficitaria, donde científicamente se considera que no pueden existir adquisiciones incompletas en primeras lenguas a menos que exista una patología en el hablante. Sobre las bases empíricas y epistemológicas de estos enfoques hablaremos en el siguiente apartado; sobre el vínculo que existe entre estos enfoques y las perspectivas pedagógicas se hablará en el apartado 3.

2.3.1 Déficit representacional

Dos posturas fundamentales defienden la idea de un déficit representacional: la adquisición incompleta y la atrición. Aunque algunos autores como Montrul (2009) y Silva-Corvalán (2014) en algunas ocasiones hablan de las dos como un mismo fenómeno, hay una clara distinción entre ellas. A pesar de que ambas son procesos e instanciaciones de pérdida lingüística a nivel individual, desde un punto de vista adquisicionista, el término “adquisición incompleta” implica que algunos aspectos gramaticales de la lengua no alcanzaron los niveles apropiados cuando el niño se encontraba todavía en el proceso de

desarrollo lingüístico de la lengua materna. Esto es consecuencia de que el niño no fue expuesto a suficientes ejemplos de la propiedad en cuestión debido a la interrupción del *input*. Por tanto, una propiedad gramatical que emerge y se domina durante la adquisición temprana en sujetos monolingües, puede quedar en un dominio parcial en estos niños bilingües.

2.3.1.a MONTRUL, 2009; 2013

Existen dos posturas sobre adquisición incompleta: una hace referencia a un proceso de adquisición que no llega a completarse debido a la interrupción abrupta del *input* de la primera lengua (Montrul, 2009); otra postura de la misma autora, un poco más suavizada, plantea que los HH no fueron expuestos a suficientes datos lingüísticos (Pascual y Cabo y Montrul, 2021). Mientras que la primera pone atención en el hablante, la segunda se enfoca más en el *input* escaso o en la calidad de este.

Pascual y Cabo (2013) menciona que la noción de adquisición incompleta ha sido la más usada y la más influyente hasta hace algunos años. La representante más visible de este punto de vista es Montrul (2008; 2009; 2013); sin embargo, antes de la suya existieron posturas similares, como la *Hipótesis de la Incompletud* (Schachter, 1990; Bley-Vroman, 1990), una manera de nombrar una deficiencia en el desarrollo de ciertas propiedades de las segundas lenguas. Pascual y Cabo (2013) señala que el término propuesto por Montrul (2008) es problemático por varias razones; la primera es que el término y la caracterización de este punto de vista resultan muy amplios y no explican minuciosamente las distinciones entre las propiedades que son parte del *input* recibido y las que no lo son. La segunda razón es que el término, aunque es meramente descriptivo, puede traer consecuencias negativas en tanto que parece generar una falsa dicotomía entre “completo” vs. “incompleto”, dado que el proceso de adquisición es exactamente el mismo que el de los hablantes monolingües. En este sentido, el término “incompleto” sería inadecuado debido a que el proceso de adquisición es completo⁴, pero proviene de un *input* diferente al que reciben los monolingües. Entonces el *input* sería diferente, ya que se sabe que existe influencia interlingüística en la primera generación de migrantes adultos, incluso cuando llevan poco tiempo de haber llegado al país receptor. También aclara que la idea de “incompleto” no se debe entender

⁴ Puesto que típicamente los individuos poseen un aparato cognitivo sano y completo.

como “salvaje⁵” dado que tanto las gramáticas completas como las incompletas estarían constreñidas a la facultad del lenguaje.

2.3.1.b. POLINSKY, 2011

Por otro lado, la atrición implica que cierta propiedad lingüística que había llegado a un punto estable en la adquisición a cierta edad desaparece años después. El enfoque de Polinsky, entre otros, muestra datos empíricos de niños y adultos que señalan la existencia de reanálisis a consecuencia de la atrición por falta de *input* consistente. Esto es, hay una pérdida de propiedades sintácticas que alguna vez fueron adquiridas. La explicación que hace Polinsky sobre la atrición como pérdida lingüística ha sido también explorada desde diferentes enfoques. Pascual y Cabo (2013) advierte que la pérdida lingüística y la atrición, aunque son procesos similares, no son sinónimos, pues la primera hace referencia a una idea de “todo o nada” y la segunda se refiere a una pérdida parcial del sistema. El autor sostiene que, así como existe un continuo en términos de destreza, también hay diferentes niveles de atrición que se pueden manifestar en el procesamiento, tales como la recuperación léxica o la simplificación morfológica.

Para asegurar que existe atrición son necesarias dos condiciones: (i) debe haber evidencia de que la propiedad que se está estudiando fue adquirida; y (ii) debe haber evidencia de que la propiedad se encuentra estable en el sistema del individuo (Pascual y Cabo, 2013: 36).

Existen posturas que explican la atrición desde la *Hipótesis de la Regresión* postulada por Jakobson (1941), la cual plantea que las primeras propiedades que se adquieren son las últimas en perderse. También existe la *Hipótesis del Umbral de Activación* postulada por Paradis (2004), en la que se explica que las propiedades más usadas son las más activas y las que menos se usan son menos activas, se encuentran más inhibidas y, por lo tanto, más vulnerables a perderse. Asimismo, la *Hipótesis de la Interfaz* (Sorace, 2011) defiende que, al tener dos sistemas lingüísticos en la mente/cerebro, puede existir mayor costo cognitivo debido a las limitaciones de la cognición humana, y este costo puede estar relacionado con problemas de procesamiento bilingüe en las interfaces externas, como la interfaz de la sintaxis con el discurso. Este efecto podría hacer

⁵ Entiéndase por “salvaje” una gramática que no se encuentra constreñida a las limitaciones del aparato cognitivo humano.

que las estructuras que se encuentran en estas interfaces sean más proclives a pérdida.

