

Actitudes lingüísticas e identidad hacia el español como lengua de herencia y el inglés, por estudiantes de retorno en un espacio universitario

Linguistic and identity attitudes towards Spanish as a heritage language and English, of return students in the university setting¹

Recibido el 1 de septiembre del 2022, aceptado el 3 de noviembre de 2022

Eyder Gabriel Sima Lozano*

Tatiana Estefanía Galván de la Fuente*

Jesús Eduardo Fong Flores*

Resumen

En el presente estudio se persigue como objetivo analizar las actitudes hacia el español y el inglés y sus respectivas identidades étnicas, derivadas de un proceso de retorno con hablantes de herencia del español que son estudiantes de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada. A partir de construcciones teóricas desde la sociolingüística, y aplicando la entrevista semidirigida como instrumento metodológico, encontramos que existen actitudes altamente positivas hacia las dos lenguas. En el espacio migratorio, los hablantes expresan que siempre usaron el español en la familia, y su identidad mexicana fue equitativa junto con el uso del inglés y su autodefinición hispana. En el proceso de retorno, hacia la ciudad de Ensenada, los estudiantes se consideran anglohablantes, así como hispanohablantes, y siguen considerándose originarios de México, lo que revela en sus palabras acerca de la identidad que usan. En el ámbito propiamente educativo de la Facultad de Idiomas de la UABC, exponemos algunos apuntes y

* Doctor en Antropología. Profesor-Investigador de tiempo completo en la Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.  <https://orcid.org/0000-0002-1303-8919>  eyder.sima@uabc.edu.mx

* Doctora en Lingüística. Profesora-Investigadora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.  <https://orcid.org/0000-0002-7557-782X>  tatiana@uabc.edu.mx

* Doctor en Filología. Profesor-Investigador de tiempo completo en la Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.  <https://orcid.org/0000-0003-2830-4834>  jfong@uabc.edu.mx

sugerencias para atender a este grupo de población particular y se propone una reflexión sobre el ser hablantes de herencia en el espacio de retorno.

Palabras clave: Actitudes Lingüísticas, identidad, español, inglés, hablante de herencia.

Abstract

The present study aims to analyze the attitudes of student heritage speakers of Spanish and their ethnic identities towards Spanish and English that derive from a process of *retorno* at the Language Faculty of the Autonomous University of Baja California, Ensenada Campus. Building on theoretical constructions from a sociolinguistic perspective, and applying a semi-structured interview as a data collection instrument, the findings reveal an overall positive attitude towards both languages. In this migratory space, speakers expressed that they used Spanish at home, as their Mexican identity was equitable with the use of English and their hispanic self-definition. In their process of retorno to Ensenada, students considered themselves both English and Spanish speakers, as they still deem themselves of Mexican origin, as revealed in their words regarding the identity they assume. In the academic context of the Language Faculty, we demonstrate some notes and suggestions to address this particular population and a reflection on being heritage speakers in this scenario.

Key words: Linguistic attitudes, Identity, Spanish, English, Heritage speaker.

Introducción

En el escenario educativo de Baja California, México, un sector de población que ha sido poco considerado es el de los migrantes de retorno que han elegido a la entidad como su nuevo destino de residencia, y a la Universidad Autónoma de Baja California, UABC, como su contexto de formación universitaria. En este espacio, la presencia de población de origen latino y mexicano que ha residido en los Estados Unidos y que, por diversas razones eligen regresar a México, genera un importante fenómeno de contacto entre el inglés y el español, lo cual forma actitudes lingüísticas y procesos identitarios que se representan en las voces de los sujetos al definirse con las dos nacionalidades y como hablantes del español e inglés. Esta temática se

convierte en punto de interés para la sociolingüística según Alonso-Marks², apareciendo en convergencia los constructos de actitudes lingüísticas, identidad y hablantes de herencia; como lo expresan los autores García³ y Sordo⁴.

Las actitudes lingüísticas analizan las posturas y reacciones hacia una lengua, otras lenguas y sus variantes, por parte de sus propios hablantes y otros que no lo son, según Gardner⁵ y Castillo⁶. En tanto, un hablante de herencia es aquel que aprendió su primera lengua, ya sea en el país de origen de sus padres o en el lugar de destino, pero las circunstancias sociales lo llevaron a migrar y a desplazar dicha lengua para adquirir la dominante en el nuevo territorio de llegada así como lo mencionan Montrul⁷ y Reznicek-Parrado⁸. Por su parte, la identidad se comprende como aquel conjunto de rasgos que hacen tener a los individuos características y circunstancias comunes, así como los rasgos diferenciados de otros con objetivos organizados a partir de una significación, según ha dicho Giménez⁹. Abordaremos con mayor profundidad estas nociones en la sección del marco teórico.

Entre todos los tipos de hablantes de herencia, nos interesa quienes han heredado el español, pero esta noción no solo aplica para el caso de la población latina en los Estados Unidos, también puede dirigirse a cualquier grupo migrante en un país de destino. El concepto también se aplica para las minorías que conviven con lenguas mayoritarias, tal es el caso de los grupos indígenas de México en su contacto con el

²Emilia Alonso-Marks, "Habla de herencia", en *Enciclopedia de lingüística hispánica. Volumen 2. Parte III*, editado por Javier Gutiérrez-Rexach (New York: Taylor and Francis Group. Routledge Publishing, 2016), 530.

³Javier García, "Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. Propuesta de investigación", *Cuadernos de Lingüística Hispánica* no. 20 (2012): 26.

⁴Juan Sordo, "Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey", *Lengua y Migración* Vol. 11: n° 1 (2019): 10.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/469 (fecha de consulta: 10 de agosto del 2022).

⁵Robert Gardner, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation* (London: Edward Arnold, 1985), 39.

⁶Mario Castillo, "El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan", *Anales de Antropología* Vol. 40: n° 1 (2006): 286.

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/issue/view/892> (fecha de consulta: 11 de agosto del 2022).

⁷Silvina Montrul, "Is the Heritage Language Like a Second Language?", *Eurosla Yearbook*, n° 12 (2012): 2. <https://benjamins.com/catalog/eurosla.12.03mon> (fecha de consulta: 13 de julio del 2022).

⁸Lina María Reznicek-Parrado, "Habla de herencia del español en Estados Unidos: Implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario", *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos* Vol. 3: n° 3 (2013): 166. <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4677> (fecha de consulta: 14 de mayo del 2022).

⁹Gilberto Giménez, "Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas", *Frontera Norte* Vol. 41: n° 21 (2009): 12. <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/view/972> (fecha de consulta: 04 de agosto del 2022).

español. Es importante mencionar que el concepto hablante de herencia está vinculado estrechamente con *dreamer* y migrante de retorno. El *dreamer*, explica Santibáñez¹⁰, es un concepto de origen político acerca de las características de los migrantes que arribaron a los Estados Unidos en su niñez. En tanto, un migrante de retorno es aquel que decide regresar al lugar donde nació, o al territorio original de nacimiento de sus padres. Sin embargo, en la revisión de la literatura como veremos líneas abajo, los tres conceptos son usados indistintamente por los autores de los textos revisados.

