PARTE 3. UNIDAD Y DIVERSIDAD

La apreciación de la diversidad lingüística en las clases de español de herencia para promover el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua

Cecilia Ainciburu
Eva Gómez García
Universidad Nebrija

1 Introducción

Según el Instituto Cervantes (2021), las proyecciones de la Oficina del Censo de Estados Unidos en 2019 indican que, de la población total de Estados Unidos (unos 335 millones), el 18,4 % se definen como hispanos. Asimismo, este informe señala que existen cerca de 42 millones de hablantes con dominio nativo del español (2021, 11). Sin embargo, la población hispana no conforma un grupo homogéneo que habla el mismo español, sino que está marcada por su heterogeneidad. La diversidad del español en Estados Unidos es producto de la presencia hispánica original en este territorio y de los procesos migratorios más recientes. En consecuencia, el perfil lingüístico del español en este país se caracteriza por la existencia de grupos numerosos de hispanohablantes mexicanos, puertorriqueños y cubanos, así como por la llegada de nuevos hablantes pertenecientes a grupos hispanos inmigrados de origen más diverso.

La diversidad del español, no obstante, no puede entenderse únicamente a través de factores geográficos o demográficos, sino que es importante considerar, además, otras variables como, por ejemplo, los factores sociales plasmados a través de los distintos perfiles sociolingüísticos de sus hablantes (Parra 2020). Otro factor importante que contribuye a esta diversidad es la influencia del inglés en el español de las nuevas generaciones en Estados Unidos. De hecho, en las últimas décadas el número de nacimientos ha marcado el crecimiento de la población hispana, superando la llegada de inmigrantes, cuyo ritmo se ha visto ralentizado (Krogstad y Noe-Bustamante 2021). Precisamente, las generaciones más jóvenes de hispanos presentan cada vez un mayor dominio en inglés: el 41 % de los jóvenes de 18-35 años y el 24 % de los jóvenes de más de 35 años, según datos del Pew Research Center (López, Krogstad y Flores 2018). Así pues, Moreno-Fernández se refiere al inglés como "un componente absolutamente decisivo" (2017, 11) en el panorama sociolingüístico hispano. Además, este autor (2019, 133) afirma que la realidad estadounidense podría ser calificada de diglósica, ya que el inglés, como variedad alta, ocupa los espacios públicos y goza de prestigio social mientras que el español, como variedad baja, se emplea en los espacios privados y cuenta con escaso reconocimiento social. Sin embargo, Moreno-Fernández (2017, 11-12) también subraya que esta situación diglósica sería excepcional porque el español contiene a su vez dos subvariedades: el español estadounidense general como subvariedad más alta y el *espanglish* como la subvariedad más baja. Mientras que el español estadounidense general se correspondería con una manifestación culta de la lengua, el *espanglish* o lengua de mezcla bilingüe se emplearía en contextos comunitarios y familiares. En concreto, el 71,4 % de la población hispana se comunicaba en español en el contexto del hogar en 2019, según los datos de la Oficina del Censo de Estados Unidos recogidos en el Informe del Instituto Cervantes (2021, 12). El *espanglish,* según Moreno-Fernández, interpretado como práctica translingüe, "supone la aceptación de la diversidad de manifestaciones y del mantenimiento de identidades" (2017, 13).

Toda esta diversidad que caracteriza el español está, a su vez, más presente en el contexto educativo estadounidense a través del acceso a la univesidad de los hablantes

de herencia de español, es decir, aquellos que lo aprendieron en el contexto del hogar o en la comunidad. En consecuencia, cada vez existen más cursos de español de herencia para estos estudiantes latinos hablantes de español (Carreira 2017). En estos cursos de español de herencia la diversidad está presente a través de los perfiles heterogéneos de los estudiantes, los cuales se manifiestan en los diferentes niveles de dominio lingüístico, en las experiencias vividas con el español y, particularmente, en la variedad lingüística. Esta diversidad, sin embargo, no se observa en el español estándar que se enseña y que sigue siendo el objetivo central en las clases (Beaudrie 2015), lo que borra las identidades lingüísticas de los estudiantes.

Precisamente, el reconocimiento de la diversidad lingüística del español, con especial atención a las variaciones sociolingüísticas, que reflejan el estrato social, y las derivadas del contacto con el inglés, se convierte en una oportunidad para validar el conocimiento lingüístico de los estudiantes (Leeman 2018; Holguín Mendoza 2018; Parra 2020; 2021; Beaudrie *et al.* 2021). La atención a la diversidad lingüística es un objetivo que puede lograrse con una pedagogía crítica para desarrollar la conciencia crítica de la lengua (Leeman 2014). En este estudio se analizará la influencia de una intervención curricular de enfoque crítico (Beaudrie *et al.* 2021), en la que se aborda la diversidad del español en la adquisición de una conciencia crítica de la lengua por parte de un grupo de estudiantes universitarios, para quienes el español es su lengua de herencia.

2 Los hablantes de herencia y la enseñanza del español

Como se indicó previamente, los hablantes de herencia son aquellos que "han aprendido la lengua o han vivido la experiencia del español en sus hogares […], aunque su dominio de la lengua puede ser desigual" (Moreno-Fernández 2019, 133). Zyzik (2016) realiza una revisión de las diferentes características que se les ha atribuido a los hablantes de herencia y establece los siguientes rasgos como los más recurrentes: 1) exposición temprana a la lengua de herencia en el hogar; 2) competencia en la lengua de herencia; 3) bilingües hasta cierto punto; 4) dominio en una lengua diferente a la lengua de herencia; y 5) conexión étnica/cultural a la lengua de herencia. Respecto a la competencia en la lengua de herencia, los perfiles que presenta este tipo de estudiantes suelen ser muy diversos por la existencia de diferentes variables que determinan la adquisición de su español. Por ejemplo, Escobar y Potowski (2015, 81-88) identifican los factores que son relevantes en la adquisición del español como lengua minoritaria: la edad de adquisición, el *input* lingüístico recibido, la concentración local de hablantes de esa lengua y el orden de nacimiento. Estos factores pueden explicar los casos en los que la adquisición de la lengua es incompleta, es decir, cuando no se alcanza la competencia lingüística por no haberse adquirido las estructuras del español.