Montrul (2013) plantea que es posible que estos dos fenómenos de pérdida lingüística puedan coexistir en dominios gramaticales diferentes. También propone que ciertos aspectos adquiridos de manera incompleta se ven sometidos a atrición. Sobre esto, Pascual y Cabo (2013) resalta que hay que tomar con precaución estos términos, ya que es imposible rastrear y diferenciar ambos procesos en las gramáticas adultas una vez que estas se encuentran maduras y estables. También cabe señalar que mientras la atrición es un proceso de pérdida lingüística individual, la postura suavizada de adquisición incompleta de Montrul (2013) habla de una pérdida social, pues la propiedad no se encuentra de manera estable en el *input* al que el niño tiene acceso.

2.3.2 No déficit representacional

Hay varios enfoques que abogan por un enfoque de no déficit representacional. Los más influyentes hasta ahora son la propuesta de diferencias en el *input*, desarrollada por Pires y Rothman (2009), y la propuesta de reajuste de rasgos y acceso diferenciado (Putnam y Sánchez 2013; Pérez-Cortés, Putnam y Sánchez 2019). Al igual que los enfoques deficitarios pueden integrarse en un solo modelo, estas propuestas podrían ser complementarias.

2.3.2.a. PIRES Y ROTHMAN, 2009

Pires y Rothman postulan que, al crecer en un contexto de dos lenguas en contacto donde hay una lengua mayoritaria y una minoritaria conviviendo, los hablantes de herencia se encuentran expuestos a un *input* delimitado en calidad y cantidad. Es decir, que la verdadera adquisición incompleta se da solo en el caso de que el hablante fracase al adquirir una propiedad que se encuentra de manera estable y suficiente en el *input* que recibe. Por lo tanto, hasta que no se tenga evidencia del *input* que reciben los hablantes de herencia, no se podrá determinar si *x* propiedad se encuentra o no de manera estable y suficiente para que los hablantes la adquieran. Para ejemplificar su argumentación presentan un estudio sobre los infinitivos conjugados del portugués de Brasil y del portugués de Portugal. Los hablantes de herencia del portugués de Brasil no presentan esta propiedad en la producción en el lenguaje cotidiano. Sin embargo, se descubrió que esta característica no se encuentra presente en las gramáticas de sus padres, quienes hablan portugués de Brasil. Por tal motivo,

ni la adquisición incompleta ni la atrición podrían explicar esta característica de los hablantes de herencia del portugués brasileño.

Con base en lo anterior, Pires y Rothman defienden que un HH no puede adquirir de manera completa lo que no se encuentra representado en el *input* que reciben, puesto que tanto la calidad como la cantidad de este es crucial para entender la competencia lingüística de estos hablantes.

2.3.2.b. PUTNAM Y SÁNCHEZ, 2013; PÉREZ-CORTES, PUTNAM Y SÁNCHEZ, 2019

Los enfoques de reajuste de rasgos y, más tarde, de acceso diferenciado aseguran que los rasgos adquiridos y las unidades representacionales no se pierden fácilmente, por lo que hay ciertos elementos que pueden ser de más difícil acceso que otros, tanto en producción como en comprensión. Es decir, proponen que algunas características que han sido identificadas como propiedades gramaticales de los hablantes de herencia (como la sobregeneralización del indicativo por el subjuntivo, la desaparición de la “a” personal o la concordancia de género) podrían ser explicados de manera más completa como la consecuencia de que la mente bi/multilingüe tiene acceso diferenciado a las representaciones mentales.

Este acceso diferenciado podría llevar, de manera progresiva, a un proceso de restructuración, por lo que se puede presentar una divergencia en las configuraciones representacionales. Esta noción se retoma de Scontras *et al.* (2015;2018) a fin de explicar que la restructuración no se da de manera inmediata, sino que para ello es necesario que pase mucho tiempo en condiciones de procesamiento limitado o complejo. Lo anterior se relaciona con la primera propuesta de Putnam y Sánchez (2013), la cual sostiene que estas condiciones se pueden dar en contextos donde la competencia entre formas alternativas dé como resultado un nivel de opcionalidad en la producción y la comprensión.

Los autores presentan evidencia empírica que sostiene la postura antes descrita. Para ello se basan en el trabajo de Perez-Cortes (2016), quien estudia la adquisición y selección de subjuntivo en contextos oracionales obligatorios, es decir, contextos sintácticos como el que se da con oraciones desiderativas:

- a. Deseo que venga. Subjuntivo
- b. *Deseo que viene. Indicativo

El estudio observó a 69 HH del español con diferentes niveles de destreza que participaron en cuatro estudios experimentales. El primero consistía en una

prueba de juicios de verdad, el segundo en dos instrumentos de producción (oral y escrita) y, finalmente, un instrumento de juicios de aceptabilidad. Los resultados mostraron que, en los bilingües tempranos, la selección de subjuntivo era muy dependiente de la interacción entre el nivel de destreza, la edad de exposición al bilingüismo y la frecuencia de uso. Es importante aclarar que una de las nociones fundamentales de este enfoque defiende que las representaciones mentales (Lengua-I) que generan las gramáticas de los L_1 son más ricas y detalladas de lo que comúnmente se ha dicho en los enfoques de atrición y adquisición incompleta. Como evidencia, los autores muestran los estudios de revitalización de Flores (2010; 2015; 2019) y los estudios sobre bilingües receptivos que poseen conocimiento detallado de la morfosintaxis de la lengua (Sherkina-Lieber, 2011; 2015). Al final, después de mostrar la evidencia que aporta su tesis, los autores concluyen que los aspectos de las gramáticas que no se ven instanciados en la producción no han sido eliminados de estas (atrición o adquisición incompleta), sino que se vuelven de difícil acceso para la producción debido a la falta de activación y costo cognitivo. Lo anterior se debe a la constante competencia entre las dos gramáticas pues, como se ha comprobado (p. ej., Kroll y Gollan, 2014), estas se mantienen activas en la mente al mismo tiempo.