Cabe mencionar que los hablantes de herencia del español no solo son hablantes del español, valga la redundancia, sino que el contexto de formación, crecimiento y desarrollo social los ha llevado a adquirir el inglés como una segunda lengua con predominio en funciones sociales, profesionalizantes y uso en el hogar, por lo añadimos algunos apuntes sobre la caracterización de este sector de población en su uso hacia el idioma inglés.

En consonancia con los estudios vinculantes que presentamos en los siguientes párrafos, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las actitudes lingüísticas y los procesos identitarios hacia el español como lengua de herencia, y hacia el inglés por un grupo poblacional de migrantes de retorno en la ciudad de Ensenada y que acuden a la Facultad de Idiomas de la UABC. Por ello, nuestras preguntas de investigación son: ¿cuáles son las actitudes y los procesos identitarios hacia el español como lengua de herencia y hacia el inglés en el escenario educativo de la Facultad de Idiomas? ¿Qué actitudes presentan los que han heredado el español en el ámbito educativo de retorno, y particularmente, en el aula de clases?

Antecedentes y breve revisión de la literatura

Los siguientes autores se relacionan con el presente trabajo, y son algunos ejemplos que tomamos como punto de partida para la indagación de las características de los informantes que analizamos, encontrando coincidencias y diferencias sociales y lingüísticas entre esta lista de estudios con los participantes del trabajo presente, sobre todo, nos interesa la forma en la que caracterizan a sus informantes. Asimismo, hallamos las experiencias educativas con el español y el aprendizaje bilingüe que conlleva las dos lenguas. Iniciamos la revisión de los antecedentes con el estudio de Vargas, López y Cruz¹¹, en donde se analiza la

¹⁰Jorge Santibáñez, “Dreamers, ¿el sueño mexicano?”, *Revista mexicana de política exterior*, Vol. 101: n° mayo-agosto (2014): 240. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/500> (fecha de consulta: 03 de julio del 2022).

¹¹Eunice Vargas, Ana López y Rodolfo Cruz, “Los desafíos de la inserción educativa y laboral de los *dreamers* en México”, en *Los Dreamers ante un escenario de cambio legislativo inserción social y económica en México*, coordinado por Nancy Landa, Eunice Vargas y Ana María López (Ciudad de México: El Colegio de la Frontera Norte, 2020), 207.

inserción educativa de los dreamers en el nivel superior y la inserción laboral de retornados de Estados Unidos y México. El estudio indica que es muy difícil incorporarse al contexto escolar debido a sus bajos niveles educativos, aunado a que se encuentran en un contexto de bajo crecimiento económico, y los persistentes obstáculos para la transferencia escolar de un país a otro. De los Santos, Galván, González y Núñez¹² encontraron que es relevante el impacto en la repatriación y la diáspora de estos alumnos a los que ellos llaman dreamers, ya que cruzar la frontera transforma el cómo y las prácticas en inglés y español. De esta manera, estas experiencias que comparte esta población revelan que existe una necesidad imperante de académicos en ambos lados de la frontera de interactuar para entender cómo enseñan. Estas conversaciones conllevarían a un mejor entendimiento y acciones futuras de ambos contextos para atender esta población un tanto invisible desde educación básica, media superior y superior. Notable es el estudio de Mora, Rivas, Lengeling y Crawford¹³, quienes exploraron los efectos del lenguaje en la formación de la identidad en el contexto familiar de seis alumnos a los que nombran migrantes que retornaron a México y cursan, actualmente, la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en una universidad pública. Los hallazgos parecen indicar que las experiencias de estos participantes, como mediadores del lenguaje, son sumamente reconocidas cuando deciden ser profesores de lenguas. La gran mayoría de ellos optan por convertirse en profesores ya que quieren ayudar a otros a aprender el idioma y aportan esas experiencias al contexto del aula.

El trabajo de Cortez, Altamirano y García¹⁴, se enfoca en hacer visible a la población de alumnos universitarios que son migrantes de retorno, con el fin de implementar políticas educativas más incluyentes. Este trabajo evidencia las experiencias de los universitarios de Estados Unidos y México, específicamente de Arizona y Sonora. Puntualmente se analiza el modelo de enseñanza Structured English Immersion, derivado de las políticas legislativas contra la educación bilingüe en Arizona. Los datos revelan que, al regresar a México para incorporarse a la Licenciatura de Enseñanza de Inglés, los participantes manifestaron haber enfrentado múltiples dificultades en el uso del español para tener una interacción completa.

¹² René De los Santos *et al.*, “Revealing the Educational Experiences of Los Otros DREAMers”, *College Composition and Communication* Vol 72: n° 2 (2020): 172.

¹³ Pablo Mora *et al.*, “Transnationals Becoming English Teachers in Mexico: Effects of Language Brokering and Identity Formation”, *Gist: Education and Learning Research Journal* Vol. 10: n° 10 (2015): 7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070500> (fecha de consulta: 11 de julio del 2022).

¹⁴ Nolvía Cortez, Ana Altamirano y Arellys García, “Ideologías, políticas y competencia lingüística: universitarios migrantes de retorno en Sonora”, *Sinéctica* Vol 48: n° 48 (2017): 1. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/666/699> (fecha de consulta: 13 de junio del 2022).

En el mismo tenor, la investigación de Cortez y Hamann¹⁵ muestra la resistencia y agencia de estos estudiantes universitarios de retorno y transnacionales al enfrentarse con las políticas educativas y legales en Estados Unidos que los ha marginado. Las entrevistas revelan las dificultades y posibilidades que estos alumnos enfrentan en el sistema educativo mexicano que no había anticipado su presencia. Asimismo, los participantes perciben el retorno para asistir a la universidad en México como una estrategia que les puede permitir tener acceso y desarrollar sus identidades imaginadas como profesionales egresados de una carrera universitaria y un estatus legal. El estudio concluye y puntualiza considerar la existencia de esta población de alumnos en la educación superior y las políticas sociales en ambos lados de la frontera. El estudio de Despaigne y Jacobo¹⁶ ofrece una nueva perspectiva a esta línea de investigación de estudiantes migrantes de retorno y aporta un análisis teórico de los retos educativos partiendo de la lingüística aplicada crítica. En primera instancia, caracterizan demográficamente el fenómeno de estos estudiantes y posteriormente abordan los desafíos identitarios y lingüísticos que esta población enfrenta en las aulas mexicanas. A continuación, se discuten posibles soluciones teóricas para implementar en el aula como los terceros espacios interculturales, los fondos de conocimiento y las multicompetencias entre alumnos. Se concluye con una reflexión sobre la necesidad de reconsiderar el paradigma educativo mexicano para atender las necesidades y desafíos de esos alumnos en un mundo globalizado.

