



Una exploración de la conciencia crítica intercultural y de la identidad de los hablantes de herencia del español a través de las crónicas literarias

An exploration of critical intercultural awareness and identity of heritage speakers of Spanish through literary chronicles

Rocío Fuentes

Central Connecticut State University

(ESTADOS UNIDOS)

rocio.fuentes@ccsu.edu

Recibido: 21/06/2017

Revisado: 22/06/2017

Aprobado: 26/11/2017

RESUMEN

Este estudio explora la conciencia crítica intercultural y la identidad de un grupo (N=26) de estudiantes universitarios, hablantes de herencia del español en los Estados Unidos. Los alumnos realizaron entrevistas y observaciones cuasi-etnográficas con informantes de su comunidad, y después escribieron crónicas literarias y reflexiones sobre su experiencia. Los textos fueron sometidos a un análisis temático que mostró las percepciones de los alumnos sobre su condición como individuos interculturales y la función del español en el mantenimiento de su identidad. El estudio también revela las ventajas pedagógicas del uso de las crónicas literarias para desarrollar habilidades de escritura, ya que la complejidad estructural de este género ayuda a los alumnos a sensibilizarse sobre el uso del lenguaje con fines académicos.

Palabras clave: Conciencia crítica intercultural. Crónica literaria. Habilidades de escritura. Habilidades interculturales. Hablantes de herencia del español.

ABSTRACT

This study explores the identity and critical intercultural awareness of a group (N=26) of university students all heritage speakers of Spanish. The students carried out quasi-ethnographic interviews with informants from their communities, and later they wrote literary chronicles and reflections about their experience. A thematic analysis of the texts showed the students' perceptions about their condition as intercultural individuals, and the function of Spanish in the maintenance of their identity. The study also revealed the pedagogical benefits of the use of literary chronicles in the



development of writing skills, because the structural complexity of this genre helps the students become aware of the use of language with academic purposes.

Keywords: Critical intercultural awareness. Heritage speakers of Spanish. Intercultural skills. Literary chronicles. Writing skills.

Introducción

Este estudio explora la conciencia crítica intercultural y la identidad de un grupo de hablantes de herencia del español a través del uso de crónicas literarias. Los hablantes de herencia son intrínsecamente interculturales debido a su contacto con lenguas y culturas que forman parte natural de su vida cotidiana (Fantini, 1997). No obstante, el espacio intermedio que ocupan entre una cultura y otra no está libre de paradojas, pues se encuentra ubicado en una sociedad y sistema educativo que valoran la asimilación cultural y el monolingüismo como símbolos de la americanidad (Leeman, 2012). Debido a las características lingüísticas y culturales de los hablantes de herencia, es necesario crear herramientas pedagógicas que apelen a sus intereses; les ayuden a entender su papel como puentes entre dos culturas; favorezcan el desarrollo de sus habilidades académicas, y posibilite su éxito en el ámbito escolar. Este trabajo presenta una propuesta basada en las crónicas literarias, ya que, por su carácter político y complejidad estructural, este género de escritura propicia la reflexión sobre la conciencia crítica intercultural, y sensibiliza a los alumnos sobre el uso del lenguaje escrito con fines académicos. A continuación, se presenta una revisión de la literatura sobre la situación y características interculturales de los hablantes de herencia del español en los Estados Unidos, seguido de una explicación sobre las ventajas de la crónica literaria como herramienta pedagógica.

Los Hablantes de Herencia

El español puede ser considerado como el lenguaje extranjero “nacional” en los Estados Unidos (Alonso, 2007), ya que ocupa el segundo lugar después del inglés en número de hablantes. La presencia del español en un país mayoritariamente angloparlante ha producido una situación



diglósica (Fishman, 1967), en la que el inglés es el idioma de prestigio, mientras que el español está relegado a situaciones familiares. De acuerdo al *United States Census Bureau* (2015), los latinos representan el 17% de la población total de los Estados Unidos. Sin embargo, sólo el 15% ha obtenido un título universitario, en comparación al 63% de los asiáticos, 41% de los caucásicos y 22% de los afroamericanos (Krogstad, 2016b). A pesar de esto, el número de hispanos en los institutos de educación superior en los Estados Unidos ha incrementado un 201% (Krogstad, 2016a). Consecuentemente, las universidades, y particularmente los departamentos de español, se han encontrado con la tarea de adaptarse a las necesidades de un alto número de alumnos cuyas habilidades lingüísticas son distintas a las de los estudiantes de español como lengua extranjera y de los hablantes nativos (Alarcón, 2010). A este grupo se le conoce como hablantes de herencia, quienes son definidos como *“A student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language and who is to some degree bilingual in that language and in English”* (Valdés, 2001, p. 38). Estos individuos, poseen un amplio rango de dominio de la lengua que se relaciona con el origen de su familia y su experiencia escolar (Carreira, 2004); sin embargo, sus habilidades orales tienden a estar más desarrolladas que las de escritura. Por lo tanto, el desempeño académico de estos estudiantes se ve afectado, ya que el éxito en las universidades está unido a la capacidad de poder manejar el lenguaje de manera especializada.

Esta situación se complica aún más debido a la falta de una teoría lingüística definida que fundamente las prácticas pedagógicas en el salón de clases (Lynch, 2003). Leeman (2005) identifica dos tendencias principales en la enseñanza de las lenguas hereditarias. La primera aproximación, la normativa, respeta el dialecto de los alumnos, mientras que al mismo tiempo expande su rango lingüístico al incluir variedades más prestigiosas y registros formales que les permitan desenvolverse en la escuela y en sus profesiones (Valdés, 1997). La segunda, la perspectiva crítica, valida dentro del ámbito escolar los dialectos hablados por los alumnos, y les da el conocimiento sociolingüístico para comprender la estructura y el funcionamiento del lenguaje. Pero la meta más



importante de esta perspectiva es ayudar a los estudiantes a concientizarse sobre cómo el poder subordina ciertas variedades lingüísticas y las consecuencias sociales, educativas, profesionales y económicas que esta dominación tiene sobre sus hablantes. Esta conciencia empodera a los alumnos no solo a nivel lingüístico, sino que los ayuda a reflexionar sobre su papel como agentes de cambio dentro y fuera de sus comunidades.