Aunque hasta hace unos años las posturas de adquisición incompleta y atrición resultaban ser las más difundidas, existe evidencia empírica que podría mostrar que estas no son las únicas vías para explicar las diferencias entre las gramáticas de hablantes monolingües y bilingües. El campo de estudio ha avanzado considerablemente en los últimos años, pero todavía hay mucho por explicar de manera teórica sobre la adquisición de ciertas estructuras de interfaz en la L_1 , L_2 y L_H . Como explican Pascual y Cabo y Montrul (2021), todavía es necesario desarrollar una teoría integral de la adquisición del español como L_H que ayude a entender, además del resultado final del proceso de adquisición, los estadios particulares de ese proceso y cuáles son los factores lingüísticos y extralingüísticos que delimitan estas gramáticas.

Para ello, sería importante pugnar por un cambio epistemológico sobre la concepción de los sistemas lingüísticos, ya que los enfoques deficitarios parten de la idea de que existe un hablante oyente ideal que conoce y usa su lengua a la perfección y que es monolingüe. Es decir, desde este punto de vista, el bi/multilingüismo sería lo *marcado*, mientras que el monolingüismo sería el *default*. Sin embargo, existe evidencia suficiente para asegurar que la mayor parte de los hablantes del mundo son bi/multilingües (Grosjean, 1982). En este sentido, estudiar la variación de las gramáticas bi/multilingües comparándolas con gramáticas monolingües resulta no solo injusto, sino inapropiado. Entendido de este modo, solo existiría el déficit si se toman como base de comparación las

gramáticas monolingües, lo cual, ya se sabe, resulta infructuoso, pues no son cognitivamente comparables las habilidades de un hablante monolingüe con las de un bilingüe.

2.4 La importancia de la identidad

Los hablantes de herencia alternan entre culturas y lenguas dentro y fuera del hogar (Kagan, 2012). Debido a esta alternancia, sus identidades se encuentran en una negociación dinámica y fluida, ya que se definen por las acciones, comportamientos y lenguas que utilizan con las demás personas. Sumado a esto, no es únicamente el individuo quien se define, sino que esta identidad está siendo validada y desafiada constantemente en el momento de la interacción social (He, 2006). Puesto que en la interacción es la otra persona la que nos atribuye identidad, esta se construye dentro del mismo discurso, en cierto contexto (Kagan, 2012). Por eso, la creación de una identidad dentro de un grupo determinado es un proceso complejo con diversos componentes culturales, lingüísticos, psicológicos y sociales (Villa y Villa, 1998).

Hablar la LH es un acto de identidad incuestionable, porque el hablante decide asociarse con un grupo específico y no con otro, lo que conlleva cuestiones de relaciones de poder, clase social, género y raza (p. ej., Le Page y Tabouret-Keller, 1985). La elección de la LH se convierte en una característica significativa de la identidad porque señala la pertenencia a un grupo social (Silverstein, 2003). De hecho, una persona que se identifique como hispano y que no hable español será cuestionada no solo en EE. UU. (Potowski, 2012), sino también en México. Por lo tanto, para muchos hablantes de herencia, una menor destreza en la lengua puede ser causa de conflicto identitario (Leeman, 2015), inseguridad lingüística (Ortega, 2021) y fuente de gran ansiedad (Prada, Guerrero-Rodriguez y Pascual y Cabo, 2019).

Debido al papel que juega la LH en la identidad de los HH, es necesario resolver estos conflictos, inseguridades y ansiedad con una pedagogía que tenga en cuenta estas necesidades socioafectivas particulares. Tomar un curso de español como LH no es únicamente una oportunidad para desarrollar las destrezas lingüísticas de los HH, sino una ocasión para que ellos “reflexionen acerca de su condición como hispanohablantes” (Urciuoli, 2008). El salón de clase de LH es el entorno ideal para que los HH reflexionen acerca de su identidad, pues, al estar descontextualizado de la comunidad originaria del estudiante, este se vuelve mucho más consciente de su etnicidad y de los retos y ventajas de la misma (Urciuoli, 2008). Al ser consciente de su etnicidad y de cómo es visto por la sociedad mexicana y/o estadounidense, el HH podrá enfrentar el racismo,

clacismo y discriminación lingüística cotidiana. Sin embargo, el salón de clase no siempre ha sido considerado como un espacio de desarrollo identitario, ni tolerante con el HH. En la siguiente sección se expondrá la evolución de los programas de español como LH en EE.UU. como ejemplo del desarrollo de las pedagogías para los HH, desde perspectivas que consideraban la LH como un déficit de los HH hasta la actualidad, en la que se apremia lo vernáculo y el crecimiento más allá de lo lingüístico.