A pesar de la gran variación que presenta su español, Moreno-Fernández (2019, 133) identifica rasgos que suelen ser compartidos por estos hablantes: a) pronunciación fluida con acento de sus respectivos orígenes hispánicos y con influencia del inglés; b) gramática simplificada (por ejemplo, paradigmas verbales reducidos, especialmente en los tiempos de pasado); c) cambio del orden de palabras nativo; d) uso nativo de frases hechas o expresiones fosilizadas; d) uso frecuente de préstamos y de alternancia de lenguas, por limitaciones de léxico español; f) escaso o nulo dominio de la escritura académica.

Con independencia de la heterogeneidad de perfiles, la lengua es un aspecto que todos los estudiantes de español como lengua de herencia tienen en común y, por lo

tanto, se convierte en su seña de identidad. Como consecuencia, verse reflejados en el español que se emplea en el aula resulta fundamental. Sin embargo, el español que se presenta en las aulas está influenciado por las ideologías lingüísticas, es decir, ideas que los hablantes tienen sobre el español; por ejemplo, la ideología del estándar, con la que se busca imponer como "mejor" una variedad lingüística social empleada por determinados grupos en posiciones privilegiadas y de poder. Esta ideología acepta la variación geográfica, pero rechaza la variación social vinculada "a grupos desfavorecidos como […] los que pertenecen a minorías etnorraciales" (Leeman y Fuller 2021, 97).

En los últimos años diferentes investigaciones han puesto de manifiesto la influencia negativa que ha ejercido la ideología del estándar en la enseñanza del español de herencia, al no reconocer las prácticas lingüísticas de los estudiantes bilingües (Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez 2003; Martínez 2003; Leeman 2005; 2014; 2018; Leeman y Serafini 2016; Holguín Mendoza 2018; entre otros). Beaudrie (2015) identificó diferentes enfoques pedagógicos en función de cómo se abordaba la variación lingüística en los programas de herencia de 35 universidades en Estados Unidos: mientras que los enfoques tradicionales y contemporáneos seguían poniendo el foco en la enseñanza de la forma estándar, el enfoque crítico, que promueve además una toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre la función social y política de las lenguas, solamente representaba el 2 % de los programas. Del mismo modo, la diversidad lingüística del español no siempre está presente en los materiales didácticos. Por ejemplo, Burns y Waugh (2018, 9-10) señalan que los libros dirigidos a hablantes de herencia contribuyen a la reproducción de la ideología de la lengua estándar y al borrado del español estadounidense general y del *espanglish*.

Como afirman Valdés y Parra (2018, 302), las realidades de la educación de herencia no se pueden separar de los contextos en los que se inserta y la presencia de las ideologías lingüísticas existentes es un ejemplo de ello. Esta falta de representación se traduce en un impacto negativo en la percepción de los estudiantes como hablantes legítimos del español. Las pedagogías críticas de la lengua promueven precisamente que los estudiantes tomen conciencia del lugar que ocupan como hablantes en el contexto de EE. UU. y de las implicaciones de usar el repertorio multilingüe del que disponen.

3 La pedagogía crítica en la enseñanza del español de herencia

En la última década la enseñanza del español de herencia ha estado marcada por el "giro hacia lo crítico" (Beaudrie y Loza 2022, 1), a través del desarrollo de la conciencia crítica de la lengua, referida en inglés como *Critical Language Awareness* (CLA). Esta etapa crítica se caracteriza por una mayor conciencia de los factores sociopolíticos que influyen en el español en los EE. UU. y en sus hablantes. Leeman (2005) señala que el objetivo de los enfoques críticos es promover la toma de conciencia crítica de los estudiantes sobre las conexiones entre lengua e identidades sociales y cómo el español puede funcionar como un mecanismo de discriminación y exclusión.

La aplicación de pedagogías críticas en la enseñanza del español posibilita la incorporación de la diversidad a través de una visión más completa de la variación lingüística. Como pone de relieve Leeman, un elemento esencial de una pedagogía que promueve la conciencia crítica es "el análisis de la variación lingüística y las razones y mecanismos por los que algunas variedades, aquellas asociadas con hablantes con un estatus socioeconómico bajo o racializados, son estigmatizadas, así como las

implicaciones sociopolíticas de dicha estigmatización" (2018, 345, traducción nuestra)[1]. Asimismo, Beaudrie *et al.* afirman que el enfoque crítico reconoce como aspecto clave "la necesidad de ser inclusivo y respetuoso con las variedades que los estudiantes traen al aula, al mismo tiempo que se promueve la apreciación, por parte de los mismos estudiantes, de la diversidad lingüística" (2021, 62, traducción nuestra)[2]. Estos investigadores señalan, además, el impacto positivo en la autoconfianza de los hablantes en sus variedades lingüísticas al situarse en el centro de la instrucción.

En sus respectivos trabajos, Martínez (2003) y Leeman (2005) realizaron las primeras aportaciones que promueven la adopción de una perspectiva crítica en el campo del español de herencia, con las que ponen el foco en el funcionamiento de los dialectos, así como en la reflexión del uso que hacen los propios estudiantes de la lengua y su conexión con identidades sociales. Posteriormente, Leeman y Serafini (2016) propusieron un modelo crítico en el que describen los conceptos sociolingüísticos esenciales que deben adquirirse, como la variación lingüística, las actitudes e ideologías lingüísticas y fenómenos derivados del contacto entre lenguas. Con esta propuesta, estas autoras buscan que los estudiantes desarrollen una competencia translingüe crítica, con la que cuestionen el *statu quo* y hagan uso de su repertorio lingüístico de la manera que consideren conveniente con el fin de "configurar sus propias identidades, negociar relaciones sociales y navegar las jerarquías políticas existentes" (Leeman y Serafini 2016, 72, traducción nuestra)[3]. Holguín Mendoza (2018) también realiza una contribución relevante con el diseño, desde un enfoque crítico, de todo un programa de español, formado por seis cursos, y la evaluación de su efectividad, midiendo la conciencia sociolingüística de los estudiantes a través del análisis de sus actitudes lingüísticas. Los resultados mostraron que, al completar la intervención, las actitudes de los estudiantes eran más tolerantes hacia formas lingüísticas consideradas tradicionalmente no estándar.