El trabajo de Novella¹⁷ nos habla del posible bilingüismo, de jóvenes hablantes de herencia del español. Los resultados muestran ciertas tendencias marcadas en la población, puesto que escasamente utilizan el español con sus familiares y amigos. Por su parte, Mir¹⁸ centró su estudio exploratorio con tres estudiantes de herencia en Estados Unidos. Estos alumnos explican sus actitudes hacia el idioma, experiencias en clase, deseos profesionales, académicos, y finalmente, el impacto que ha tenido la actual variedad lingüística en el contexto multicultural inmerso desde la infancia. Este estudio también enfatiza el incremento en estos últimos diez años en la

15 Nolvía Cortez y Edmund Hamann, "College dreams à la Mexicana... agency and strategy among American-Mexican transnational students", *Latino Studies* Vol. 12: n° 2 (2014): 237.

<https://link.springer.com/article/10.1057/lst.2014.24> (fecha de consulta: 01 de agosto del 2022).

16 Colette Despaigne y Mónica Jacobo, "Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales", *Sinéctica* Vol. 47: n° 47 (2016): 1.

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645> (fecha de consulta: 19 de julio del 2022).

17 Miguel Novella, "Mantenimiento del español en el estado de Washington. Exploración del posible bilingüismo en los Estados Unidos: una perspectiva de jóvenes hablantes de herencia del español", *Decires* Vol. 22: n° 26 (2021): 9. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/304> (fecha de consulta: 11 de agosto del 2022).

18 Montserrat Mir, "Habla de herencia en los Estados Unidos: quiénes son, qué quieren, qué reciben", en *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales XXIII Congreso Internacional ASELE*, editado por Beatriz Bleuca et al. (Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2013), 594.

población de origen hispano en Estados Unidos en alumnos de herencia de español. Las características sociolingüísticas de esta población son complejas debido a la diversidad de experiencias lingüísticas y culturales con el español.

Reznicek-Parrado¹⁹ dirige su estudio hacia las necesidades pedagógicas de los estudiantes de español que han heredado esta lengua y están presentes en el ámbito universitario. Este estudio busca explorar argumentos que fundamenten la necesidad de proporcionar entrenamiento a instructores de español en el contexto educativo que responda a las necesidades pedagógicas específicas y actuales de los hablantes de herencia. También señalan la importancia de reclutar profesores y estudiantes que entiendan la realidad lingüística y sociopolítica del hablante de herencia de español. De esta manera se busca un equilibrio en las experiencias académicas de estos alumnos en estos departamentos de español a través del país. Se concluye enfatizando la necesidad apremiante de contar con instructores bilingües que entiendan y demuestren empatía, sea cual sea el origen étnico de estos alumnos.

Considerando los antecedentes revisados, observamos que el aprendizaje es el principal interés de análisis hacia los sujetos que participaron en los estudios; junto a ello los procesos migratorios, el bilingüismo, el translingüismo, la identidad y las prácticas lingüísticas, son factores que determinan el cómo este sector de población adquiere procesos para autodefinirse como migrantes o ser ciudadanos plenos en su nuevo destino. Asimismo, un punto importante es el cómo cada uno de los autores nombran a los participantes del estudio: dreamers, migrantes que retornaron a México, migrantes de retorno, estudiantes universitarios de retorno y transnacionales, estudiantes migrantes de retorno, jóvenes hablantes de herencia del español, estudiantes de español y hablantes de herencia. Así, este paradigma reportado en la literatura ofrece una lista variada en la forma en la que los sujetos de análisis son catalogados a partir del enfoque teórico y analítico, como nosotros nos enfocamos más que nada en las actitudes hacia el español y el inglés nos decantamos por el concepto de hablante de herencia como el principal y en forma alterna migrante de retorno para hacer alusión al proceso de retorno a México.

Cada uno de los escenarios tratados, es punto de convergencia de diversos fenómenos: sociológicos, pedagógicos, lingüísticos, literarios, psicológicos, entre otros, los cuales explican la visión y las prácticas de los sujetos, docentes, directivos, compañeros de clase, empleadores, padres y familia, que son determinantes para la formación del ambiente educativo. Una crítica que exponemos aquí, es la necesidad de plantear diversos conceptos interdisciplinarios y no solo uno para caracterizar a los sujetos que están en este ámbito de migración de retorno.

¹⁹ Lina María Reznicek-Parrado, "Hablantes de herencia del español en Estados Unidos", 161. <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4677> (fecha de consulta: 14 de mayo del 2022).

Las propias necesidades de las personas y sus prácticas pueden revelar otros términos más adecuados para cada contexto, en nuestro caso preferimos usar el de migrantes de retorno y hablantes de herencia como una forma de explicar el proceso de retorno a México, y el interés hacia las prácticas lingüísticas que presentan en el escenario de estudio.

La noción de actitud lingüística, lengua de herencia e identidad

Desde los estudios sociolingüísticos, autores como Bouchard, Giles y Sebastian²⁰ definieron el concepto de actitud lingüística como un discurso con tres componentes básicos: cognitivo, afectivo y conductual, los cuales son expresiones de los hablantes hacia una lengua y sus variantes. Esta definición puntualiza el conocimiento (componente cognitivo) de los hablantes hacia un idioma, las evaluaciones (componente afectivo) hacia la lengua, y las conductas o reacciones del hablante hacia la lengua (componente conductual), según Baker²¹. Ejemplificando los tres componentes, presentamos los siguientes ejemplos que no son del presente estudio, son frases ficticias para ejemplificar cada uno de los componentes: en primer lugar, sobre el componente cognitivo sería: “el inglés lo piden en las escuelas ahora”; en segundo lugar, acerca del componente afectivo: “es muy bonito el español, es una lengua dulce”; y por último, respecto del componente conductual tenemos: “quiero aprender inglés”. Así, no actúan siempre de forma individual, igual pueden aparecer combinados ya sean dos o tres al mismo tiempo, por ejemplo: “el zapoteco es muy bonito, quiero aprenderlo para hablar con mi gente”. Nótese en el ejemplo una parte afectiva que se aprecia al evaluar la lengua como “bonito” y otra parte conductual que surge de la voz del hablante deseando aprender el idioma.

En el estudio de las actitudes desde la perspectiva sociolingüística, es relevante identificar el estado del mundo de los hablantes, para focalizar las presiones percibidas hacia sus lenguas como lo afirman Terborg y García²². Las presiones son también las acciones que los hablantes experimentan para mantener o desplazar su lengua, mediadas por los procesos de negociación que asignan usos y funciones a cada idioma en espacios y momentos determinados, lo cual puede llevar al extremo de una pérdida total debido a que se van reduciendo los contextos comunicativos.