Los Hablantes de Herencia como Mediadores Interculturales

Debido a la experiencia de vivir en dos distintas culturas y hablar lenguas diferentes, los hablantes de herencia son individuos interculturales (Fantini, 1997), pero como lo ha señalado Kagan (2012, p. 72), se enfrentan a problemas que los aprendientes de lenguas extranjeras no tienen. Entre estas dificultades se encuentran la disonancia cognitiva que resulta del aprendizaje incompleto de la lengua de herencia; las ideologías lingüísticas dentro y fuera del salón de clases que los empujan al monolingüismo, y los problemas con la competencia pragmática, por su potencial de crear rupturas y malentendidos en la comunicación. El estudio de Kagan muestra que los hablantes de herencia se identifican como personas que habitan en un “tercer espacio,” y cuya identidad cambia y se negocia dependiendo de la situación. Los alumnos de ascendencia hispana poseen un conocimiento cultural y lingüístico que los hace mediadores interculturales potenciales; es decir, personas que pueden contribuir a una mejor comunicación, interacción e integración de distintos grupos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que las habilidades interculturales de los hablantes hereditarios se han desarrollado en un ambiente donde son un grupo minoritario y oprimido, por lo que es necesario reflexionar sobre cuál es la función de las clases de español para ayudarles a desarrollar su papel como mediadores en una sociedad desigual.

Desde un punto de vista crítico, la *concientización* es uno de los elementos claves en la educación de los hablantes hereditarios. En la “Pedagogía del Oprimido,” Freire (1970) considera que los individuos deben desarrollar una comprensión del mundo que les rodea; darse cuenta de las limitaciones a las que están sometidos por la opresión y entender que son sujetos transformadores



de su entorno y su futuro; es decir, deben pasar por un proceso de concientización. El mismo énfasis en el pensamiento crítico puede ser encontrado en el modelo de Byram (1997) sobre la competencia comunicativa intercultural. Este concepto destaca no solo el factor lingüístico, sino también las habilidades interculturales de los hablantes. De acuerdo al autor, los alumnos deben poseer las siguientes habilidades, conocimientos y actitudes para ser mediadores interculturales efectivos:

Savoir être (saber ser): actitudes interculturales, es decir, la curiosidad y apertura hacia otros grupos.

Savoirs (saberes): conocimiento sobre los productos y prácticas de distintos grupos sociales.

Savoir comprendre (comprender): habilidades para interpretar eventos y textos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia.

Savoir apprendre/faire (saber hacer): habilidades de interacción y descubrimiento que permiten adquirir nuevos conocimientos y prácticas culturales, y la capacidad de poner en acción ese conocimiento en la comunicación.

Savoir s'engager (comprometerse): es la conciencia crítica hacia la cultura propia y la ajena. Esta conciencia permite evaluar los productos, las perspectivas y las prácticas culturales. De acuerdo a Byram (2008, pp. 233-236), esta habilidad es la más importante de los saberes porque posiciona la enseñanza de las lenguas como una educación para la ciudadanía y la democracia.

La enseñanza del español como lengua de herencia, desde una perspectiva intercultural, implica un reto a la cultura dominante y la imposición de sus ideologías, comportamientos, valores, normas y conocimiento sobre el grupo hispano no solo al nivel del lenguaje, sino también sobre la posición de éste en la sociedad de los Estados Unidos. El desarrollo de la conciencia crítica intercultural (*savoir s'engager*) permite a los alumnos alcanzar estos objetivos a través de entender cómo la cultura y el lenguaje influyen en la percepción del mundo y la interacción con los Otros.



La competencia comunicativa intercultural no se limita a los hablantes de herencia. El American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, por sus siglas en inglés) y Partnership for 21st Century Skills, en su *21st Century Skills Map*, establece como meta del estudio de las lenguas extranjeras el desarrollo de una conciencia global y de habilidades interculturales que permitan a los estudiantes la interacción y resolución de problemas con individuos de otras culturas:

By learning other languages, students develop respect and openness to those whose culture, religion, and views on the world may be different. Language students are able to interact with students from the target language in order to discuss issues and reach solutions. (ACTFL & P21, 2011, p. 5).

Este interés en las habilidades de interacción intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras ayuda a los alumnos a entender las conexiones entre el lenguaje y la sociedad, y los prepara para vivir en un mundo globalizado (Reagan & Osborn, 2002). Sin embargo, como lo menciona Muirhead (2009), en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la cultura se ha visto como un elemento neutral, sin tomar en cuenta cómo (re)produce privilegios para ciertos grupos y oprime a otros. Como miembros de un grupo lingüístico y cultural subordinado, los alumnos hispanos tienden a no estar conscientes sobre cómo las ideologías dominantes en las que están inmersos afectan la percepción sobre sí mismos y sus actitudes hacia su lenguaje ancestral.

Si los hablantes de herencia son un recurso por su capacidad de traducir (i.e., mediar) entre culturas, entonces tienen el potencial de actuar como agentes de cambio, no sólo a nivel lingüístico, sino en los problemas que afectan su situación social.

La conciencia crítica intercultural (*savoir s'engager*) es un elemento clave en este proceso de cambio. La pregunta es entonces: ¿Qué herramientas tenemos a nuestra disposición para ayudarlos a desarrollar su conciencia crítica? Las crónicas literarias pueden ser una opción.

Las Crónicas: Un Género de Escritura Híbrido y Complejo



Reguillo (2000) argumenta que la crónica es una forma de escritura que ha evolucionado como un género latinoamericano, producto de la necesidad de informar y de exponer las voces silenciadas que otras formas de la literatura no abordan. La crónica puede ser entendida como un género que combina elementos de la literatura y el periodismo. Yanes (2006) señala que la crónica contiene una faceta informativa, pero la característica que la distingue es la interpretación del evento que se relata. Es un género híbrido que informa, narra, interpreta, comenta, valora y enjuicia.

El proceso de la elaboración de una crónica involucra una investigación rigurosa sobre el tema presentado, en la que el escritor necesita identificar fuentes bibliográficas y orales para corroborar la información. Los cronistas también deben desarrollar guías para entrevistar y hacer observaciones del lugar, la persona o evento. Debido a que la veracidad es uno de los elementos claves de este género, el escritor tiene que asegurarse que la información sea auténtica. Una vez que se han obtenido los datos, entonces el proceso de escritura puede comenzar. Aunque la crónica tiene una estructura más flexible que otros géneros (e.g., el ensayo académico), generalmente se pueden distinguir tres elementos constantes: 1) La noticia, que introduce la información objetiva sobre el tema a tratar 2) Los comentarios, donde el autor presenta su punto de vista 3) Las conclusiones, donde se hace una reflexión y se cierra la historia. Todos estos componentes se organizan alrededor de un eje temporal que estructura el orden de los hechos y de la historia narrada. Pero lo que marca el rasgo distintivo de las crónicas es su interés en hacer visible lo invisible, en mostrar la importancia de la vida y las acciones de los ciudadanos de a pie. Este énfasis en la cotidianidad es un gesto profundamente político, como lo señala el cronista colombiano Alberto Salcedo Ramos:

La información (tal como existe) consiste en decirle a muchísima gente qué le pasa a muy poca: la que tiene poder. Decirle, entonces, a muchísima gente que lo que debe importarle es lo que les pasa a esos. La información postula (impone) una idea del mundo: un modelo de mundo en el que importan esos pocos. Una política del mundo. La crónica se rebela contra eso cuando intenta mostrar, en sus historias, las vidas de todos, de cualquiera: lo que les pasa a los que también podrían ser sus lectores. La crónica es una



forma de pararse frente a la información y su política del mundo: una manera de decir que el mundo también puede ser otro. La crónica es política (A. Salcedo, comunicación personal, 20 de julio de 2015).