Asimismo, Beaudrie *et al.* realizaron otra aportación destacada a la aplicación de enfoques basados en la conciencia crítica de la lengua a la pedagogía de herencia. Primero, Beaudrie *et al.* (2019) desarrollaron y validaron un cuestionario para medir la efectividad de los enfoques críticos en el aula de herencia. En un estudio posterior (2021), examinaron los componentes temáticos de la conciencia lingüística crítica (véase Tabla 1) y, a partir de ellos, diseñaron un programa curricular para el que proponen objetivos, contenidos y actividades con el fin de llevarlo a la práctica.

Temas	Subtemas
1. Variación y diversidad lingüísticas.	1. Lengua vs. dialecto. 2. Variación dialectal. 3. Formas estándar y no estándar.
2. Hegemonía del inglés, ideologías y prejuicios lingüísticos.	1. Lengua y poder (prejuicio y subordinación lingüísticos). 2. El lugar privilegiado del inglés. 3. Ideologías lingüísticas dominantes.

[1] Cita original: "the examination of language variation and the reasons and mechanisms by which certain varieties —those associated with low socioeconomic status or racialized speakers— are stigmatized, as well as the sociopolitical implications of such stigmatization" (Leeman 2018, 345).
[2] Cita original: "the need to be inclusive and respectful of the learners' varieties while promoting learners' appreciation of linguistic diversity" (Beaudrie *et al.* 2021, 62).
[3] Cita original: "for performing identities, negotiating social relationships, and navigating political hierarchies" (Leeman y Serafini 2016, 72).

3. Español en los EE. UU., bilingüismo y cambio de código.	1. Características del español en EE. UU. 2. Fenómenos del contacto lingüístico (calcos, préstamos, extensiones semánticas, etc.). 3. Cambio de código.
4. Políticas lingüísticas y mantenimiento/pérdida de la lengua.	1. Mantenimieno/pérdida de la lengua de herencia y beneficios del bilingüismo. 2. Políticas lingüísticas en los EE. UU. 3. Desarrollo de la agencia para el mantenimiento de la lengua de herencia.

Tabla 1. Componentes temáticos de la conciencia crítica de la lengua (tomada de Beaudrie *et al.* 2021, 66, traducción nuestra)

Como se puede ver en la Tabla 1, el currículo de Beaudrie *et al.* (2021) se compone de cuatro módulos para desarrollar la conciencia crítica: el módulo 1 enfatiza que la variación y diversidad lingüísticas forman parte de todas las lenguas, incluido el español; el módulo 2 promueve la conciencia de los estudiantes sobre estructuras de poder en EE. UU. y problematiza la existencia de ideologías lingüísticas dominantes como el monolingüismo, la ideología del estándar y la noción de corrección; el módulo 3 presenta el español de EE. UU. como una variedad lingüística válida y analiza sus características; y el módulo 4 ayuda a reconocer los beneficios del bilingüismo y los retos que presenta el mantenimiento del español en EE. UU.

Después de diseñar y poner en práctica este currículo en un curso de nivel intermedio en una universidad en el sudoeste de los EE. UU., estos investigadores evaluaron su efectividad. Para ello, los estudiantes completaron, antes y después de la intervención curricular, el cuestionario para medir la conciencia crítica diseñado por Beaudrie *et al.* (2019). Los resultados revelan que los módulos desarrollados mejoran de forma efectiva los niveles de conciencia crítica. Los autores apuntan que los estudiantes tomaron conciencia de que todas las variedades lingüísticas tienen el mismo valor y, además, se desarrollaron actitudes más tolerantes hacia las variedades de mezcla bilingüe. Más recientemente, Hudgens Henderson (2022) también diseñó una propuesta curricular para desarrollar la conciencia critica de la lengua de 52 hablantes de herencia de español universitarios. Los conceptos clave que se abordaron (análisis de cambio de código, ideologías del estándar, formas lingüísticas estigmatizadas, etc.) estaban conectados con los siguientes temas: bilingüismo, actitudes lingüísticas y hablantes de herencia. Con el fin de evaluar la efectividad de esta intervención, se empleó un cuestionario para medir, pre- y posintervención, las actitudes de los estudiantes hacia el bilingüismo, el *espanglish*, la variación lingüística y la gramática prescriptiva. El 81 % de los participantes (42 estudiantes) aumentaron sus niveles de conciencia crítica en la posintervención.

Dado que las propuestas curriculares para llevar a la práctica la pedagogía crítica son escasas y todavía no se dispone de muchas investigaciones que validen su efectividad, el objetivo de este estudio es contribuir a los resultados existentes, aplicando una intervención curricular en las clases de español como lengua de herencia de una universidad estadounidense a partir de la propuesta pedagógica y el cuestionario de Beaudrie *et al.* (2019; 2021). Así pues, las preguntas de las que se parte en el presente trabajo son las siguientes:

1. ¿Cuál es el nivel de conciencia crítica preintervención de los estudiantes?
2. ¿Cuál es el impacto en el nivel de conciencia crítica de una intervención curricular con enfoque crítico?

4 Metodología

4.1 Participantes y contexto educativo

Los informantes (n=12) eran hablantes de herencia de español de segunda generación en EE. UU. y de origen diverso (mexicano, guatemalteco, colombiano, español, etc.). Su nivel de español era intermedio/ avanzado y usaban tanto el inglés como el español con su familia y en su comunidad. Todos ellos estaban matriculados en un curso de nivel intermedio centrado en el español como lengua de herencia. En cuanto al contexto educativo, el curso se ofrecía en una universidad en el noreste de los Estados Unidos, situada en el estado de Rhode Island, en la que los estudiantes latinos representan el 11,1 % de la población estudiantil. Cabe señalar que este curso se ofrece dentro del Departamento de Estudios Hispánicos; sin embargo, no forma parte de la secuencia de español como lengua extranjera, sino que es el único curso disponible para este perfil de estudiantes. Además, a diferencia del resto de los cursos de español existentes, este curso para hablantes de herencia presenta un enfoque basado en la pedagogía crítica, en el que las variedades que los estudiantes emplean en su contexto familiar y comunitario se sitúan en el centro de la instrucción. En concreto, uno de los objetivos centrales era el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua, por lo que se aplicó, con algunas adaptaciones en las actividades, la intervención curricular sugerida por Beaudrie *et al.* (2021) y se empleó el mismo cuestionario diseñado por estos investigadores (2019).