2.5 La enseñanza del español como Lengua de Herencia

En este apartado se mostrará la evolución de la enseñanza del español como LH en los EE. UU. para ilustrar cómo el desarrollo de las teorías lingüísticas influye en la pedagogía. En los años setenta y ochenta, el primer enfoque que se tomó para enseñar a los HH, entonces llamados “hablantes nativos del español”, “casi nativos de español”, “semihablantes”, o “hablantes bilingües”, fueron las clases remediales. Al no haber pedagogías informadas acerca de estos estudiantes, el enfoque remedial “ayudaría a enmendar el daño que se había hecho en casa” (Valdés, 2005: 412). En este primer periodo, las variedades vernáculas de los HH no se aceptaban en la clase y se consideraba que esta población no estaba educada en el “español correcto”. El enfoque era totalmente normativo, monogléxico y deficitario. Ante el aumento de la población hispana en las aulas de español como L2 durante esta primera etapa, la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP, por sus siglas en inglés) investigó esta situación y en 1972 emitió un comunicado en apoyo de clases especializadas de español para los alumnos latinos (Aparicio, 1983). A pesar del reconocimiento de una pedagogía especializada, se mantuvo la perspectiva de que el deber de la instrucción era desarrollar las habilidades de lectoescritura mediante reglas prescriptivas y normativas, pues se consideraba que la LH era una lengua imperfecta y tenía que ser pulida con el aprendizaje del español estándar (Roca y Colombi, 2003). Durante estas primeras décadas, el trabajo de Valdés *et al.* puso en evidencia la falta tanto de objetivos institucionales como de formación de instructores, de guías para planes de estudio y de libros de texto apropiados (Valdés, Lozano y García-Moya, 1981) para desarrollar estas clases específicas para HH.

En los años noventa, el resultado del trabajo de Valdés y su apoyo a la enseñanza de LH fue que se reconociera esta enseñanza como un subcampo de la lingüística aplicada y se empleara el término “hablante de herencia” de manera oficial por el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés) en 1996. Esta expansión e interés

en la LH se debió a varios factores (Leeman, 2015): aumento en la inmigración, mayor reconocimiento de derechos lingüísticos, mayor interés de las segundas generaciones por mantener su LH, y reconocimiento del valor económico y laboral del bilingüismo (Leeman, 2015). A partir de esta década podemos distinguir una segunda etapa, la cual se caracteriza por un periodo de expansión más que de sustitución y por incorporar principios trascendentales para la instrucción como el mantenimiento de la lengua, la expansión de las habilidades bilingües, la transferencia de habilidades y el compromiso con la comunidad (Leeman y Serafini, 2016). Además, esta expansión pedagógica se vio acompañada por la disponibilidad de programas de herencia en los EE. UU. En un muestreo del 2006, Valdés *et al.* encontraron que un 30% de programas en California se habían fundado en los años noventa. Sin embargo, esta expansión no es uniforme a lo largo de todo el país, ya que un 50% de los programas de herencia están ubicados en el noroeste del país, en contraste con el 38% en el suroeste, una zona predominantemente hispanohablante (Beaudrie, 2012). En esta segunda etapa, el enfoque fue hacia la expansión del registro académico y estándar, pero aún no se valoraba ni reconocía la variedad de los estudiantes, por lo que había una jerarquía de variedades. Posteriormente, esta jerarquización se explicó con lo “apropiado” de emplear un registro en determinadas ocasiones sobre otro; con este criterio se le daba relevancia a la variedad estándar frente a la vernácula y a cuándo utilizar una frente a otra (Beaudrie, 2016), sin que el alumno reflexionara sobre esta decisión, sino solo como un mandato de lo apropiado o inapropiado del uso de su herramienta lingüística, lo cual le restaba al HH agentividad sobre sus propios comportamientos lingüísticos.

Actualmente, en la tercera etapa, las pedagogías que se siguen en la mayoría de los programas de español como LH en EE.UU. se caracterizan por emplear un enfoque informado por la sociolingüística (p. ej., Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014), por implementar principios de la pedagogía crítica y justicia social (p. ej., Leeman, 2005; Leeman y Serafini, 2016), por adoptar estrategias flexibles del uso de la lengua (p. ej., García, 2009; Prada, 2021), por incluir aprendizaje sirviendo a la comunidad o mediante voluntariados (p. ej., Pascual y Cabo, Prada y Lowther Pereira, 2017), además de prestar atención a los factores socioafectivos de los estudiantes (Ducar, 2008; Leeman, 2015; Parra, 2016; Potowski, 2012). Este cambio de la segunda a la tercera etapa se debe a la aproximación a enfoques constructivistas y desde la pedagogía crítica, basada en la pedagogía de la liberación de Freire (1985), la cual valida la variedad del estudiante y sus experiencias empleando la LH, tema que plantaremos en el apartado siguiente.

3. APORTACIONES PARA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA E IGUALITARIA

3.1 Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es un enfoque pedagógico, actualmente muy influyente, que empodera a los HH y los lleva a reflexionar sobre los problemas socioeconómicos y políticos que pueden causar la discriminación cultural y lingüística por medio del uso y práctica del español. Esta orientación deriva de los escritos de Freire en los años setenta y se ocupa de la justicia social y la opresión estructural dentro y fuera del salón de clase. Al contrario de las aproximaciones expansionistas y de apropiación en los años noventa y la primera década del siglo actual, el objetivo de la pedagogía crítica es promover que los estudiantes conozcan la relación entre la jerarquía de lenguas, variedades, ideologías sociopolíticas y las implicaciones de estas relaciones. Aplicado este enfoque al caso de los HH, la clase de español de herencia no deberá ser únicamente un espacio para mantener y revitalizar la lengua. Se debe promover en clase el descubrimiento lingüístico, aprender que todas las variedades son válidas, y reconocer los parámetros sociales, políticos e ideológicos detrás de la elección de una variedad (Correa, 2011).