El carácter político de la crónica incita a la reflexión crítica en ambos sentidos del concepto. Por un lado, los alumnos deben de ser capaces de usar sus habilidades de pensamiento para analizar una situación desde distintos puntos de vista. Por el otro, este análisis les ayuda en la explicación, reflexión y transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas que reproducen la desigualdad. La conciencia crítica intercultural implica las dos dimensiones del concepto, ya que los alumnos necesitan aprender a evaluar de manera explícita los productos y las prácticas culturales de un grupo, lo que a su vez facilita la identificación de desigualdades, el diálogo intercultural y la acción social transformativa.

Además de los aspectos críticos e interculturales, por su complejidad estructural la crónica ayuda a los alumnos a desarrollar un mayor conocimiento y conciencia sobre la variación del lenguaje con respecto a la situación y la audiencia; es decir, del registro. La tendencia de los hablantes de herencia a usar un registro informal cuando la tarea requiere lo contrario ha sido ampliamente documentada (Solé, 1981; Valdés & Geoffrion-Vinci, 1998; Achugar, 2003). Esto es visto como uno de los principales obstáculos en el desarrollo escolar de los alumnos, ya que el registro académico requiere recursos lingüísticos para expresar abstracción, argumentar e hipotetizar en forma despersonalizada y dentro de un contexto limitado.

En su clasificación de géneros de acuerdo con el grado de complejidad de su registro, Valdés y Geoffrion-Vinci (1998) ubican en el nivel más bajo a las conversaciones privadas, mientras que el registro más alto lo ocupan los discursos parlamentarios. Las autoras señalan que las aproximaciones pedagógicas más comúnmente utilizadas con hablantes de herencia se encuentran alrededor de los niveles medios, y no exponen a los alumnos a escenarios donde se requieren registros formales. A primera vista y conforme a esta categorización, por su carácter periodístico y



literario, las crónicas se encontrarían dentro de los rangos medios. Sin embargo, por su estructura híbrida, las crónicas involucran narración, descripción, entrevista, la exposición objetiva de la información, la expresión de opiniones, comentarios editoriales, y dependiendo del tema, el uso de vocabulario especializado. Los hablantes de herencia, como escritores en formación, necesitan aprender a distinguir las características de distintos géneros (Acevedo, 2003; Chevalier, 2004) y registros. Las crónicas representan un escenario natural para que los alumnos aprendan a usar el lenguaje de una manera clara, precisa y elocuente que distinga entre el reporte objetivos de los hechos, la opinión personal, y sobre todo, cómo apelar a la audiencia. Además, el proceso de creación de este tipo de textos involucra los tres modos de comunicación (interpersonal, interpretativo y exposición) que conforman la competencia comunicativa de los alumnos. Finalmente, Faltis (1984; 1990) argumenta que se debe crear en los estudiantes la necesidad de usar un tipo de lenguaje que responda a las demandas comunicativas y de estructura de la tarea. Por lo tanto, los proyectos de escritura deben tener relevancia en la vida de los alumnos y en sus comunidades, y permitirles que sean participantes activos en la construcción de su propio conocimiento. Por estas razones, se eligió la crónica como herramienta pedagógica en la presente investigación.

Metodología

Debido al carácter crítico de las crónicas, y al proceso de investigación y reflexión que involucran, se eligieron como herramienta para explorar y desarrollar las habilidades interculturales de los alumnos. Sin embargo, las crónicas son un género de escritura complejo que representa una alternativa al uso del ensayo académico en las clases para hablantes de herencia, por lo que también se investigaron sus efectos en la escritura de los alumnos. Esta última meta fue establecida como resultado de la expresión de los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes (N=26), todos hablantes de herencia, inscritos en un curso multinivel de lengua y cultura en una universidad en el noreste de los Estados Unidos. Dado al pequeño número de estudiantes matriculados en



cursos para hispanohablantes bilingües, las clases incluyen alumnos cuyas habilidades varían en un amplio rango, ya que por motivos administrativos no es posible agruparlos por su nivel de dominio del idioma. La **tabla 1** presenta la información que los alumnos reportaron en un cuestionario que exploraba su experiencia de aprendizaje del español y sus metas para el curso:

Tabla 1.

Estudiante	Sexo	Dialecto de origen	Lenguas habladas en casa	Idioma de escolarización	Metas para el curso
01	Femenino	No reportado	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario
02	Femenino	México	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario Aprender sobre la cultura hispana
03	Femenino	Perú	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario Fluidez en el lenguaje oral
04	Masculino	Rep. Dominicana	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Fluidez en el lenguaje oral



05	Femenino	Puerto Rico	inglés	inglés	Mejorar la escritura Fluidez en el lenguaje oral
06	Masculino	México	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Gramática
07	Femenino	Puerto Rico	español/inglés	inglés/español	Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario
08	Femenino	Rep. Dominicana	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario Gramática
09	Femenino	Puerto Rico	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Aprender sobre la cultura hispana
10	Femenino	No reportado	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Fluidez en el lenguaje oral
11	Masculino	Rep. Dominicana	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Fluidez en el lenguaje oral
12	Masculino	Rep. Dominicana	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario Gramática
13	Femenino	Puerto Rico	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura
14	Femenino	Puerto Rico	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Ampliar el



					vocabulario Fluidez en el lenguaje oral
15	Femenino	Puerto Rico	inglés	inglés	Fluidez en el lenguaje oral Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario
16	Femenino	Guatemala	español	Escolarizada hasta los 12 años en español	Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario Aprender sobre la cultura hispana
17	Femenino	Puerto Rico	inglés	inglés	Mejorar la escritura Ampliar el vocabulario Fluidez en el lenguaje oral
18	Femenino	Rep. Dominicana	español/inglés	inglés	Ampliar el vocabulario
19	Masculino	Puerto Rico	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura
20	Femenino	Rep. Dominicana	español	Escolarizada hasta los 12 años en español	Conocimiento gramatical
21	Femenino	Puerto Rico	español/inglés	Escolarizada hasta los 8 años en	Mejorar la escritura



				español	
22	Femenino	Rep. Dominicana	español	Escolarizada hasta los 14 años en español	Mejorar la escritura Gramática
23	Masculino	Puerto Rico	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura Fluidez en el lenguaje oral Conocimiento sobre la cultura hispana
24	Femenino	Colombia	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura
25	Masculino	Puerto Rico	español	inglés/español	Mejorar la escritura Gramática
26	Masculino	Rep. Dominicana	español/inglés	inglés	Mejorar la escritura

La mayoría de los alumnos provienen de un ambiente bilingüe, donde generalmente hablan en español con los padres, pero en inglés con los hermanos. Sólo los alumnos 16, 20, 22 y 25 reportaron usar español en casa. Estos estudiantes tienen en común haber recibido cierto nivel de escolarización en español, además de tener un dominio del idioma más alto que el de sus compañeros, como fue observado en clase. Los alumnos 7 y 25 fueron escolarizados en los dos idiomas debido a su situación familiar, ya que vivieron en Puerto Rico y los Estados Unidos en distintos momentos de su vida. Las alumnas 5, 15 y 17 son casos especiales; ellas hablan inglés en el contexto familiar, pues sólo uno de los padres es hispano, por lo que su exposición al español ha sido limitada.