4.2 Intervención curricular basada en la pedagogía crítica

La intervención curricular se diseñó a partir de los mismos componentes temáticos de la conciencia crítica de la lengua identificados por Beaudrie *et al.* (2021, 66) (véase Tabla 1). Los bloques temáticos que se incluyeron fueron los siguientes: 1) la variación y la variedad lingüística; 2) la hegemonía del inglés, ideologías y prejuicio lingüísticos; 3) el español en los EE. UU., bilingüismo y cambio de código; y 4) políticas lingüísticas y mantenimiento/pérdida del español. En la propuesta de estos autores también se sugieren actividades para llevar a la práctica los componentes temáticos descritos. Cabe señalar que durante el diseño de la intervención curricular se adaptaron algunas de las actividades sugeridas y también, considerando las necesidades del grupo, se desarrollaron nuevas actividades que cumplían con el objetivo de desarrollar la conciencia crítica. El resultado fue la creación de una unidad de ocho sesiones de 80 minutos (sobre 12 horas en total) a lo largo de cuatro semanas. Cada uno de los bloques temáticos se cubrió en dos sesiones durante la misma semana.

4.3 Instrumentos

Con el fin de medir la conciencia crítica de la lengua y determinar la eficacia de esta intervención curricular, se empleó sin modificaciones el cuestionario diseñado por Beaudrie *et al.* (2019), puesto que tanto los objetivos como los temas abordados en la intervención curricular en este estudio fueron los mismos. Además, para entender mejor las respuestas al cuestionario y realizar un análisis cualitativo, se ofreció la opción de compartir comentarios para que los estudiantes, si lo consideraban necesario, explicaran las respuestas proporcionadas o dieran más información.

Este cuestionario consta de 19 preguntas divididas en tres partes. En la primera parte, correspondiente con los componentes temáticos 1 y 2 (ítems 1 a 8), las preguntas buscan medir la conciencia de los estudiantes sobre la variación lingüística, el prejuicio y las ideologías lingüísticas (por ejemplo, ítem 1) "La gente de España habla el español más puro"; ítem 2) "En mi opinión, la gente debería usar el español estándar para comunicarse todo el tiempo"). La segunda parte, que mide el componente temático 3 (ítems 9 a 16), se centra en el bilingüismo, el *espanglish* y el cambio de código (por ejemplo, ítem 10) "Creo que la gente que habla *espanglish* debería cambiar a solo español o inglés"; ítem 13) "Creo que el *espanglish* no debería ser permitido en las clases de español"). Por último, la tercera parte, relacionada con el componente temático 4 (ítems 17 a 19), se ocupa de medir la conciencia de los estudiantes sobre el mantenimiento de las lenguas, en concreto, el español en Estados Unidos (por ejemplo, ítem 19) "Hablaría con estudiantes latinos en mi universidad sobre los beneficios de mantener el español vivo en EE. UU.").

Cada uno de los ítems se evalúa con una escala de Likert de 1-6, en la que 6 significa *totalmente de acuerdo/muy probable* y 1, *totalmente en desacuerdo/muy improbable*. En los ítems inversos, 1 indica *totalmente de acuerdo/muy probable* y 6, *totalmente en desacuerdo/muy improbable.* La puntuación posible es de 1–6, en términos de los niveles de conciencia crítica; según Beaudrie *et al.* (2021), esta escala se interpretaría de la siguiente manera: 6) muy alto; 5) alto; 4) un poco alto; 3) un poco bajo; 2) bajo; 1) muy bajo). Este cuestionario se aplicó preintervención y posintervención curricular para poder medir la conciencia crítica de los estudiantes antes y después de completar la unidad enfocada en el desarrollo crítico de la lengua.

5 Resultados

En los resultados preintervención los estudiantes presentan una media de 4,9 (sobre un máximo de 6) de nivel de conciencia crítica. Según la escala descrita por Beaudrie *et al.* (2021, 75-76) (véase apartado 4.3), estos resultados revelan un nivel un poco alto de conciencia crítica de la lengua. Después de la intervención curricular, la puntuación media es de 5,1 (sobre un máximo de 6), lo que sitúa la conciencia crítica en un nivel alto. El Gráfico 1 presenta los resultados obtenidos previos y posteriores a la intervención curricular para cada una de las partes.

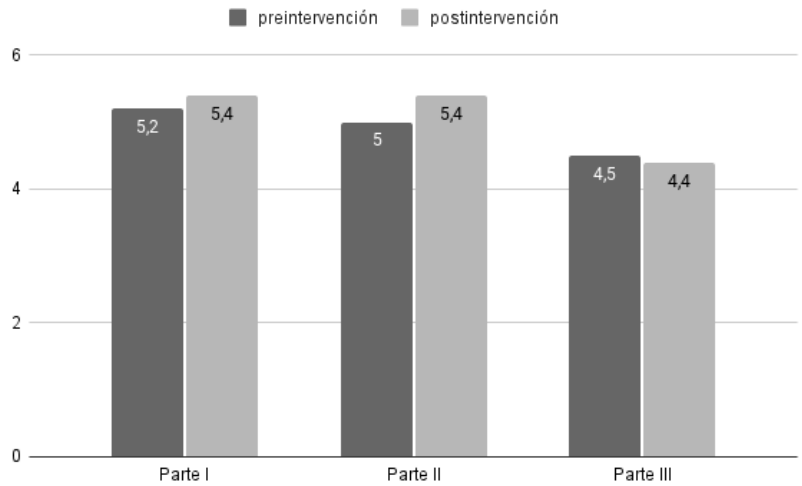

Gráfico 1. Resultados del cuestionario pre- y posintervención para las tres partes

En los resultados preintervención (Gráfico 1), los estudiantes muestran una mayor conciencia crítica en la parte I sobre variación lingüística, prejuicio e ideologías lingüísticos con una puntuación de 5,2 (nivel alto), respecto a la parte II con 5,0 (nivel alto) y a la parte III 4,5 (nivel un poco alto). En la posintervención, se produce un aumento tanto en la parte I como en la II, aunque el mayor aumento se produce en la segunda con un incremento de la puntuación de 5 a 5,4. Cabe señalar, sin embargo, que la parte III es la única en la que se observa una disminución de la conciencia crítica de los estudiantes en la posintervención.