Por otro lado, cuando los hablantes deciden mantener su idioma pueden ocurrir procesos de alternancia y bilingüismo, en algunos casos equitativo; en otros, una

²⁰ Ellen Bouchard, Howard Giles y Richard Sebastian, “Una perspectiva integrativa para el estudio de actitudes hacia la variación lingüística”, en *Estudios de Sociolingüística*, compilado por Yolanda Lastra (Ciudad de México: UNAM-IIA, 2000), 499.

²¹ Colin Baker, *Attitudes and Languages* (Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1992), 10.

²² Roland Terborg y Laura García, “La máxima facilidad compartida como presión determinante” en *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*, coordinado por Roland Terborg y Laura García (Ciudad de México: UNAM-CELE, 2011), 259.

lengua predomina sobre otra. En el caso del español y su relación con el inglés en el escenario de retorno de los hablantes de herencia que indagamos, nos encontramos con factores que indican un contacto cortés entre las dos lenguas; pero en otros escenarios, el de lenguas indígenas y el español, las presiones pueden ser más extremas. Es el caso del paipai, lengua indígena de Baja California, según Sánchez y Rojas-Berscia²³, quienes reportan la adquisición favorable del español en detrimento del paipai.

El componente conductual de las actitudes lingüísticas es relevante en este estudio, puesto que permite conocer qué acciones realizan los hablantes hacia una primera y segunda lengua. Además, este componente sirve para entender las acciones y planeaciones institucionales hacia las variantes que presentan los hablantes de herencia del español en el escenario mexicano, con sus respectivas prácticas pedagógicas para alcanzar niveles estándares de la lengua. Sin embargo, debemos aclarar que no planteamos desde nuestra visión una postura normativa, únicamente sugerimos breves tratamientos para las dos lenguas de los hablantes.

En el aspecto metodológico de las actitudes lingüísticas existen dos enfoques: el conductista y el mentalista. El primero explica que las actitudes son visibles y accesibles. En cambio, el segundo enfoque afirma que las actitudes no son reveladas fácilmente por los informantes, sino que son posturas guardadas en la mente de los hablantes. Para nuestro estudio, como detallaremos en la sección cinco, consideramos los instrumentos que brinda el enfoque conductista, ya que la entrevista fue el instrumento usado para la obtención de los testimonios de los participantes del presente estudio.

Definiremos ahora los conceptos: migrante de retorno y hablante de herencia, que son los generadores de las actitudes y los procesos migratorios del presente estudio. Por migrante de retorno se define aquel individuo que ha decidido regresar a su lugar de origen, después de encontrarse por un largo periodo temporal en otra región o en otro país. Esta acción de retorno puede ser voluntaria o forzada. Una vez en el espacio de retorno se puede permanecer definitivamente en ese escenario o regresar al espacio de migración, según señalan Izquierdo²⁴ y Mestries²⁵. Por lo general, los migrantes de retorno son los latinos que regresan a México y a América Latina, pero

²³ Manuel Sánchez y Luis Miguel Rojas-Berscia, “Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California”, *Liames* Vol. 16: n° 1 (2016): 157.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8646171> (fecha de consulta: 12 de julio del 2022).

²⁴ Antonio Izquierdo, “Times of Losses: a False Awareness of the Integration of Immigrants”, *Migraciones Internacionales* Vol. 6: n° 1 (2011): 172.

<https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/1063> (fecha de consulta: 01 de julio del 2022).

²⁵ Francis Mestries, “Los migrantes de retorno ante un futuro incierto”, *Sociológica*, Vol. 28: n° 78 (2013): 177. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/55> (fecha de consulta: 03 de agosto del 2022).

en otros ámbitos se considera a los indígenas que regresan a sus comunidades; como el caso que reporta Solís²⁶ quien realizó un trabajo con migrantes mayas yucatecos en los Estados Unidos y estos mismos regresaron a sus comunidades mayas en el estado de Yucatán.

Con el concepto de hablante de herencia, se le describe como un tipo de hablante que ha sido expuesto ampliamente a su lengua materna, la que hablan sus padres, durante un periodo prolongado. Sin embargo, circunstancias sociales como la migración los ha llevado a tener un contacto con otra lengua que han adquirido, lo que los hace ser bilingües en dos lenguas con altas posibilidades que predomine en ellos la nueva lengua del escenario de llegada. A pesar de ello, la lengua con la que crecieron en un primer momento sigue presente en algunas actividades comunicativas como dice Acosta²⁷.

En adición, si existe el hablante de herencia, por consecuencia existe la lengua de herencia, ambos conceptos se implican mutuamente. Originalmente se ha usado la noción de hablante de herencia para explicar los casos de los migrantes que llegaron a los Estados Unidos, propuesta por Cummins²⁸, y que se orienta a toda aquella lengua que no es el inglés, es decir, es una definición circunstancial que debe su origen a las características particulares de los migrantes que arribaron a los Estados Unidos y que no son hablantes del inglés. Así, un hablante de herencia es aquel que no usa principalmente el inglés en el hogar, ya que usa la lengua étnica de sus padres y al mismo tiempo el inglés, según define Valdés²⁹.

Por su parte, Montrul³⁰ presenta una definición similar acerca de los hablantes de herencia, explicando que son individuos que en su infancia fueron expuestos a una lengua minoritaria o de inmigrantes, pero son altamente competentes en la lengua dominante del espacio en donde se encuentran actualmente. En los Estados Unidos, ejemplos de los hablantes de herencia y la vitalidad de sus lenguas de origen, puede

²⁶ Myrian Solís, “Desde el corazón del puuc: narrativas de retorno de migrantes yucatecos”, *Península*, Vol. 12: n° 2 (2017):119.

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/issue/view/4695> (fecha de consulta: 17 de junio del 2022).

²⁷ Álvaro Acosta, “La adquisición y desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* Vol. 13: n° 13 (2013): 1.

²⁸ Jim Cummins, “A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom”, *The Modern Language Journal*, Vol. 89: no.4 (2005): 586. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-espa%C3%B1ol.html> (fecha de consulta: 29 de junio del 2022).

²⁹ Guadalupe Valdés, “Heritage language students: Profiles and possibilities”, en *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, editado por Joy K. Peyton, Donald A. Ranard y Scott McGinnis (Washington: Center for Applied Linguistics, 2001), 39.

³⁰ Silvina Montrul, “Bilingualism and the Heritage Language Speaker”, *The handbook of bilingualism and multilingualism*. 2ª ed, editado por Tej Bhatia y William Ritchie (Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013), 169.

notarse con el español que convive con el inglés y es usado por las poblaciones hispanas; en contraste con otras lenguas de migrantes europeos como el noruego que se ha perdido en las nuevas generaciones, favoreciendo la incorporación del inglés en la vida de los migrantes como señala Haugen³¹.