Los alumnos que fueron escolarizados en inglés tuvieron su primer contacto con la escritura en español en la escuela secundaria. Como es común, fueron colocados en clases convencionales de



español como lengua extranjera, sin que se atendieran sus necesidades especiales o se continuaran desarrollando sus habilidades lingüísticas en el primer idioma. Sólo la alumna 08 había recibido clases avanzadas o de *Advanced Placement*.

Sin importar el nivel de escolaridad o el dominio del español de los alumnos, la meta de aprendizaje más frecuentemente mencionada fue el mejoramiento de la escritura (92%), lo que es consistente con los estudios sobre hablantes de herencia. La segunda meta fue el aprendizaje de vocabulario (42%); mejorar la fluidez en el lenguaje oral (35%), y aprender gramática (23%). Curiosamente, conocer la cultura hispana sólo fue mencionado por 15% de los alumnos.

El curso estaba enmarcado dentro de los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (National Standards in Foreign Language Education Project, & American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2015). Por lo que se enfatizan los tres modos de comunicación (i.e., interpersonal, interpretativo, expositivo) con el objetivo de ampliar el rango bilingüe (Valdés, 1995) de los alumnos. El enfoque de la clase se basó en la pedagogía crítica. Crawford y McLaren (2003) definen la pedagogía crítica como “*an approach to curricular, instructional and evaluative practices that empowers students to perceive contradictions present in their lived experience and both to interrogate and transform these contradictions for the improvement of life conditions*” (p. 130).

Dentro del curso, las habilidades de escritura se usaron como herramientas para lograr una meta comunicativa, no como objetivos en sí mismos. Otro de los propósitos de las tareas de escritura, era que los alumnos entendieran que la función del discurso determina su estructura, por lo que las características y objetivos de cada género fueron estudiados en detalle (Acevedo, 2003). En cuanto a la secuencia, Chevalier (2004) propone comenzar la instrucción con composiciones que se enfoquen en formas escritas del discurso hablado (e.g., diálogos) y que avancen hasta culminar con géneros más complejos, como el ensayo académico. En este curso, se tomó la decisión de finalizar el semestre con la crónica para permitir que los alumnos se familiarizaran con los modos de escritura que ésta involucra, pero también para analizar en clase las ideas de los estudiantes con respecto a las ideologías del lenguaje. El contenido del curso se enfocó en introducir a los



estudiantes a la información sobre la situación sociolingüística de la población hispana en los Estados Unidos, y las ideologías que relegan a sus dialectos como variedades inapropiadas para el contexto académico. Los alumnos también analizaron las discontinuidades en el discurso dominante sobre lo que constituye ser *americano* en una sociedad multilingüe y multicultural. El énfasis en la conciencia crítica del lenguaje (Fairclough, 1992) constituyó un primer paso para acercar a los alumnos a la reflexión sobre los problemas educativos, sociales y económicos que derivan de la lengua y que afectan a la población hispana. Finalmente, el desempeño de los alumnos fue evaluado a través de un portafolio de escritura. Paulson, Paulson y Meyer definen los portafolios como “*A purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas*” (1991, p. 60).

Durante el semestre, los alumnos trabajaron en una descripción, narración con diálogos, reporte, un pequeño ensayo argumentativo y finalmente, la crónica. Los textos fueron desarrollados como un proceso en el que los alumnos colaboraban en la escritura y edición final de los mismos. Para preparar la escritura de la crónica, todos los ejercicios se enfocaron en la comunidad de los estudiantes con el propósito de explorar sus características y problemas. Una vez reunida esta información, los alumnos desarrollaron una serie de preguntas y fueron entrenados en técnicas de entrevista etnográficas. Finalmente, los estudiantes tomaron el papel de observador en las actividades cotidianas de un individuo de su comunidad. Las crónicas siguieron el mismo proceso de escritura que los ejercicios anteriores, y al final del semestre, los alumnos escribieron una reflexión sobre su experiencia en el curso y la escritura de la crónica.¹ Aunque se les dieron lineamientos que debían seguir para producir su reflexión, los alumnos escribieron en forma de narrativa para darles libertad y espacio de expresión, y se les aclaró que podían incluir cualquier información que consideraran relevante.

¹ El anexo al final del artículo, contiene las instrucciones que se les proporcionaron.



Análisis

Desde el punto de vista pedagógico, las crónicas reúnen las características necesarias para desarrollar habilidades interculturales, además de que responden a las metas establecidas por los estudiantes al inicio del semestre. Pero más que la opinión del instructor, es necesario investigar el punto de vista de los alumnos con respecto a su proceso de aprendizaje. Para este objetivo, las reflexiones del final del semestre fueron examinadas para encontrar los temas representativos (Braun & Clarke, 2006) que por su frecuencia en los textos reflejan la importancia que tienen para los alumnos. El análisis arrojó tres temas principales: 1) Los hablantes de herencia como mediadores interculturales.; 2) La función del español en la identidad, y 3) Aprender a escribir. Para corroborar la confiabilidad de la clasificación de los temas, un codificador independiente analizó una muestra de los textos. Se obtuvo un 100% de confiabilidad inter-evaluador.

Se presentan citas textuales (i.e., sin alterar la sintaxis o las elecciones léxicas) de las reflexiones de los alumnos para ilustrar los temas encontrados. La identidad de los participantes en el estudio se protegió otorgándoles un número de identificación.

Tema 1: Los hablantes de herencia como mediadores interculturales

En su estudio sobre la competencia intercultural de los hablantes de herencia, Kagan (2012) reportó que los participantes se auto-identificaron como individuos de identidad mixta. Ese es el caso que se muestra en la reflexión de esta alumna: “[...] *solo me hecho más segura de mi identidad por las discusiones que teníamos y también escuchando las diferentes opiniones de los alumnos. Aunque yo nací aquí llevo características de los peruanos y sigo las mismas tradiciones de allá*” (Alumna 03).