Asimismo, este enfoque reconoce el lugar del inglés en el salón de clase para ayudar a los hablantes con destrezas más básicas a sentirse cómodos, y considera que el uso del inglés de estos hablantes bilingües es natural, por lo que no debería penalizarse. Al respecto, la idea misma de “contaminación lingüística” debería ser cuestionada en la clase, ya que los estudiantes deben ser apoyados en la lengua que escojan como la más cómoda (Tomlinson, 1999). Este enfoque, por lo tanto, coloca en el centro de la clase las experiencias culturales y lingüísticas de los estudiantes como materiales mucho más valiosos que los que se encuentran en el libro de texto (Correa, 2011).

Ejemplos de programas de LH que han sido exitosos en el desarrollo tanto lingüístico como identitario se encuentran en Sánchez-Muñoz (2016) y Parra *et al.* (2018). Sánchez-Muñoz evaluó el desarrollo de confianza en las habilidades lingüísticas (lectura, escritura, escucha, conversación) y el desarrollo de estas en un programa de LH que considera los aspectos de la pedagogía crítica e incluye temas formativos de identidad social y personal. Los HH completaron un cuestionario al inicio del primer semestre y al final del segundo; los resultados mostraron que hubo una evolución en las habilidades lingüísticas, a la par que confianza en estas. El segundo estudio de Parra *et al.* (2018), que ya mencionamos en la sección 2, basado en un enfoque macro que incluía el

desarrollo crítico de la LH y la cultura, tenía como objetivo observar el desarrollo en destrezas como la organización narrativa, uso de marcadores del discurso, tiempos verbales, subordinación y léxico avanzado. Al final del semestre, los estudiantes mostraron un avance en dichas destrezas.

La pedagogía crítica es un enfoque apropiado para la educación de los HH porque se adapta a los avances teóricos respecto a la adquisición del *input* y el desarrollo de la identidad. Por ejemplo, el concepto de “adquisición incompleta” por mucho tiempo se utilizó para justificar que el deber de la enseñanza de la LH era rellenar los huecos que no se habían adquirido (Bayram, Kubota, Luque, Pascual y Cabo y Rothman, 2021). Sin embargo, puesto que la noción de “adquisición incompleta” ha ido evolucionando hacia una teoría no deficitaria, el objetivo de la enseñanza de LH se ha ido enfocando en reconocer lo que traen los HH a la clase y en enseñar otras variedades, ya sean estándares o vernáculos, de manera crítica, reflexionada y con conciencia social. Asimismo, al validar lo que traen los estudiantes a la clase, se crea un entorno en el salón de clase que les permite reconectar con la lengua, la comunidad y la cultura que ha dado forma a su identidad bilingüe y bicultural. En el caso de la enseñanza integral del español a estudiantes retornados a México, el aula es un espacio en el que se pueden aprovechar tanto los dialectos como los factores interculturales y la comunidad de la que provienen los HH, así como sus historias de migración.

La pedagogía crítica refuerza la identidad de los estudiantes y los reconcilia con una parte de ellos que ha estado estigmatizada, reprobada y castigada. Por lo tanto, un enfoque que dé confianza en el uso del español a estos HH mientras se adaptan al nuevo contexto mexicano, les ayudará a incorporarse a la sociedad mexicana satisfactoriamente. En el siguiente apartado exponemos el perfil de los HH retornados a México y la relevancia de extender los avances teóricos y pedagógicos para la enseñanza de LH a esta población.

3.2 Relevancia de la migración mexicana

En el año 2020 la comunidad hispana en EE. UU. alcanzó 62 millones de personas; por su parte, la comunidad mexicana se había consagrado como una minoría visible, la más numerosa en ese país desde hace ya varios años. De modo que el español es la segunda lengua más hablada ahí. En 2019 el número de personas de origen mexicano rebasó los 37 millones de habitantes, lo que representa un 62% de la población hispana, mientras que el total de hablantes de español se encontraba por arriba de los 50 millones. Hay actualmente 12 millones de personas nacidas en territorio mexicano que residen en EE. UU. Hay también 24 millones de mexicano-americanos, es decir, hijos de mexicanos ya nacidos en

territorio estadounidense. Con base en los datos de González (2015) para el *Pew Research Center*, se desprende que dos de cada tres hispanos en EE. UU. son mexicanos. García (2006) muestra que, si bien el crecimiento más intenso de mexicanos en EE. UU. se dio a mediados de los años sesenta, este es un fenómeno anterior, que data de 1848, con la invasión de los estadounidenses a territorio mexicano, cuando México pierde los estados de California, Arizona, Nuevo México y Texas mediante el Tratado de Guadalupe-Hidalgo. Se podría entonces decir que los factores que determinan la migración son políticos, económicos y sociales y han generado beneficios para ambos países.