En el Gráfico 2 se presentan las medias de los resultados individuales obtenidos para la parte I del cuestionario. En general, se produjo un aumento de la conciencia crítica de la lengua en el 50 % de los estudiantes; en un 25 % no se observaron diferencias; y en el 25 % restante se produjo una disminución en los niveles de conciencia crítica.

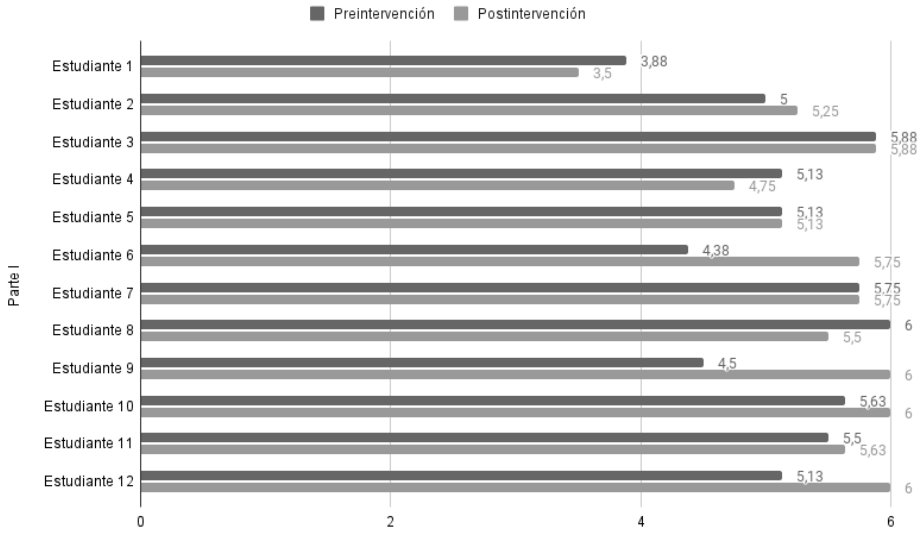

Gráfico 2. Resultados individuales para la parte I en la pre- y posintervención

En la Tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos para algunos ítems específicos dentro de la parte I. Nos centramos en las puntuaciones de los ítems 1-3, ya que dan cuenta de las actitudes hacia la diversidad lingüística al referirse, exclusivamente, a la variación dialectal y al uso de formas estándar. En los ítems 1 y 2 se observa un aumento que no se produce en la pregunta 3.

Ítems seleccionados Parte I	**Media preintervención**	**Media postintervención**
1. La gente de España habla la forma más pura del español.	4,6	5,5
2. En mi opinión, la gente debería usar el español estándar para comunicarse todo el tiempo.	5,0	5,5
3. Creo que los latinos que hablan español en los Estados Unidos no hablan un español correcto.	5,8	5,5

Tabla 2. Ítems seleccionados de la parte I: Variación y diversidad lingüísticas

Para cada una de las preguntas, se ofreció a los estudiantes la posibilidad de compartir comentarios para aportar más información o aclarar su respuesta. Algunos ejemplos del tipo de respuesta proporcionados (reproducidos textualmente) para cada una de las preguntas se presentan a continuación:

1) Pregunta 1: La gente de España habla la forma más pura del español

   Preintervención:

   a. El español no tiene forma absoluta o perfecta. No se puede decir que las personas de españa hablan el español puramente y correctamente (Estudiante 3).

   b. Yo creo que no hay una español pura o correcta porque hay dialectos y diferencias regionales (Estudiante 8).

   Postintervención:

   c. Aunque el español empezó en España, no significa que sea la forma más pura y correcta. La lengua a cambiado, y sigue cambiando, entonces en ningún momento podemos decir, "esto es la forma correcta." También es un statement prescriptivo que es simplemente una opinión (Estudiante 3).

Estos comentarios a la pregunta 1 confirman que, aunque la media de la conciencia crítica de la que partían los estudiantes sobre variación dialectal era un poco alta (4,6), algunos estudiantes tenían ya niveles altos y la intervención curricular contribuyó a aumentar la conciencia del grupo (5,5) a través del conocimiento sociolingüístico adquirido durante la intervención curricular.

2) Pregunta 2: En mi opinión, la gente debería usar el español estándar para comunicarse todo el tiempo

   Preintervención:

   a. Debemos ser inclusivos y apreciar las diferencias porque la lengua es parte de la cultura. Debemos valorar todas la culturas para evitar el etnocentrismo, lo cual es una problema que enfrenta muchas países con poblaciones que son diversas (Estudiante 9).

   Postintervención:

   b. Si sabes que tu forma de hablar español puede resultar difícil, entonces sería buena idea hacer un esfuerzo para que otra persona pueda entenderte fácilmente (Estudiante 1, traducción nuestra)[4].

   c. Mi opinión ahora es un poco más neutra desde que aprendí sobre el prescriptivismo y la idea de que no necesariamente hay un español estándar (Estudiante 2).

   d. No hay nada mal usando el Spanglish para comunicarse, si los participantes en la conversación pueden entender, eso es lo que importa (Estudiante 12).