Sin embargo, esta identidad no está libre de contradicciones ni de lagunas en el conocimiento lingüístico o cultural. Las crónicas ayudaron a los estudiantes a navegar los problemas de ocupar un tercer espacio y reforzaron la necesidad de explorar sus orígenes:

Desde pequeño uno tiene dificultad con su identidad, no solo porque no tienes el conocimiento, pero hoy hay muchas otras cosas que te hace pensar sobre cosas varias



veces. Por ejemplo, si naciste aquí y tus padres son hispanos eres americano o hispano, o si hablas español no eres hispano completamente. Es difícil saber quién eres y dónde perteneces con tanta duda en uno mismo, toda esa duda puede ser eliminada si uno toma el tiempo para investigar sobre sus raíces. Eso fue lo que nos ayudó con la crónica que escribimos en nuestra clase. No solo con nuestra identidad sino sobre toda la comunidad hispana y toda su rica cultura. (Alumno 06)

La idea de una identidad fluida, que se mueve entre dos culturas fue un tema recurrente en las reflexiones de los estudiantes, lo mismo que la búsqueda de un “punto medio” que les permitiera sentirse equilibrados. El contenido del curso, basado en los intereses de los alumnos, parece haber ayudado a cumplir con este objetivo:

Lo que más disfruté de este curso fue lo que aprendimos al principio, de nosotros en distintas etapas de herencia, en varias generaciones y como nuestra cultura e idioma impactan nuestra identidad. Creo que más información de este tipo nos ayudaría a identificar con la cultura hispana e idealmente encontrar un espacio donde nos sintamos cómodos perteneciendo a ambas culturas sin tener que luchar para sentir pertenencia en una o más. (Alumna 24)

La identidad mixta de los alumnos, junto con la experiencia de vida y la escolarización en los Estados Unidos, potencialmente hacen a los hablantes de herencia mediadores culturales naturales. De acuerdo a Irishkanova, Röcklinsberg, Ozolina, y Zaharia (2004) los mediadores: *“should be able to better understand, explain, comment, interpret and negotiate various phenomena in the target language culture. These activities constitute cultural mediation, which is known as a dynamic concept with relations to a range of variables”* (p. 101). Sin embargo, la sola exposición a una lengua o a una cultura no asegura la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, sino que es necesario que los alumnos logren el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para poder relacionarse efectivamente entre dos mundos. Especialmente, la conciencia crítica



intercultural, requiere que los estudiantes se embarquen en un proceso de reflexión que les permita evaluar las dos culturas. Como producto del sistema educativo estadounidense, los estudiantes no sólo no desarrollan su idioma patrimonial, sino que la propia cultura de origen trata de eliminarse en un intento por integrarlos a la mayoría. En las reflexiones de los alumnos, uno de los elementos más relevantes fue el desconocimiento de sus orígenes y su lengua, así como de los efectos que esto tiene sobre su identidad:

Pasé de no saber nada a saber mucho más acerca de la vida de los hispanos. Yo me siento que me estaba perdiendo a mí misma y viviendo en los estados unidos, yo me estaba perdiendo mi español. Yo sentí que estaba más americanizada. Quiero apreciar mi cultura y seguir mejorando mi español. Aprendí a entender la sociedad hispana y lo importante que realmente somos. (Alumna 14)

La pertenencia a este grupo no necesariamente garantiza el conocimiento cultural o de la situación social, laboral, política o económica de los hispanos. Para todos los alumnos, incluso los de primera generación en los Estados Unidos, las crónicas mostraron una faceta desconocida sobre el trabajo y la vida de los latinos, y su importancia dentro de la comunidad:

Creo que los proyectos de la clase fueron muy constructivos, el tener que escribir de mi comunidad y de una persona en la comunidad, me dio una buena perspectiva del lugar donde vivo y de lo que me rodea. Tuve que hacer una pausa en mi rutina y observar, conocer en donde estoy. De la misma manera, el tema migratorio me hizo poner más atención a un tema que aunque me concierne como inmigrante, muchas veces hecho al olvido, aprendí a ver diferentes perspectivas, diferentes puntos de vista, en cuanto a cómo resolver el problema de los inmigrantes indocumentados, tomé tiempo para reflexionar sobre el lado humano del asunto. (Alumna 20)

Volviendo a la operacionalización de la competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (1997), a través de las crónicas, los alumnos adquirieron información (*savoir*) sobre la



situación del grupo hispano; encontraron una nueva actitud e interés para seguir aprendiendo sobre su herencia cultural y lingüística (*savoir être*); reflexionaron sobre su situación como individuos interculturales y las maneras como se relacionan entre una y otra cultura (lo que puede ser entendido dentro de *savoir comprendre*), e interactuaron con individuos de la comunidad hispana para descubrir nuevos conocimientos y prácticas. Pero lo más importante, comenzaron un proceso de reflexión crítica sobre la situación de los latinos dentro de la sociedad estadounidense (*savoir s'engager*), y de su papel como agentes de cambio: “*La crónica que hicimos en clase también me enseñó que como latina mi trabajo es luchar y pelear para una justicia para esos latinos que no están siendo escuchados*” (Alumna 21).

Este interés por el activismo está cruzado por el entendimiento de que, en la interacción intercultural, se necesitan ambos grupos. Los alumnos se dan cuenta que es necesario extender sus nuevos descubrimientos y actitudes a los miembros del grupo mayoritario:

Me refiero de la crónica aprendí que los hispanos pueden hacer muchas cosas buenas con sus conocimientos de la cultura latina para los demás, educar a los americanos que no son hispanos como por ejemplo, cómo es la vida de la población latina dentro y fuera de los Estados Unidos. (Alumno 19)

La reflexión de este alumno apunta directamente a uno de los problemas más grandes dentro de la comunicación intercultural. Como sucede con grupos minoritarios oprimidos en situaciones de contacto, los estudiantes latinos han aprendido a ser interculturales de forma natural para poder incrementar sus oportunidades laborales y educativas (Fuentes, 2010). Sin embargo, los miembros de la mayoría no necesitan estar inmersos en un diálogo intercultural. Como lo señala Jones (1999), la exclusión de los grupos oprimidos por parte de los poderosos ha creado una incapacidad de escuchar la voz del *Otro* (p. 307; énfasis en el original). Esta sordera selectiva se ha confundido con el silencio del subalterno, lo que a su vez reproduce y refuerza su exclusión. Por lo tanto, no son los subordinados los que necesitan cruzar “la frontera,” sino que la mayoría en el poder necesita aprender a escuchar. Fantini (1997) enfatiza la necesidad de desarrollar la competencia intercultural



para todos, no sólo para los hablantes de herencia. En este sentido, son precisamente estos últimos una fuente invaluable, ya que pueden fungir como portavoces de la comunidad latina, y entablar un diálogo informado, entusiasta y crítico con los miembros de la mayoría anglosajona y también con otras minorías. Las crónicas ayudan a que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica intercultural y se preparen para ejercer una ciudadanía activa y democrática.