3.2.1 Migrantes de retorno

La población de origen mexicano que se encuentra en EE. UU. está constituida, principalmente, por migrantes de primera, segunda y tercera generación (García, 2006; Fishman, 2001a). La mayor parte de migrantes de segundas y terceras generaciones son bilingües (en cierta medida) que han sido educados de manera formal en inglés y que estuvieron expuestos al español de manera oral en su familia y comunidad (Jacobo, 2015). Algo similar ocurre con los migrantes que arribaron al país siendo niños y que adquirieron las dos lenguas desde el nacimiento o a edades muy tempranas. Lo más probable es que estos perfiles correspondan a hablantes de herencia con diferentes niveles de destreza en la lengua. Debido a esta variabilidad en su uso del español, los hablantes son estigmatizados en su comunidad de origen (Valencia-Zamudio, 2021). Muchos de estos migrantes pertenecen a familias con estatus migratorios mixtos, es decir, alguno de los padres o quizá ellos mismos residen en EE. UU. sin haber podido regularizar su estancia (Jacobo, 2015). Un ejemplo de esto son los jóvenes denominados “dreamers”, que son protegidos por la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés) y que, aunque llevan toda su vida en EE. UU., pueden ser susceptibles de deportación en cualquier momento. En caso de un retorno forzado, estos jóvenes se encontrarán en un país del que conocen poco respecto a las prácticas socioculturales, con una lengua que no manejan en todas las esferas de uso y con los consiguientes problemas de inserción social, académica y laboral, lo que puede tener un fuerte impacto en el ámbito psicosocial.

Lo anterior cobra importancia en la actualidad debido a que en los últimos años las leyes migratorias de EE. UU. se han endurecido y miles de migrantes han sido repatriados de manera forzada (González-Barrera, 2015; Jacobo y Cárdenas, 2018), además de que la tensión racial está muy presente. Igualmente, existe la posibilidad de que algunas personas de origen mexicano que nacieron

en territorio estadounidense decidan venir a México para reinstalarse con sus familiares deportados o, incluso, para cursar estudios universitarios debido a los altos costos de la educación superior en los EE. UU. Por lo tanto, y como puntualiza Cortez-Román *et al.* (2016), la migración de retorno es vista por algunos de estos jóvenes como una estrategia para alcanzar o continuar con estudios superiores.

En los últimos cuatro años, según la Oficina de Inmigración y Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés), el número de deportaciones de mexicanos se ha mantenido en el rango de 200 mil a 300 mil al año. A esto se suma el número de migrantes que deciden retornar por propia voluntad acompañados de sus familias. Aunque no existen cifras exactas de los familiares que siguen a los connacionales deportados o repatriados en su regreso a México, las fuentes antes citadas nos indican que es una población creciente (Jacobo, 2015; Jacobo y Cárdenas, 2018). Según Jacobo (2015), como ya señalamos con anterioridad, estos migrantes deben afrontar, por lo menos, dos desafíos importantes en relación con su (re)integración, uno identitario y otro lingüístico. Como hemos visto hasta ahora, son dos desafíos que pertenecen a un mismo fenómeno, dos caras de una moneda. Como plantea Valencia-Zamudio (2021), cuando los HH son repatriados a México, se encuentran con normas lingüísticas locales fijas que tienden a estigmatizarlos como hablantes de una variedad poco culta, con fallas o foránea.

Por todo lo expuesto, es necesaria la reflexión y provisión de herramientas lingüísticas, afectivas e identitarias para que los hablantes que llegan a nuestras instituciones con un español divergente de la norma transiten hacia su nueva situación de la mejor manera. Esto con la finalidad de que sean capaces de insertarse en la vida tanto educativa como laboral del país y así evitar la discriminación estructural a la que se ven expuestos cotidianamente por su condición bilingüe y bicultural. Se estima que al menos medio millón de jóvenes biculturales y bilingües son objeto de burlas y exclusión social en nuestro país (CONAPRED: Boletín de prensa 127/ 2017; Jacobo y Cárdenas, 2018). Por ello, es necesario que el sistema educativo mexicano reconozca la presencia de estos migrantes, que traen consigo habilidades tanto bilingües como interculturales (Cortez-Román *et al.*, 2016). Sin embargo, hasta ahora es una población que ha recibido muy poca atención tanto en lo científico como en lo social y en lo educativo.

4. REFLEXIONES FINALES

La presente nota de investigación presentó algunos de los avances científicos más importantes de los últimos veinte años en el campo del español como lengua de herencia, de los cuales concluimos que la idea del hablante/oyente ideal puede ser cuestionada en favor de un acercamiento bi/multilingüe. Los enfoques que visualizan los sistemas lingüísticos de los hablantes de herencia como deficitarios se encuentran ya superados, incluso por sus propios autores, aunque, lamentablemente, esta información no ha sido divulgada entre profesores de lenguas de educación primaria, secundaria y superior. Los abordajes actuales abrazan, con base en la evidencia, la idea de un repertorio lingüístico flexible que permita la adquisición de formas del español estándar sin la necesidad de abandonar las propias variantes dialectales, puesto que no existe, hasta ahora, ninguna evidencia objetiva (salvo el prestigio social) que demuestre que las variedades cultas del español son más válidas que las formas vernáculas.

La investigación actual nos muestra que los hablantes de herencia reciben un *input* diferente, por lo que crean un sistema lingüístico diferente al que reciben los hablantes monolingües en México, además de otros fenómenos propios del bilingüismo. Como consecuencia, no se puede esperar que estos hablantes se comporten lingüísticamente igual que los monolingües estandarizados. Además, como se ha señalado, su vínculo afectivo y la adquisición natural de la L_H demuestran que estos hablantes son diferentes a los de L_2 , por lo que replicar las pedagogías destinadas a estos últimos podría resultar infructuoso o incluso contraproducente. Esperamos con esta información contribuir al entendimiento sobre los hablantes de herencia que actualmente son estudiantes en instituciones mexicanas donde se enseña español como lengua adicional, y poder así contribuir a un enfoque ecológico (Parra, 2021) que vele por la justicia social y evite la discriminación lingüística.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Aparicio, F. R. (1983). Teaching Spanish to the native speaker at the college level. *Hispania*, 66, 232-238.
- Bayram, F., Kubota, M., Luque, A., Pascual y Cabo, D. y Rothman, J. (2021). You can't fix what is not broken: Contextualizing the imbalance of perceptions about heritage language bilingualism. *Frontiers in Education*, 6.