Revisamos con apuntes breves la situación de la enseñanza del español en los Estados Unidos, ya que la literatura reporta un amplio interés en la identidad, la educación de lenguas de herencia y su aprendizaje en esa nación, según Leeman³². Asimismo, la parte creativa, producción de poesía, arte digital, ensayos y otros géneros literarios, realizados por hablantes de herencia del español que han cursado estudios avanzados del español es de sumo interés para los campos disciplinares, ya que se desea documentar cómo lo hacen los universitarios que tienen el español como lengua de herencia, según Parra³³. Por otro lado, la enseñanza del español como lengua de herencia está abierta a la polémica, pues existen ideologías en contra de las hegemonías estándares del español, a fin de validar variedades de la lengua en el aula de clases. Sin embargo, especialistas del área sugieren fortalecer el entrenamiento de los instructores de español como lengua de herencia para contrarrestar las ideologías contra hegemónicas en el contexto del español de los Estados Unidos, según Loza³⁴.

Por lo anterior, definimos que un hablante de herencia es aquel sujeto que en su infancia, aprendió o tuvo una exposición a una lengua en la que le hablaron sus padres y familiares. Posteriormente, el traslado de un espacio a otro por parte de los padres u otros eventos los lleva a un nuevo lugar de destino en donde seguirán usando esa lengua aprendida, pero incorporarán otra, con seguridad el inglés si es el ámbito migratorio de los Estados Unidos por ser la lengua dominante y prestigiosa. En este último punto, es importante subrayar que la literatura clasifica a los hablantes de herencia según la lengua materna que usen, es decir, existen los hablantes de herencia del español, del chino, del alemán, etc. Para el caso mexicano e indígena: Mulik,

³¹ Einar Haugen, "The rise and fall of an immigrant language: Norwegian in America", en *Investigating obsolescence: studies in language contraction and death*, editado por Nancy Dorian (Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989) 61.

³² Jennifer Leeman, "Heritage language education and identity in the United States", *Annual review of applied linguistics*, Vol. 35: (2015): 100. <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/heritage-language-education-and-identity-in-the-united-states/837D5A8F09B4EA2CCFBFA8287COEFD22> (fecha de consulta: 15 de agosto del 2022).

³³ María Luisa Parra, "Strengthening writing voices and identities: creative writing, digital tools and artmaking for Spanish heritage courses", *Languages*, Vol. 6: no. 3 (2021): 1. https://www.mdpi.com/2226-471X/6/3/117?type=check_update&version=1 (fecha de consulta: 15 de agosto del 2022).

³⁴ Sergio Loza, "Transgressing Standard Languages Ideologies in the Spanish Heritage Languages (SHL) Classroom", *Chiricú Journal: Latina/o Literatures, Arts, and Cultures*, Vol. 1: n°2 (2017): 56.

Amengual, Maldonado y Carrasco³⁵ proponen el término hablante de herencia indígena mexicano y lenguas de herencia indígenas mexicanas, considerando que los grupos indígenas cumplen las mismas características que los migrantes de los Estados Unidos.

Continuamos ahora con la definición de identidad, concepto que es un aspecto importante que apoya la comprensión del proceso migratorio y la autoadscripción de los hablantes, así como su pertenencia hacia un grupo social o un espacio, al denominarse como latinos, mexicanos, hispanos, junto a sus diferentes prácticas lingüísticas que inciden en el uso de una lengua u otra. Por identidad, entendemos la configuración espacial y social que las personas tienen sobre sí mismas, a partir de su origen territorial y los nuevos escenarios a los que arriban como resultado de procesos migratorios. Para complementar esta definición es conveniente sumar la de identidad situada, definida por Be³⁶ como aquella que abarca las prácticas de origen familiar y nacional con énfasis en el nuevo sitio de llegada; es decir, lo que un individuo realiza en el espacio migratorio al que arriba, a partir del conocimiento y tradición de su lugar de origen. Un ejemplo, es lo que el autor Be³⁷ presenta con migrantes yucatecos que preparan antojitos yucatecos en una zona urbana de California, Estados Unidos. El autor describe esa práctica, a partir del saber del contexto de origen que es Yucatán, México, junto con las adaptaciones ofrecidas en el nuevo lugar de vivienda. En ese sentido, es relevante saber cómo los individuos que han heredado el español, y que han arribado a Baja California para estudiar en la UABC, son generadores de prácticas lingüísticas hacia el español y hacia el inglés en el ámbito migratorio de retorno.

Así, todos estos procesos crean acciones, saberes y afectos, es decir, actitudes lingüísticas por parte de un sector de población, ya que los hablantes de herencia son sujetos de estudio en un contexto universitario, conformando un universo novedoso sobre el que se aplicó los instrumentos de recolección de datos que narramos en la sección cinco, no sin antes dar cuenta sobre algunos datos relevantes del escenario, en donde hallamos a los informantes del presente estudio.

³⁵ Stanislav Mulík *et al.*, “Habla de herencia. Una noción aplicable para los indígenas de México”, *Estudios de Lingüística Aplicada* Vol. 39: nº 73 (2021): 7.

<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/970/1060> (fecha de consulta: 01 de julio del 2022).

³⁶ Pedro Be, “Dimensiones culturales e identidades situadas: la herencia maya en migrantes yucatecos a Estados Unidos”, *Estudios de Cultura Maya* Vol. XXXVIII: no. otoño-invierno (2011):180.

<https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-cultura-maya/index.php/ecm/article/view/54> (fecha de consulta: 01 de julio del 2022).

³⁷ *Ibid*, 184.

El escenario educativo

La Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California campus Ensenada cuenta con los programas de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, y la Licenciatura en Traducción. El primer programa educativo persigue la formación de docentes en el campo de las lenguas extranjeras, una formación integral que otorgue al estudiante los contenidos disciplinares didácticos, pedagógicos y lingüísticos. En el campo de la traducción, este acercamiento disciplinar precisa de contenidos lingüísticos, traductológicos e interpretativos. Estos programas se ubican en el área de la lingüística aplicada y otras subdisciplinas que complementan los planes curriculares. Los estudiantes deben certificar su competencia en inglés y una tercera lengua.

Respecto a la población estudiantil, se observa que a lo largo de los años ambos programas han tenido una afluencia significativa, la cual justifica su permanencia pues, en la actualidad, la población estudiantil en ambos programas, considerando su tronco común, cuenta con cuatrocientos ochenta y uno alumnos vigentes, población que incluye en este caso a los estudiantes de retorno y locales.