Tema 2: La función del español en la identidad

Desde una perspectiva crítica, las clases de español para hablantes de herencia tienen que ir más allá de un enfoque netamente lingüístico. Correa (2011) señala cuatro metas principales de la pedagogía crítica en el caso de los hablantes de herencia: 1) Examinar cómo el poder y la desigualdad subyacen al uso del lenguaje 2) Empoderar a los alumnos; 3) Proveer herramientas para combatir la discriminación lingüística, y 4) Contribuir al rescate de la lengua y la cultura. El contenido del curso se alineó con esos objetivos, dándoles a los estudiantes oportunidades para conocer distintas variedades del español; introduciéndolos al estudio de algunos fenómenos que emergen en situaciones de contacto lingüístico, y ayudándolos a pensar sobre los factores que elevan a ciertos dialectos como variantes de prestigio.

Las reflexiones que se presentan a continuación muestran que para aquellos alumnos que han sido educados dentro de un sistema educativo donde el monolingüismo es el objetivo, aprender sobre los beneficios del bilingüismo constituyó el primer paso en el entendimiento del papel del lenguaje en la reproducción del poder:

Una de las cosas más difíciles para los estudiantes hispanos al llegar a este país es aprender un nuevo idioma. En las escuelas se les obliga a hablar inglés y esto en muchos casos impide el desarrollo de su lengua de herencia e incluso causa el olvido de ésta. Muchos padres cometen el error de no hablarles a sus hijos en español por miedo de que al hablarles en dos idiomas se le haga confuso y retrase un poco el desarrollo del habla en los niños. Parte de esta ideología equivocada de que no es bueno hablarles a los niños por que los confundimos, viene del sistema educativo de los Estados Unidos. Educar a nuestra



comunidad en aceptar el bilingüismo como algo de suma importancia, es una tarea muy significativa y es el mensaje que tenemos que dar (Alumna 16).

Como García (2002) lo ha anotado, el bilingüismo se ha considerado como un déficit en los alumnos provenientes de grupos minoritarios. El sistema educativo, entonces, tiene la responsabilidad de eliminarlo y facilitar la transición hacia la instrucción en inglés, particularmente cuando los alumnos no hablan una variedad estándar. En sus narrativas, los estudiantes reportaron experiencias escolares profundamente negativas con el español en general, y su dialecto, en particular:

Me dio mucha alegría tomando este curso porque era tan enfocado en diferentes tipos de hispanos y culturas. También mostraba los diferentes dialectos y por primera vez como todos los dialectos son bien dicho. La diferencia de esta clase a las clases de escuela secundaria es que no hay discriminación con los acentos y con la forma de hablar. Por mi experiencia, los maestros de la escuela secundaria me decían que la forma en que yo hablaba era muy extraño (Alumno 19).

Los alumnos reportaron que el contenido del curso y las crónicas les ayudaron a comprender que todos los dialectos del español son válidos (30%). Los comentarios negativos hacia el español que hablan los alumnos han repercutido en su autoestima lingüística (Carreira, 2000, p. 436). El lenguaje está relacionado con la identidad de los individuos (Kramsch & Whiteside, 2007), por lo que la falta de aprecio de los maestros por la variedad del español de los alumnos ha afectado su confianza en el uso del idioma. La escritura de las crónicas les dio el conocimiento necesario y les ayudó a refinar sus habilidades de escritura: *“Siento que ya como estudiante universitario, ser refrescado de estas reglas de puntuación y acentuación, con un vocabulario más extenso mejoré mis habilidades de redacción”* (Alumno 25).

Sin embargo, en las narrativas es evidente la preocupación por dominar el registro formal. Como lo ha señalado Bourdieu (2006), los hablantes de variedades no-estándares consideran que el aprendizaje del mismo incrementará su capital lingüístico, donde ciertas capacidades (e.g., dominio



del vocabulario, registro, tono, etc.) son favorecidas por las reglas que rigen el mercado lingüístico, y por ende, el acceso a oportunidades educativas, sociales y laborales. El ejemplo de esta alumna ejemplifica esta aspiración:

Quiero hablar más profesionalmente porque cuando entre en el programa de trabajadora social, quiero ser capaz de comunicarme con lo que no pueden hablar el idioma inglés. Yo también quiero ser capaz de escribir en español porque me siento como hay más oportunidad para conseguir un trabajo cuando aprendo a leer y escribir el idioma (Alumna 14).

La variedad “profesional” estigmatiza la vernácula que hablan los alumnos, reproduciendo las ideologías lingüísticas sobre la validez de ciertos dialectos. Este dilema pone al profesor en una situación problemática: Por un lado, la pedagogía crítica enfatiza la necesidad de concientizar a los alumnos para entender cómo el lenguaje y el poder perpetúan el *status quo*. Por el otro, existe la necesidad real de satisfacer las demandas de los alumnos con respecto a las habilidades que necesitan en el mercado de trabajo. Roca y Gutierrez (2000) proponen enseñar una variedad del idioma con propósitos profesionales, sin substituir o eliminar la de los alumnos. Este “acuerdo” agrega múltiples dialectos y ayuda a los alumnos a entender la validez de todas las variedades del español.

Finalmente, la escritura de las crónicas motivó a los alumnos a seguir aprendiendo, no solo con motivos profesionales, sino para desarrollar el idioma y mantener la identidad latina:

[...] pude aprender cuán importante es mantener nuestro idioma vivo. En otras palabras no perderlo y enseñarlo a nuestros hijos para que así podamos mantener nuestra cultura e identidad bien definida y que continúe a través de generaciones. A parte del idioma, también es importante que nosotros mismos entendamos quiénes somos y de dónde venimos, pues esto nos ayuda con nuestra identidad como hispanos, como latinos (Alumna 22).



Valdés (1997) señala el mantenimiento del lenguaje entre sus metas para el desarrollo de la teoría y enseñanza del español como lengua de herencia. Colombi (2000, p. 296) argumenta que el mantenimiento del español depende del desarrollo de registros que puedan ser usados más allá de los ambientes familiares y comunales. La autora aboga por el aprendizaje de aspectos del discurso académico que permita a los alumnos interactuar en ambientes públicos. Desafortunadamente, no existe información sobre cómo y hasta qué punto la conciencia sobre el lenguaje y la identidad, junto con la enseñanza de información sociolingüística puede ayudar al mantenimiento del español y su transmisión a las futuras generaciones, especialmente si no existen contextos de uso. En esta línea, Valdés (1997) apunta que es necesario desarrollar una teoría que nos permita, entre otras cosas, identificar los factores que fomentan el interés por la interacción con otros hablantes, y las actividades en el salón de clases que promuevan actitudes positivas sobre el uso de la lengua de herencia. Las crónicas son herramientas pedagógicas que cubren estas dos áreas.