Respecto a la pregunta 2 sobre el uso de la forma estándar, la media preintervención (5,0) revela que hay conciencia de la diversidad del español (comentario a); sin embargo, pese a la mejora de la media en la postintervención (5,5), un estudiante (comentario b) sigue considerando el estándar como una variedad común a todos los hablantes y obvia que se trata de una variedad privilegiada que no está al alcance de todos. Por su parte, el comentario (c) da cuenta de que se ha adquirido nuevo conocimiento y el comentario (d) es un ejemplo del reconocimiento del valor comunicativo del *espanglish*.

[4] Comentario original: “If you know that the way you speak spanish might be difficult, then it might be in your best interest to make it easier for the other person to understand you”.

3) Pregunta 3: Creo que los latinos que hablan español en los Estados Unidos no hablan un español correcto

Postintervención:

a. Aun creo que si existe hoy en día una palabra reconocida en español entonces se debería hacer un esfuerzo de usar esa versión pero entiendo de dónde viene el Spanglish. Hasta reconozco que yo hablo Spanglish en cierto modo basado en cómo formó mis oraciones (Estudiante 2).

Para la pregunta 3 sobre los usos no estándar del español, se comparte un ejemplo que podría explicar que la media de los resultados haya sido más baja (de 5,8 en la preintervención a 5,5 en la posintervención), aunque sigue siendo una puntuación considerada alta. La idea de "hacer un esfuerzo" parece sugerir que se debería hacer uso del estándar para facilitar la comunicación, como si se tratara de una variedad neutra a la que todos tienen acceso, pero que los hablantes decidieran no usarla.

El Gráfico 3 recoge los resultados individuales para la parte II del cuestionario, centrada en bilingüismo, *espanglish* y cambio de código. En esta parte se observa que el 66,7 % de los estudiantes experimentó un aumento de su conciencia crítica de la lengua, el 8,3 % no manifestó cambios y el 25 % sufrió un retroceso en dicha conciencia.

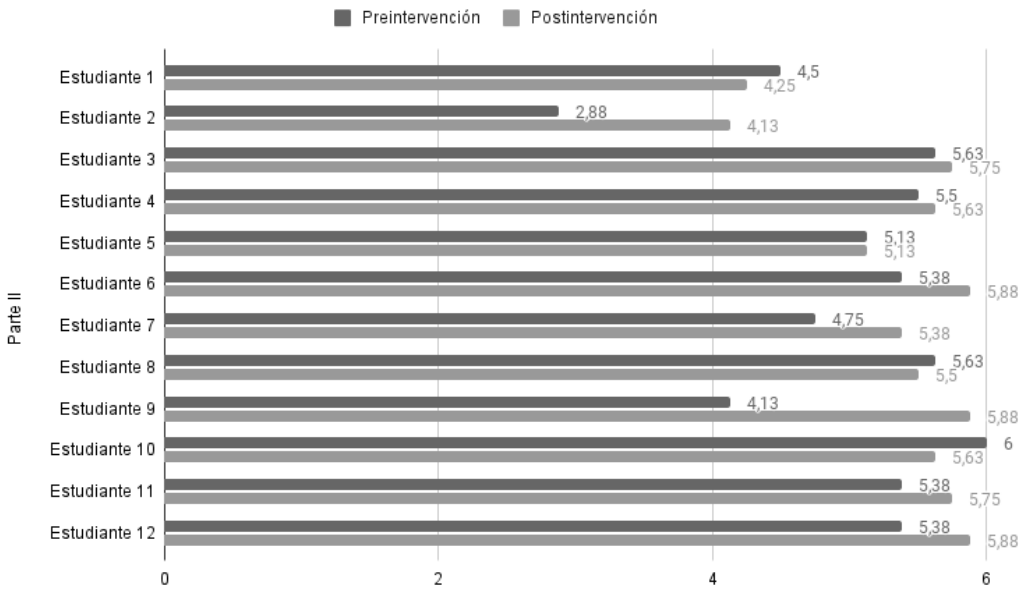

Gráfico 3. Resultados individuales para la parte II en la pre- y posintervención

Por último, en la Tabla 3 se comparte una selección de las preguntas de la parte II que buscan dar respuesta a cuestiones conectadas con la diversidad lingüística, en relación con el uso del *espanglish* y el cambio de código. Con excepción de la media para la pregunta 15 (de 3,5, nivel un poco bajo, en la preintervención a 4,3, un poco alto, en la posintervención), que revela un nivel bajo de conciencia crítica, las puntuaciones para 10, 12 y 13 son altas tanto antes como después de la intervención curricular.

Ítems seleccionados Parte II	Media preintervención	Media postintervención
10. Creo que las personas que hablan *Spanglish* deberían cambiar a solo español o inglés.	5,1	5,8
12. No me gusta cuando las personas cambian de código porque no es una forma adecuada de hablar una lengua.	5,7	5,7
13. Creo que el *Spanglish* no debería ser permitido en las clases de español.	5,0	5,3
15. Intentaría evitar mezclar español e inglés en la misma conversación tanto como pudiera.	3,5	4,3

Tabla 3. Ítems seleccionados de la parte II: Español en EE. UU., bilingüismo y cambio de código

Se comparten seguidamente algunos ejemplos (reproducidos textualmente) de las respuestas para las preguntas en la Tabla 3. Los comentarios a las preguntas 10, 12 y 13 dan cuenta de las actitudes positivas hacia el *espanglish* por su valor comunicativo y de su importancia en el contexto de clase, aunque en el comentario b de la pregunta 10 se aprecia el *espanglish* "por su humor" y todavía se asocia el hablar "claro" con la competencia lingüística monolingüe.

4) Pregunta 10: Creo que las personas que hablan *Spanglish* deberían cambiar a solo español o inglés

Preintervención

a. El Spanglish es necesario para las personas que se comunican así, entonces no deberían que comunicarse en solo un lenguaje (Estudiante 3).

b. Me encanta escuchar el Spanglish por su humor, pero siento que es mejor poder hablar el ingles o el español con dominio para que se puede expresar más claro cuando se habla (Estudiante 9).