El proceso para la obtención de los datos

En esta sección narramos las acciones que permitieron obtener los datos a través de la entrevista semidirigida. Nuestro estudio estuvo delimitado en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, en el campus de la ciudad de Ensenada. Los autores somos parte del personal académico, por lo que identificamos con cierta facilidad quiénes podrían ser potencialmente alumnos con las características que buscábamos como tener ciudadanía estadounidense, haber vivido en los Estados Unidos u otro país no hispanohablante y estar de retorno en México, y por demás está decir que, ser parte de la comunidad estudiantil de la Facultad de Idiomas. Para ello utilizamos la técnica de bola de nieve, preguntando entre los colegas del medio y entre los estudiantes quiénes podrían tener dichas características; pero las respuestas estuvieron muy limitadas, por lo que solicitamos el apoyo a la subdirección para enviar por correo electrónico una encuesta desarrollada por un formulario de Google de tipo general a toda la población estudiantil que respondiera a las siguientes preguntas: nombre completo, correo electrónico, programa educativo (Enseñanza de Lenguas o Traducción), semestre, lengua materna, segunda lengua, realiza estudios en una tercera lengua, indicar cuál, ¿tienes ciudadanía de los Estados Unidos o has vivido allí o en otro país?

A partir del envío del formulario, ciento cuarenta y un estudiantes de toda la facultad de Idiomas del campus Ensenada de la UABC respondieron a la solicitud. Entre los ciento cuarenta y un alumnos, diecisiete habían respondido que vivieron en

los Estados Unidos, su lengua materna es el español y como segunda lengua tienen el inglés. Algunos mencionaron ser ciudadanos norteamericanos. Entre los diecisiete estudiantes, nueve aceptaron responder a la entrevista que se elaboró, sobre la cual daremos detalles en los siguientes párrafos. El resto no respondió al correo que se les envió invitándoles a participar en la entrevista, pero pensamos contactarlos en siguientes semestres y hacerles nuevamente la invitación, ya que somos respetuosos de las causas por las cuales quisieron o no responder.

Acerca de los nueve participantes que respondieron a la entrevista, esta fue realizada en sesión virtual, a través de la plataforma Google Meet. Ocho de ellos fueron mujeres y únicamente hubo uno del género masculino. Todos son estudiantes de la Facultad de Idiomas y cursan las carreras de Enseñanza de Lenguas y Traducción. A cada uno de ellos se les pidió una cita para desarrollar la entrevista, y se les expuso el motivo principal: el desarrollo de un proyecto de investigación relacionado al tema de hablantes de herencia del español.

La entrevista que se les aplicó es de tipo semidirigida, constó de veintiséis preguntas (ver en el anexo 1). Entre los temas que aborda se destacan: lugar de nacimiento, lenguas que habla, tanto primera y segunda, tiempo de haber vivido en los Estados Unidos u otro país, motivo para haber retornado a México, nivel de estudios que cursa, experiencias personales por hablar su primera y segunda lengua, experiencias de aprendizaje con el español, sugerencias hacia la universidad para los herederos de la lengua española, identidad como hablante en el nuevo escenario, acciones potenciales ante la oferta de una tercera lengua por una escuela de idiomas, acciones y cambios ante el nuevo escenario de llegada y el uso del español, entre otros temas. Si bien, la entrevista, constó de veintiséis preguntas, éstas fueron de corte semidirigido; es decir, podrían agregarse otros temas si los informantes así lo consideraban. El tiempo de desarrollo de cada entrevista fue de aproximadamente una hora, y se obtuvieron durante los meses de agosto a octubre del 2021.

Haremos mención que la presente investigación se sustenta en la metodología de análisis cualitativo debido a la naturaleza de los datos y el modo de interpretar éstos. Marshall y Gretchen³⁸ enuncian que este tipo de investigación es contextual, emergente y sobre todo interpretativa. La investigación cualitativa, según Rivas,³⁹ analiza la conciencia individual junto con la subjetividad, las cuales son creaciones del sujeto que los expresa en su realidad a partir de conexiones y relaciones significativas. Por otro lado, la realización de un trabajo de campo implica la

³⁸ Catherine Marshall y Gretchen Rossman, *Designing Qualitative Research* (Thousand Oaks, London, Nueva Delhi: Sage Publications, 2006), 2

³⁹ Luz Rivas, “Un acercamiento a la investigación cualitativa”, *Revista Forum Doctoral* n° 6 (2015): 7. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/view/2954> (fecha de consulta: 16 de julio del 2022).

recolección de datos acerca de los individuos investigados en el medio en el que se encuentran desde la postura de Arias⁴⁰. Una vez detectada la muestra de población, ésta se delimita a las características que van de acorde con el tema; es decir, los sujetos cumplen criterios predeterminados por el investigador de acuerdo con Arias, Villasís y Miranda⁴¹. En consonancia, Hernández, Fernández y Baptista⁴² mencionan la pertinencia de delimitar la población, a fin de generalizar los datos resultantes.

El análisis de los datos es de tipo cualitativo e inductivo, ya que se consideran las respuestas de los informantes como la parte central para la formación de las categorías de análisis que presentamos.

Hernández, Fernández y Baptista⁴³ explican que el análisis de los datos es contextual, a fin de observar las relaciones entre elementos cercanos y diferenciados, pues el mismo análisis se va moldeando de acuerdo con lo que los participantes revelan y el investigador va creando las categorías en función de segmentos las voces que organizan los testimonios de los informantes. Así, dichas categorías resultantes las obtuvimos a partir de que los entrevistados recurren a significados relevantes en sus respuestas, las que forman una agrupación semántica de importancia para ellos mismos. De forma inductiva, los casos particulares provocan generalizaciones que validan las temáticas y problematizaciones aplicadas únicamente para el grupo de análisis, en este caso los hablantes de retorno del espacio universitario. El método inductivo se sumerge en las particularidades, detalles y características propias de los datos según Sánchez⁴⁴.

A fin de presentar detalles de los participantes, en la siguiente tabla 1 mencionaremos varias características de ellos. Por razones de confidencialidad y ética acordamos con los informantes no revelar sus nombres y los presentamos con numeraciones, tanto en esta sección como en el análisis. Hacemos mención del género, edad, carrera que cursa, lugar de nacimiento, tiempo de haber vivido en los Estados Unidos, tiempo de haber retornado a México, lenguas que habla, esto con el fin de exponer un breve perfil sociolingüístico de los participantes del estudio, que se puede observar a continuación:

⁴⁰ Fideas Arias, *El Proyecto de investigación Introducción a la metodología científica* (Caracas: Editorial Episteme, 2012), 31.

⁴¹ Jesús Arias, Miguel Ángel Villasís y María Guadalupe Miranda, “El protocolo de investigación III: la población de estudio”, *Alergia México* Vol. 63: n° 2 (2016): 202.
<https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/issue/view/14/3> (fecha de consulta: 01 de agosto del 2022).