Tema 3: Aprender a Escribir

En sus reflexiones, los alumnos reportaron haber adquirido una mayor conciencia sobre el uso formal del lenguaje, es decir, del registro. Debido a que la escolarización de los alumnos ha sido en inglés y han aprendido español en situaciones “detrás del escenario” (Goffman, 1974), se aproximaron a las tareas de escritura usando un registro que era más apropiado para las conversaciones personales. Las crónicas los ayudaron a entender las diferencias entre escribir a nivel académico e interactuar informalmente, como el caso de las siguientes alumnas: *“Aprendí sobre el uso del lenguaje a través de la escritura de mi crónica que tenía que ser formal. Yo no usé ciertas palabras que yo usaría originalmente porque me di cuenta que no era formal”* (alumna 03), y *“La crónica definitivamente me ayudó con las habilidades de escritura porque yo tenía que escribir formal y usar vocabulario bueno cuando escribía mi crónica”* (alumna 08).

En sus respuestas, el 50% de los alumnos mencionaron al registro como el principal elemento que aprendieron en el proceso de escritura. Factores como la gramática y el uso de



acentos también sobresalieron (28% y 33% respectivamente). La adquisición de nuevo vocabulario (28%) apareció como uno de los logros de los alumnos, lo que muestra que alcanzaron las metas que ellos establecieron al inicio del semestre.

Los estudiantes también reportaron que en el proceso de redactar las crónicas aprendieron a diferenciar entre los distintos tipos de géneros *“Con la crónica aprendí a narrar, describir y analizar lo que quise decir [...]”* (Alumno 22). El hecho que pudieron distinguir los modos de escritura y combinarlos en un texto complejo representó un avance en el entendimiento de que la estructura varía en función del texto. De acuerdo a Spicer-Escalante (2005; 2009), los hablantes de herencia tienen una tendencia a usar sus experiencias personales y puntos de vista propios para desarrollar sus argumentos, en lugar de recurrir a datos. El uso de estas estrategias retóricas está en oposición a la objetividad, que es una de las características esenciales del discurso académico. Aunque la crónica como género se caracteriza por articular la perspectiva del escritor, es necesario que exista una distinción entre lo expresado por el sujeto de la crónica y la voz narrativa del autor. Es decir, se necesita aprender a diferenciar entre la opinión personal y los datos objetivos obtenidos en otras fuentes. Como lo expresan los alumnos en las citas a continuación, se logró un entendimiento sobre cómo presentar distintos puntos de vista para transmitir efectivamente las ideas: *“Después de escribir mi crónica, no solo aprendí a escribir una historia de dos perspectivas diferentes, la mía y la de mi entrevistada, sino también aprendí a reportar lo que vi, agregando mi propia interpretación de los hechos”* (Alumna 16), y para comunicar el mensaje deseado: *“Aprendí a ser muy descriptivo pero también como poner atención a mis ideas para que sean vistas como yo las veo”* (Alumno 06).

Los textos escritos por los alumnos indicaron una aproximación más compleja hacia el proceso de escritura, ya que pusieron atención a la estructura gramatical, la organización del texto, la voz narrativa, el registro y la audiencia a quien iba dirigida la composición: *“Poner toda mi información en forma narrativa me hizo pensar que realmente estaba escribiendo para una audiencia y me esforcé en escribir de tal manera que fuera informativo y entretenido”* (Alumna 24).



Como lo indica Colombi (2001), la alfabetización avanzada implica que los alumnos conozcan y controlen distintos recursos semánticos en diferentes contextos sociales, y que entiendan cuáles son las expectativas lingüísticas y sociales de tales contextos. Las crónicas ayudaron a los alumnos a entender cómo la estructura varía con el contexto lingüístico y social, y les dio las bases que necesitaban para escribir usando registros más altos.

Conclusiones

Este trabajo exploró la identidad intercultural y el desarrollo de la conciencia crítica intercultural de un grupo de hablantes de herencia a través del uso de las crónicas literarias. Este género fue un escenario natural donde los alumnos pudieron escribir con propósitos reales y relevantes para sus experiencias de vida. Mediante el proceso de escritura de la crónica -que incluyó trabajo de campo, entrevistas y reflexión- los alumnos consideraron su posición como grupo minoritario dentro de los Estados Unidos, y desarrollaron su conciencia crítica intercultural al percatarse de su potencial como mediadores entre las comunidades latinas y anglo-sajonas. Un límite de este estudio es que no se exploró la conciencia crítica intercultural más allá de la reflexión escrita. Una experiencia posterior a este trabajo deberá incluir interacción con aprendientes de español como lengua extranjera para poder establecer un diálogo intercultural entre los dos grupos, y observar el ejercicio de la conciencia crítica intercultural.

Los alumnos también reflexionaron sobre el español y su función en el mantenimiento de la identidad; sin embargo, manifestaron su interés en desarrollar un lenguaje académico y profesional que les permita desenvolverse en el mundo laboral. Los resultados de esta experiencia muestran la necesidad de ampliar el repertorio lingüístico de los estudiantes sin eliminar su dialecto.

Finalmente, la crónica literaria puede ser una alternativa a los ensayos académicos tradicionales para enseñar habilidades de escritura. Las crónicas, por su carácter híbrido, permiten a los estudiantes ejercitar distintos géneros (descripción, narración, análisis, expresión de opiniones) y entender cómo la estructura varía con la situación y la audiencia. Esta concientización es el paso



inicial en un largo proceso, ya que para poder aprender cómo usar el registro, los alumnos necesitan darse cuenta de su existencia.

Como lo señala Valdés (1997), en las clases para hablantes de herencia es necesario fomentar el interés por la interacción con otros hablantes, y usar actividades que promuevan actitudes positivas sobre el uso de la lengua hereditaria con el fin de prevenir el desplazamiento lingüístico. En este sentido, la crónica literaria representa una herramienta pedagógica efectiva en las clases de español porque es un medio ideal para la reflexión intercultural y la práctica de las habilidades de escritura dentro de un contexto que es relevante en la vida de los alumnos.



Anexo

Reflexión final

Durante el semestre, hemos estado estudiando diversos aspectos sobre la población latina en los EU, su identidad, cultura y los problemas que tenemos. También hemos aprendido distintos aspectos del español para mejorar tu proficiencia oral y escrita, y finalmente, has entrevistado y observado a una persona de tu comunidad y escrito una crónica.

Tu última tarea es reflexionar sobre este proceso de aprendizaje. Aquí hay algunos ejemplos sobre los temas que puedes escribir, pero puedes agregar cualquier información que creas importante. Por favor, contesta en forma de narrativa.