5) Pregunta 12: No me gusta cuando las personas cambian de código porque no es una forma adecuada de hablar una lengua

Preintervención

a. Si acaso, la habilidad de code-switch enseña que la persona es mas inteligente y puede navegar situaciones fácilmente (Estudiante 3).

b. Code-switching es una forma valiosa de expresarse de diferentes maneras (Estudiante 8).

6) Pregunta 13: Creo que el *Spanglish* no debería ser permitido en las clases de español

Preintervención

a. Todos van mejorando su español poco por poco cada vez que hablan "Spanglish" y entonces creo que se debe dejar hablar para que se mejoren en su propio ritmo en vez de tener alguien criticarles por cada palabra que no saben o usan bien (Estudiante 9).

Posintervención

b. Lo uso todo el tiempo, creo que este pensamiento es absurdo (Estudiante 4).

c. En toda mi vida, nunca he visto un(a) profesor(a) aceptar el Spanglish, y ha cambiado mi perspectiva completamente. Me hace sentir feliz sabiendo el contexto de donde vino el Spanglish, y cómo tiene espacio en el español (Estudiante 9).

Por su parte, las respuestas a la pregunta 15 ponen de relieve que hay estudiantes que consideran que la mezcla de lenguas debe estar limitada al ámbito más personal (comentario b) y que es una muestra de falta de competencia lingüística (comentario c). En cambio, hay estudiantes (comentario a y comentario d) que consideran a su interlocutor y el contexto para hacer cambios de código, por lo que para estos hablantes el cambio de código tiene un valor comunicativo y expresivo.

7) Pregunta 15: Intentaría evitar mezclar español e inglés en la misma conversación tanto como pudiera

Preintervención

a. Creo que depende de la situación, pero siempre tratará de usar la lengua que sea mas adecuada (Estudiante 3).

b. Solo cuando hablo con mi madre o mejor amigo yo hago code-switch, de lo contrario, elijo uno (Estudiante 8).

Posintervención

c. Aun creo que el poder mantener una conversación en cualquier idioma sin tener que referirse al otro demuestra cierto nivel de dominio (Estudiante 2).

d. Sólo lo evitaré si estoy completamente seguro que la otra persona no me entenderá por incorporar palabras Spanglish (Estudiante 9).

6 Discusión

En el campo de la enseñanza del español como lengua de herencia se ha reconocido la relevancia del enfoque crítico y recientemente se ha propuesto el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua como un objetivo central (Beaudrie y Wilson 2022). Sin embargo, siguen siendo escasos los estudios que se han ocupado de medir la efectividad de la aplicación de pedagogías críticas. El objetivo de esta investigación era entender si un enfoque crítico, que parte de la diversidad lingüística como contenido, influía en los niveles de conciencia crítica de la lengua de un grupo de estudiantes de herencia de nivel universitario.

Los datos obtenidos nos permiten responder a las preguntas de investigación de las que se partió. La primera pregunta se interesaba por el nivel de conciencia crítica preintervención de los estudiantes. La conciencia crítica de los informantes presenta un nivel un poco alto (media 4,9) y este resultado coincide con estudios previos como el de Beaudrie *et al.* (2021) y Hudgens Henderson (2022), los cuales también identificaron niveles altos de conciencia crítica preintervención. Como señalan Beaudrie y Wilson (2022), estos niveles pueden deberse a las experiencias previas con la familia o la comunidad que han podido promover diferentes niveles de conciencia crítica.

En cuanto a la segunda pregunta, sobre el impacto de una intervención curricular con enfoque crítico en los niveles de conciencia crítica, los resultados confirman que el impacto es positivo, ya que el nivel de conciencia crítica mejora hasta alcanzar un nivel alto (media 5,1). Asimismo, los comentarios de los estudiantes a las preguntas conectadas con la diversidad lingüística ponen de manifiesto su visión positiva hacia, por ejemplo, la variación lingüística y el uso del *espanglish*. Sin embargo, se observa en algunos comentarios que, pese a aplicar un enfoque crítico, todavía persisten

determinadas ideologías, como la ideología del estándar y las ideologías monoglósicas, que limitan la aceptación de la diversidad. De hecho, los datos cuantitativos revelan que el 50 % de estudiantes no experimentaron un efecto positivo.

En general, estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Beaudrie *et al.* (2021) con un grupo de 19 hablantes de herencia en un curso de nivel intermedio. Es relevante el contraste con estos resultados, ya que se aplicó el mismo cuestionario y la intervención curricular considera los mismos componentes temáticos críticos. En el estudio de Beaudrie *et al.* (2021), aunque los estudiantes partían con un nivel de conciencia crítica un poco alto (4,6 sobre 6), la intervención curricular tuvo un impacto positivo y al final de la misma se alcanzó de nuevo un nivel un poco alto (4,9 sobre 6), pero próximo a la puntuación alta. A diferencia del porcentaje del 74 % de estudiantes que experimentaron una mejoría en el estudio de Beaudrie *et al.* (2021), en nuestra investigación el porcentaje ha sido más reducido, con el 50 % de estudiantes. Coincidimos con estos investigadores en que posiblemente la mejora no sea extensiva a todo el grupo o se deba a que los niveles iniciales ya eran altos. Además, no resulta fácil en un periodo de instrucción relativamente corto ―cuatro semanas en el presente estudio― integrar nuevo contenido sociolingüístico y modificar las ideologías lingüísticas vinculadas al español, a las que los hablantes han estado sometidos por años. Por esta razón, sería interesante incorporar el enfoque crítico en más cursos del programa de español que permita hacer un estudio longitudinal en el futuro.

Pese a las limitaciones (por ejemplo, el tamaño del grupo, entre otras), los resultados de este estudio ayudan a entender las investigaciones que se han interesado por la influencia del enfoque crítico en los estudiantes de herencia. Asimismo, este estudio confirma que la pedagogía crítica es positiva en grupos de estudiantes caracterizados por la gran diversidad de perfiles de los participantes (mexicano, guatemalteco, colombiano, español, etc.). El grupo en esta investigación contrasta con el perfil de los estudiantes en el estudio de Beaudrie *et al.* (2021), que era homogéneo al tratarse de estudiantes con orígenes mexicanos. Se podría pensar que, en contextos educativos en los que hay un encuentro de hablantes de herencia con orígenes diversos, las oportunidades para ser consciente de aspectos relevantes para desarrollar la conciencia crítica son mayores y ello podría explicar la adquisición de niveles más altos de dicha conciencia crítica.