⁴² Roberto Hernández, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista, *Metodología de la investigación* (Ciudad de México: McGraw-Hill, 2014), 239.

⁴³ *Ibid.*, 634.

⁴⁴ Fabio Sánchez, “Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* Vol. 13: n° 1 (2019): 113.
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/644> (fecha de consulta: 16 de agosto del 2022).

Tabla 1 Datos generales de los informantes

Informante	Género	Edad	Carrera universitaria	Lugar de nacimiento	Tiempo de haber vivido en los Estados Unidos	Tiempo de haber retornado a México	Lenguas que habla
							M: materna S: segunda T: Tercera
1	Femenino	24	Enseñanza de Lenguas	Mazatlán, Sinaloa, México	8 años	6 años	M: español S: inglés T: francés
2	Femenino	26	Enseñanza de Lenguas	Ensenada, México	3 años	5 años	M: español S: inglés T: lenguas de señas americana y lengua de señas mexicana
3	Femenino	20	Enseñanza de Lenguas	Hayward, California, USA	10 años	3 años y medio	M: español S: inglés
4	Femenino	21	Enseñanza de Lenguas	Tijuana, México	6 meses	5 años	M: español S: inglés T: francés
5	Femenino	22	Enseñanza de Lenguas	Ensenada	5 años	3 años	M: español S: inglés T: italiano
6	Femenino	23	Enseñanza de Lenguas	Ensenada, México	6 años	13 años	M: español S: inglés T: francés
7	Femenino	24	Enseñanza de Lenguas	San Bernardino, California, USA	5 años	2 años	M: español S: inglés
8	Femenino	22	Enseñanza de Lenguas	Ensenada, México	8 años	11 años	M: español S: inglés T: francés
9	Masculino	25	Traducción	Ensenada, México	10 años	4 años	M: español S: inglés

En la tabla 1 podemos observar que el promedio de edad se ubica entre los veinte a veintiséis años, con una mayoría de estudiantes femeninos, todos son cursantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas, excepto el estudiante de género masculino que estudia la carrera de Traducción. Entre los espacios geográficos que expresan su lugar de nacimiento refieren Mazatlán, Ensenada, Tijuana en México, así como Hayward y San Bernardino, California en los Estados Unidos. El lapso en el que radicaron en los Estados Unidos va entre los diez años, como el más largo, hasta los seis meses como el menor. En tanto, el periodo temporal de su regreso a tierras mexicanas va desde los trece años como el mayor hasta los dos años como el menor.

En cuanto a sus características lingüísticas, son hablantes del español y del inglés. Los nueve participantes expresaron que el español es su primera lengua, y el inglés su segunda lengua. Señalaremos dos aspectos relevantes del perfil de los informantes; el primero, como estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC, deben ingresar con el nivel B1 del idioma inglés. Sin embargo, puede variar en cada uno de los aspirantes y los que no tengan dicho nivel son aceptados bajo un condicionamiento. En el caso de los estudiantes que participaron en la presente investigación, todos tienen el inglés como segunda lengua y no tienen ningún problema en su acreditación. Los registros de su competencia lingüística evidencian el nivel C1 en inglés del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER, el cual debe ser adquirido por todos los estudiantes de la Facultad de Idiomas independientemente de que hayan vivido en los Estados Unidos, pues es un requisito de egreso y titulación demostrar dicho puntaje. Un segundo aspecto de los estudiantes y aplica para todos los de la Facultad de Idiomas es que deben tener competencia en una tercera lengua extranjera con el nivel B1 también del MECER. En la tabla 1 observamos que cuatro de los participantes indicaron que el francés es su tercera lengua, otro informante dijo que la lengua de señas americana y la lengua de señas mexicana, otro mencionó el italiano, uno más dijo que el japonés, y dos no mencionaron su tercera lengua, debido a que todavía están en proceso de elegir el tercer idioma que acreditarán.

Considerando que son veintiséis preguntas las que se aplicaron en la entrevista, este estudio únicamente indaga algunas que son significativas para el análisis que responda a nuestras preguntas de investigación planteadas en la introducción. Las preguntas de investigación son resultado interpretativo e inductivo de las voces de los informantes, a partir de ellas encontramos segmentos relevantes, vinculados y en constante repetición que agrupados forma un campo semántico, por lo tanto, se forman las categorías de análisis a partir de las voces de los informantes y se responde de esa forma a las preguntas de investigación. Así, las categorías resultantes del análisis son: aprendizaje de la primera y segunda lengua, causas del

retorno hacia el lugar de origen, uso de la lengua de herencia en el espacio de migración, identidad de los hablantes de herencia en el espacio migratorio y en el espacio de retorno, español e inglés en el aula de clases.

Hablantes de herencia en un escenario universitario, la Facultad de Idiomas de la UABC, Campus Ensenada

Para responder a la primera pregunta de investigación que presentamos en la introducción: ¿cuáles son las actitudes y los procesos identitarios hacia el español como lengua de herencia y hacia el inglés en el escenario educativo de la Facultad de Idiomas? Respondemos que las categorías resultantes de esta primera pregunta son las primeras cuatro enunciadas al final de la última sección. La quinta categoría es la respuesta a la segunda pregunta de investigación.

La primera categoría de análisis: **aprendizaje de la primera y segunda lengua**, indaga cómo los informantes crecieron con ambas lenguas. Todos respondieron que estuvieron expuestos a la primera lengua desde la infancia, en tanto, la segunda lengua, si bien tuvieron contacto con ella del mismo modo que con la primera, hubo una necesidad para aprenderla. Para puntualizar este dato, los informantes respondieron a partir de las preguntas de la entrevista: ¿Cómo aprendió su lengua materna? ¿Cómo aprendió su segunda lengua? Sus respuestas expresaron que fue común en el hogar, durante la infancia, con la familia, y el entorno cercano les permitió aprender el español, incluso los que nacieron en los Estados Unidos lo expresan del siguiente modo:

Informante 3. “Aprendí español en mi casa, ya que era la lengua que se utilizaba frecuentemente”⁴⁵.

Informante 7. “De manera natural, toda mi familia son hispanohablantes”⁴⁶.

En cuanto a la segunda lengua, las respuestas apuntan predominantemente a la escuela como el espacio en donde aprenden el inglés, por lo que la edad de adquisición es también desde la infancia y adolescencia, por ejemplo:

Informante 3. “Aprendí inglés cuando comencé a ir a la escuela”⁴⁷.

En algunos casos la familia contribuyó a dicho proceso junto a otros medios, tal como lo expresa la siguiente participante:

⁴⁵ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 3., 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁴⁶ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 7., 27 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁴⁷ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 3., 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

Informante 4. Por medio del uso constante de la lengua en la familia, medios de comunicación, medios de entretenimiento y escuela⁴⁸.