1. Tus metas para el curso
2. Tu conocimiento sobre el español, la cultura hispana y la situación de los hispanos en los EU
3. Tu identidad
4. Lo que aprendiste en el proceso de hacer tu crónica (i.e. entrevistar, observar, escribir y reflexionar)
5. Lo que aprendiste sobre tu comunidad
6. El uso del lenguaje en la escritura
7. Las cosas que tu hubiera gustado aprender en el curso
8. Tus planes para seguir aprendiendo sobre el español y la cultura hispana

Este es un ejercicio de reflexión (necesitas pensar) y no solamente un reporte de información. Debes incluir esta reflexión en tu portafolio.

Referencias

- Acevedo, R. (2003). Navegando a través del registro formal. Curso para hispanohablantes bilingües. En A. Roca, & C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Achugar, M. (2003). Academic Registers in Spanish in the U.S. A Study of Oral Texts Produced by Bilingual Speakers in a University Graduate Program. En A. Roca, & C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Alarcón, I. (2010). Advanced heritage learners of Spanish: A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals*, 43(2), 269-288.
- Alonso, C. (2007). Spanish: The foreign national language. *Profession*, 11.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages, and Partnership for 21st Century Skills. (2011). *21st century skills map*. Obtenido el 11 de julio de 2017, de ACTFL: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf.



- Bourdieu, P. (2006). Language and symbolic power. En N. Coupland, & A. Jaworski (Eds.), *The discourse reader*. London / New York: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2),77-101.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Carreira, M. (2000). Validating and Promoting Spanish in the United States: Lessons from Linguistic Science. *Bilingual Research Journal*, 24 (4), 423-442.
- _____. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'heritage language learner'. [Versión electrónica]. *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25.
- Chevalier, J. (2004). Heritage language literacy: Theory and practice. [Versión electrónica]. *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-19.
- Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. C. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges* (pp. 296-309). Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press.
- _____. (2001). *El desarrollo del registro académico del español en estudiantes latinos en EE.UU.* Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, España. Obtenido el 7 de julio de 2017, de Centro Virtual Cervantes en: http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/indice.htm.
- Correa, M. (2011). Advocating for critical pedagogical approaches to teaching Spanish as a heritage language: Some considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), 308-320.
- Crawford, L., M. & McLaren, P. (2003). A critical perspective on culture in the second language classroom. En D. L. Lange, & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning* (pp. 127-157). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language Awareness*. London: Taylor and Francis.
- Faltis, C. (1984). Reading and writing in Spanish for bilingual college students: What's taught at school and what's used in the community. *Bilingual Review*, 11(1), 21-32.



- _____. (1990). Spanish for Native Speakers: Freirian and Vygotskian Perspectives. *Foreign Language Annals*, 23(2), 117-125.
- Fantini, A. (1997). El desarrollo de la competencia intercultural: Una meta para todos. En M. C. Colombi, & F. Alarcón, (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 206-221). Boston: Houghton Mifflin.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, R. (2010). Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural. *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 48, 167-190.
- García, E. (2002). Bilingualism and schooling in the United States. *International Journal of the Sociology of Language*, 134(1), 1-123.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Irishkanova, K., Röcklinsberg, C., Ozolina, O., & Zaharia, I. (2004). Empathy as part of cultural mediation. En G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, & H. Penz (Eds.), *Cultural mediation in language learning and teaching*. (pp. 101-132). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jones, A. (1999). The limits of cross-cultural dialogue: Pedagogy, desire, and absolution in the classroom. *Educational Theory*, 49(3), 299-315.
- Kagan, O. (2012, September). Intercultural Competence of Heritage Language Learners: Motivation, Identity, Language Attitudes, and the Curriculum. In *Proceedings of the Second Intercultural Competence Conference*, University of Arizona (Vol. 2, pp. 72-84).
- Kramsch, C., & Whiteside, A. (2007). Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts. *The Modern Language Journal*, 91(1), 907-922.
- Krogstad, J. M. (2016a, 20 de abril). *Rise in English proficiency among U.S. Hispanics is driven by the young*. Obtenido el 11 de julio de 2017, de Pew Research Center: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/04/20/rise-in-english-proficiency-among-u-s-hispanics-is-driven-by-the-young/>



- _____. (2016b, 28 de julio). *5 facts about Latinos and education*. Obtenido el 11 de julio de 2017, de Pew Research Center: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/28/5-facts-about-latinos-and-education/>
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.
- _____. (2012). Investigating language ideologies in Spanish for heritage speakers. En S. Beaudrie, & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Science* (pp. 43-59). Georgetown: University Press.
- Lynch, A. (2003). Toward a theory of heritage language acquisition: Spanish in the United States. En A. Roca, & M. C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 25-50). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Muirhead, P. (2009). Rethinking culture: Toward a pedagogy of possibility in world language education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(4), 243-268.
- National Standards in Foreign Language Education Project, & American Council on the Teaching of Foreign Languages (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Yonkers, NY: Author.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio?, *Educational Leadership*, 58(5), 60-63.
- Reagan, T. G., & Osborn, T. A. (2002). *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reguillo, R. (2000). La crónica, una escritura a la intemperie. *Diálogos de la Comunicación*, 4(11), 58-65.
- Roca, A., & Gutiérrez, J. (2000). Sociolinguistic considerations. En American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (Ed.), *Professional development series handbook for teachers K-16: Spanish for native speakers* (pp. 21–28). Fort Worth, TX: Harcourt College.
- Solé, Y. (1981). Consideraciones pedagógicas en la enseñanza del español a estudiantes bilingües. En G. Valdés, A. Lozano, & R. García-Moya (Eds.), *The teaching of Spanish to Hispanic Bilingual. Issues, aims, and methods* (pp.21-29). New York: Teachers College, Columbia University.



- Spicer-Escalante, M. (2005). Writing in two languages/living in two worlds: Rhetorical analysis of Mexican-American written discourse. En M. Farr (Ed.), *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago* (pp. 217-244). New Jersey, London: Lawrence Earlbaum Associates.
- _____. (2009). Análisis lingüístico de la escritura bilingüe (español-inglés) de los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27(50), 477-494.
- United States Census Bureau. (2015). *Hispanic Heritage Month 2015*. Obtenido el 11 de julio de 2017 de <http://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2015/cb15-ff18.html>
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Kreeft Peyton, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Blueprint for the Future* (pp.37-77). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- _____. (1995). The Teaching of Minority Languages as 'Foreign' Languages: Pedagogical and Theoretical Challenges. *Modern Language Journal*, 79(3), 299-328.
- _____. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M.C. Colombi, & F.X. Alarcon (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 8-44). Boston: Houghton Mifflin.
- Valdés, G., & Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The problem of the "Underdeveloped" code in bilingual repertoires. *Modern Language Journal*, 82(4), 473-501.
- Yanes, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32. Obtenido el 11 de julio de 2017 de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/cronica.html>.