En el futuro son necesarias más investigaciones que midan la efectividad de la aplicación de enfoques críticos para entender cómo se desarrolla la conciencia crítica en el contexto del español como lengua de herencia. Además, es importante recordar que Beaudrie y Wilson (2022) sitúan el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua como objetivo central de la instrucción de herencia. En consecuencia, dado el impacto positivo de la conciencia crítica en los estudiantes, hacen falta más materiales pedagógicos y herramientas para evaluar su adquisición y evolución en la clase.

7 Conclusión

El primer paso en la apreciación de la diversidad lingüística es el reconocimiento de las variedades que los estudiantes multilingües traen a la clase de español de herencia. Este paso se puede lograr con la integración de pedagogías críticas en la enseñanza del español que desarrollen la conciencia crítica de la lengua. Este tipo de conciencia, transformada idealmente en conocimiento crítico de sus hablantes, es la que puede ofrecer un entendimiento profundo de la conexión establecida entre lengua y poder, y,

en consecuencia, promover mayor tolerancia hacia la diversidad presente en la lengua de sus hablantes.

Los resultados de esta investigación apuntan a que la incorporación de componentes temáticos críticos, que ofrezcan a los estudiantes las herramientas sociolingüísticas para cuestionar el orden lingüístico establecido, tiene una influencia positiva en la percepción que de sus prácticas lingüísticas tienen los hablantes de herencia. En un enfoque tradicional se rechazaría el español con el que llegan a la clase por alejarse del estándar, pero desde un enfoque crítico son los propios hablantes quienes validan la diversidad de su español y refuerzan su legitimidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beaudrie, S.M. (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal,* 12(1), 1-21. https://doi.org/10.46538/hlj.12.1.1.

Beaudrie, S.M. y Loza, S. (2022). The Central Role of Critical Language Awareness in Spanish Heritage Language Education in the United States. En S. Loza y S.M. Beaudrie (Eds.), *Heritage Language Teaching* (pp. 1-19). Nueva York: Routledge.

Beaudrie, S.M., Amezcua, A. y Loza, S. (2019). Critical language awareness for the heritage context: Development and validation of a measurement questionnaire. *Language Testing*, 36(4), 573-594. https://doi.org/10.1177/0265532219844293.

Beaudrie, S.M., Amezcua, A. y Loza, S. (2021). Critical language awareness in the heritage language classroom: design, implementation, and evaluation of a curricular intervention. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 61-81. https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753931.

Beaudrie, S.M. y Wilson, D.V. (2022). Reimagining the Goals of HL Pedagogy through Critical Language Awareness. En S. Loza y S.M. Beaudrie (Eds.), *Heritage Language Teaching* (pp. 63-79). Nueva York: Routledge.

Bernal-Enriquez, Y. y Hernández-Chávez, E. (2003). La enseñanza del Español en Nuevo México: ¿Revitalación o erradicación de la variedad Chicana? En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 96-119). Washington, DC: Georgetown University Press.

Burns, K.E. y Waugh, L.R. (2018). Mixed messages in the Spanish heritage language classroom: Insights from CDA of textbooks and instructor focus group discussions. *Heritage Language Journal*, 15(1), 1-24. https://doi.org/10.46538/hlj.15.1.2.

Carreira, M.M. (2017). The state of institutionalization of heritage languages in postsecondary language departments in the United States. En O. Kagan, M.M. Carreira y C.H. Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education* (pp. 347-362). Nueva York: Routledge.

Escobar, A.M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holguín Mendoza, C. (2018). Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 65-79. https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401445.

Hudgens Henderson, M. (2022). Critical Language Awareness in the Spanish as a Heritage Language College Classroom. *Languages*, 7(3), 157. https://doi.org/10.3390/languages7030157.

Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Madrid: Instituto Cervantes.

Krogstad, J.M. y Noe-Bustamante, L. (2021). *Key facts about U.S. Latinos for National Hispanic Heritage Month*. Pew Research Center. Recuperado de: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/09/09/key-facts-about-u-s-latinos-for-national-hispanic-heritage-month/.

Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45. https://doi-org.revproxy.brown.edu/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02451.x.

Leeman, J. (2014). Critical approaches to teaching Spanish as a local/foreign language. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 291-308). Nueva York: Routledge.

Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. En K. Potowski y J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345-358). Nueva York: Routledge.

Leeman, J. y Fuller, J.M. (2021). *Hablar español en Estados Unidos: La sociopolítica del lenguaje*. Bristol: Multilingual Matters.

Leeman, J. y Serafini, E.J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A Model for Critical Translingual Competence. En M. Fairclough y S.M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 56-79). Washington: Georgetown University Press.

López, M.H., Krogstad J.M. y Flores, A. (2018). *Key facts about young Latinos, one of the nation's fastest-growing populations*. Pew Research Center. Recuperado de: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/13/key-facts-about-young-latinos/.

Martínez, G.A. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 44-57. https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.3.

Moreno-Fernández, F. (2017). Español estadounidense: Perfiles lingüísticos y sociales. *Glosas*, 9(2), 10-23.

Moreno-Fernández, F. (2019). *Variedades de la lengua española*. Nueva York: Routledge.

Parra, M.L. (2020). Working with Diversity in the Spanish Heritage Language Classroom: A Critical Perspective. *Porta Linguarum Revista Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, 34, 1-24. https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16730.

Parra, M.L. (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*. Madrid: Arco/Libros.

Valdés, G. y Parra, M.L. (2018). Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers. En K. Potowski y J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 301-330). Nueva York: Routledge.

Zyzik, E. (2016). Towards a prototype model of the heritage language learner: Understanding strengths and needs. En M. Fairclough y S.M. Beaudrie (Eds.), *Innovative approaches to heritage language teaching* (pp. 19-38). Washington, DC: Georgetown University Press.