- Beaudrie, S. (2016). Advances in Spanish heritage language assessment: research and instructional considerations. En D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*. John Benjamins.
- Beaudrie, S., Ducar, C. y Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw-Hill.
- Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States*. Georgetown University Press.
- Benmamoun, E., Montrul, S. y Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39 (3-4), 129 –181.
- Bills, G. D. y Vigil, N.A. (2008). *The Spanish language of New Mexico and southern Colorado: a linguistic atlas*. University of New Mexico.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3 – 49.
- Correa, M. (2011a). Advocating for critical pedagogical approaches to teaching Spanish as a heritage language: Some considerations. *Foreign Language Annals*, 44 (2), 308–320 doi:10.1111/j.1944-9720.2011.01132.x.
- Cortez-Román, N. A., García Loya, A. K. y Altamirano Ruiz, A. I. (2015). Estudiantes migrantes de retorno en México: Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1187-1208.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (4), 585-592. <http://www.jstor.org/stable/3588628>
- D'Alessandro, R. (2017). Come si mescolano le lingue? Lingue in contatto, prestiti, e lingua franca. In Masini, F. y N. Grandi (Eds), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*. Caissa Italia Editore.
- Ducar, C. M. (2008). Student voices: The missing link in the Spanish heritage language debate. *Foreign Language Annals*, 41 (3), 415-433.
- Fishman, J. A. (2001a). *Reversing Language Shift*. Multicultural Matters.
- Fishman, J. (2001b). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J. Peyton, D. Ranald, y S. McGinnis (Eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

- Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 533-546. doi:10.1017/S136672890999054X
- Flores, C. (2015). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*, 164 (B), 251-265.
- Flores, C. (2019). Language development of bilingual returnees. En M. Schmid y B. Köpke (Eds.), *Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford University Press, pp. 493-501.
- Flores, C. y Barbosa, P. (2011). The acquisition of clitic pronouns by European Portuguese heritage speakers. *Coloquio de Otoño, Centro de Estudios Humanísticos*. <http://hdl.handle.net/1822/17071>.
- Freire, P. (1985): *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- García, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de los migrantes. *Migraciones internacionales*. 3 (4), 1-34. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062006000200001
- Garcia, O. (2009). “Livin’ and Teachin’ la Lengua Loca”: Localizing us Spanish Ideologies and Practices. En R. Salaberry (Ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the us*. Multilingual Matters, pp. 151–171.
- González-Barrera, A. (2015). More Mexicans leaving than coming to the u.s. *Pew Research Center*. <http://www.pewhispanic.org/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education. The collected work of M. A. K. Halliday*. vol. 9. (J. J. Webster, Ed). Continuum.
- He, A. W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4 (1), 1-28.
- Jacobo, M. (2015). De ida y de vuelta. El impacto de la política migratoria estadounidense en México y su población retornada. *Carta Económica Regional*, 26 (114), 66-91
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2018). ¿Cómo responder a la diversidad de los mexicanos que regresan de Estados Unidos? *Documentos de Política Migratoria 1*. Centro de Investigaciones y Docencia Económica (CIDE). <https://www.comecso.com/publicaciones/responder-diversidad-migrantes-mexicanos>

- Jakobson, R. (1941). *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. Mouton Publishers.
- Kagan, O. (2012). Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. *Proceedings of Intercultural Competence Conference 2*. 72-84.
- Kagan, O. y Dillon, K. (2012). *Heritage languages and L2 learning, The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. S. Guss y A. Mackey (Eds.). Routledge. pp. 491-505. <http://www.tandfebooks.com/doi/abs/10.4324/9780203808184?isOnline=true>
- Kroll, J. F., y Gollan, T. H. (2014). Speech planning in two languages: What bilinguals tell us about language production. En M. Goldrick, V. Ferreira y M. Miozzo (Eds.), *The Oxford handbook of language production*. Oxford University Press, pp. 165-181.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38, 35-45.
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119.
- Leeman, J., y Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.) *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Georgetown University Press, pp. 6-79.
- Le Page, R. B., y Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity. Creola-based approaches to languages and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Meisel, J., Elsig, M. y Rinke, E. (2013). *Language Acquisition and Change. A Morphosyntactic Perspective*. Edinburgh University Press
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. John Benjamins.
- Montrul, S. (2009). Reexamining the Fundamental Difference Hypothesis: What can early bilinguals tell us? *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (2), 225-257.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12, 1-29.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Noe-Bustamante, L., López, M. H. y Krogstad, J. M. (2020). *u.s. Hispanic population surpassed 60 million in 2019, but growth has slowed*. <https://www>.

pewresearch.org/fact-tank/2020/07/07/u-s-hispanic-population-surpassed-60-million-in-2019-but-growth-has-slowed/

- Ortega, L. (2021). Epílogo. El contexto sociopolítico y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor and Francis Group.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Parra, M. L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners: An interdisciplinary endeavor. En D. Pascual y Cabo (Ed.). *Advances in Spanish as a heritage language*. John Benjamins, pp. 177–204.
- Parra, M. L. (2021). La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor y Francis Group.
- Parra, M. L., Llorente Bravo, M., y Polinsky, M. (2018). De bueno a muy bueno: how pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners. *Heritage Language Journal*, 15 (2). doi:10.46538/hlj.15.2.3
- Pascual y Cabo, D. (2013). Knowledge of Gustar-like Verbs in Spanish Heritage Speakers. En J. Cabrelli Amaro, T. Judy y D. Pascual y Cabo (Eds.). *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)*. Cascadilla Proceedings Project, (pp. 162-169).
- Pascual y Cabo, D. (2015). Issues in Spanish heritage morphosyntax. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 8 (2), 389-401.
- Pascual y Cabo, D. (2018). Examining the role of cross-generational attrition in the development of Spanish as a heritage language: Evidence from gustar-like verbs. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. doi:10.1075/lab.15057.pas.
- Pascual y Cabo, D. y Montrul, S. (2021). Consideraciones sobre algunos aspectos de la morfosintaxis del español como lengua de herencia en adultos. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor and Francis Group.
- Pascual y Cabo, D., De la Rosa-Prada, J. y Lowther Pereira, K. . (2017). Effects of Community Service-Learning on Heritage Language Learners' Attitudes toward their Language and Culture. *Foreign Language Annals*.
- Perez-Cortes, S. (2016). *Acquiring obligatory and variable mood selection: Spanish heritage speakers and L2 learners' performance in desideratives and reported speech contexts*. [Tesis doctoral] Rutgers University.

- Perez-Cortes, S., Putnam, M. y Sánchez. L. (2019). Differential Access: Asymmetries in Accessing Features and Building Representations in Heritage Language Grammars. *Languages*, 4(4), 81. doi:10.3390/languages4040081
- Pires, A. y Rothman, J. (2009). Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. *International Journal of Bilingualism* 13, 211–238.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: A case for attrition. *Studies in Second Language Acquisition* 33, 305–328.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368-395. doi:10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x
- Polinsky, M., y Scontras, G. (2020). Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (1), 4-20. doi:10.1017/S1366728919000245
- Potowski, K. (2012). Identity and heritage learners: moving beyond essentializations. En S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds.). *Spanish as a heritage language in the United States: the state of the field*. Georgetown University Press, pp.179-199.
- Potowski, K., Jegerski, J., y Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning*, 59 (3), 537-579.
- Prada, J. (en imprenta). Translanguaging thinking y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor and Francis Group.
- Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P. y Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage Language Anxiety in Two Spanish Language Classroom Environments: A Comparative Mixed Methods Study. *Heritage Language Journal*, 17 (1), 92-113. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.4>.
- Putnam, M. y Sánchez, L. (2013) What’s so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (4), 476-506.
- Roca, A. y Colombi, M. C. (Eds.). (2003). *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Georgetown University Press.
- Román, B., Carrillo, E. y Hernández-León, R. (2016). Moving to the ‘homeland’: Children’s narratives of migration from the United States to Mexico. *Mexican*

- Studies / Estudios Mexicanos*, 32 (2), 252-275. <https://msem.ucpress.edu/content/32/2/252>.
- Román, D., Pastor, A. y Basaraba, D. (2019) Internal linguistic discrimination: A survey of bilingual teacher's language attitudes toward their heritage students Spanish. *Bilingual Research Journal*, 42 (1), 6-30.
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism*, 11 (4), 359-389. <https://doi.org/10.1177/13670069070110040201>.
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13 (2), 155-165.
- Sanchez-Muñoz, A. (2016) Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom. En D. Pascual y Cabo (Ed.). *Advances in Spanish as a Heritage Language*. John Benjamins.
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6 (2), 93-124. <https://doi.org/10.1177/026765839000600201>.
- Scontras, G., Z. Fuchs y M. Polinsky (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology*, 6(1545).
- Scontras, G., M. Polinsky y Z. Fuchs (2018). In support of representational economy: Agreement in heritage Spanish. *Glossa: A journal of general linguistics*, 3 (1).
- Sherkina-Lieber, M. (2011). *Knowledge of Labrador Inuttitut functional morphology by receptive bilinguals*. [Tesis doctoral] University of Toronto.
- Sherkina-Lieber, M. (2015). Tense, aspect, and agreement in heritage Labrador Inuttitut. Do receptive bilinguals understand functional morphology? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 5, 30-61.
- Silva-Corvalán, C. (2003). Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language acquisition. En S. Montrul y F. Ordóñez (Eds.) *Linguistic theory and language development in Hispanic languages*. Cascadilla Press, pp. 375-397.
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (2003). The whens and wheres – as well as hows – of ethnolinguistic recognition. *Public Culture*, 15 (3), 531-557.

- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of ‘interface’ in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 1–33.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torres, J. R. (2013). *Heritage and second language learners of Spanish: The roles of task complexity and inhibitory control*. [Tesis doctoral]. Georgetown University.
- Urciuoli, B. (2008). Whose Spanish? The tension between linguistic correctness y cultural identity. En M. Niño-Murcia y J. Rothman (Eds.) *Bilingualism and identity. Spanish at the crossroads with other languages (Studies in Bilingualism 37)*. John Benjamins, pp. 257-278.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, D. Ranald y S. McGinnis (Eds). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Valdés, G. (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>.
- Valdes, G., Lozano, A.G., y Garcia-Moya, R. (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods*. Teachers College Press.
- Valdéz, G., Fishman, J., Chávez, R., y Pérez, W. (2006). *Developing Minority Language Resource: The case of Spanish in California*. Multilingual Matters
- Valencia-Zamudio, V. (2021). Los repatriados y hablantes de español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor and Francis Group.
- Villa, D., y Villa, J. (1998). Identity labels and self-reported language use: Implications for Spanish language programs. *Foreign Language Annals*, 31 (4), 505-516.