Aquí, entonces observamos cómo el componente cognitivo de las actitudes lingüísticas, el conocimiento que se tiene sobre un idioma, se presenta en la conciencia de los hablantes, pues ellos expresan cómo aprendieron el español y el inglés, lo que significa un conocimiento de tipo lingüístico, pero al mismo tiempo, aparece el componente conductual como un proceso que les exige saber el inglés. Así, esa determinación de aprender la segunda lengua, es una forma de evaluar cómo se incorpora el inglés en un escenario de migración.

La representación descrita sobre el estado del mundo desde la perspectiva de Terborg y García⁴⁹ filtra las condiciones y las presiones para que los que han heredado el español como lengua tuvieran que integrar el inglés como lengua dominante a su repertorio lingüístico. Pero en los informantes, sus palabras que los definen como bilingües no expresan un conflicto y un uso de la presión para el desplazamiento del español y forzoso uso del inglés, sino que lo narran como procesos de aprendizaje y utilidad para ellos mismos. Además, asignan roles y espacios a cada lengua: el español en el hogar y la familia; el inglés, para usos públicos. Por ello, se muestra un estado del mundo relativamente apacible y armonioso en su proceso migratorio cuando estuvieron en los Estados Unidos. Del mismo modo ocurre ahora en el retorno que realizaron a la ciudad de Ensenada. Sin embargo, una atención más profunda sobre los datos permite observar que una problematización es que, el aprendizaje del español ha estado más relegado al hogar, que a la escuela en donde el inglés aparece como protagonista del aprendizaje, por lo que hay un desequilibrio entre una lengua que se ha aprendido en el hogar, escuchando a los padres, y un idioma que proviene del ámbito educativo, por lo que una ausencia de acciones pedagógicas hacia el español genera deficiencias en la escritura y lectura del idioma, así como los hablantes expresaron, pues ellos dicen que se optimizó su conocimiento de la lengua española en el momento en el que tomaron asignaturas en la Facultad de Idiomas.

La segunda categoría de análisis: **causas del retorno hacia el lugar de origen** explica de forma central la parte más social, política, económica y afectiva que los hablantes exponen para regresar al espacio de origen. En el relato que exponen a partir de las preguntas que se les hizo: ¿por qué el retorno? ¿Qué le motivó a retornar? ¿Vino solo o con su familia? Enuncian causas como las siguientes, expresadas en sus palabras:

⁴⁸ Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la Fuente a Informante 4., 6 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁴⁹ Roland Terborg y Laura García, “La máxima facilidad compartida como presión determinante”, 272.

Informante 1. Es una triste historia, yo tenía becas para universidades muy grandes, becas significativas. Sin embargo, hubo un problema financiero en mi familia, y de salud, yo quería ser egoísta y decir, me voy a quedar allí, pero en eso mi hermano quería salir de la casa, teníamos unos problemas familiares, quería salir ya, entonces yo decidí quedarme en Ensenada para aligerar esa carga, mi hermano se fue de la casa, yo me quedé, entonces me tocó apoyar a mi mamá, en cuestión emocional, de salud⁵⁰.

Informante 2. Regresé de Estados Unidos con mi familia. El motivo es que la universidad en Estados Unidos es costosa y mis papás no querían que mi hermano y yo nos quedáramos sin estudiar. Por lo tanto, nos mudamos a Ensenada y cursamos la universidad aquí⁵¹.

Informante 3. Opté por terminar mis estudios en México y ejercer mi carrera en Estados Unidos ya que muchas personas hacen eso, pero, fue más por estar con mi familia⁵².

Informante 7. No me gusta vivir en Estados Unidos, aparte de que toda mi familia y amigos viven aquí en Ensenada⁵³.

Según lo enunciado por los participantes del estudio, la familia es el nudo central y protagonista que es determinante para convertirse en un migrante de retorno, y junto a ello existen decisiones financieras, de salud, ausencia de gusto por vivir en los Estados Unidos, el costo de la universidad, pero todo ello lleva a la justificación central que es la familia. En esta categoría no encontramos una referencia hacia las lenguas, pero creemos necesario exponer el porqué los estudiantes que encontramos en la Facultad de Idiomas de la UABC, son ahora migrantes de retorno, ya que la familia es el primer núcleo y motor que impulsa tanto a la primera como a la segunda lengua. El ser migrantes de retorno tiene sus causas principales en que los jóvenes son parte de una familia que decidió retornar a su lugar de origen. Además, la familia es por sí misma la primera condición histórica para la aparición, tanto del español, como lengua de herencia y el inglés como lengua de destino, junto con sus consecuentes procesos bilingües, en consonancia con Mir⁵⁴ y Carreira y Kagan⁵⁵.

⁵⁰ Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la Fuente a Informante 1., 02 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁵¹ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 2., 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁵² Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 3., 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁵³ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 7., 27 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁵⁴ Montserrat Mir, "Hablantes de herencia en los Estados Unidos", 594

⁵⁵ Maria Carreira y Olga Kagan, "The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development", *Foreign Language Annals* Vol. 44:

En consonancia con lo anterior, la familia viene a ser el espacio donde el español como lengua de herencia encontró la vitalidad para su permanencia en los individuos estudiados; por ello, la tercera categoría: **uso de la lengua de herencia en el espacio de migración** da cuenta de ello. Así, entre los informantes, encontramos las siguientes voces que se vinculan al tema en cuestión y que resultó de la pregunta que se les planteó: ¿En Estados Unidos, cuándo y en dónde usabas el español?

Informante 2. En casa se procuraba hablar solo español, aunque mis papás también saben inglés⁵⁶.

Informante 3. Casi siempre en mi casa y con ciertas amistades⁵⁷.

Informante 4. El español lo hablaba en mi casa y con familia (tíos)⁵⁸.

Informante 5. El español lo usaba todo el tiempo⁵⁹.

Informante 6. El español solo lo usaba en casa y en el receso con mis compañeras que eran de familias hispanohablantes, ya que en la escuela en donde asistía no estaba permitido hablar español en el aula⁶⁰.

Informante 7. En casa y en la escuela, ya que la mayoría de mis clases eran bilingües. Se podría decir que eran clases especiales para hispanohablantes⁶¹.

Informante 8. El español lo utilizaba solamente en mi casa para comunicarme con mi familia⁶².

Informante 9. Siempre en casa lo usé y con la familia⁶³.

nº 1 (2011): 40. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x> (fecha de consulta: 03 de julio del 2022).

⁵⁶ Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la Fuente a Informante 2., 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁵⁷ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 3., 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁵⁸ Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la fuente a Informante 4., 06 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁵⁹ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 5., 08 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁶⁰ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 6., 20 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁶¹ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 7., 27 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁶² Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la Fuente a Informante 8, 11 de octubre de 2021, Ensenada, México.

⁶³ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 9, 13 de octubre de 2021, Ensenada, México.

Las respuestas de los participantes apuntan al hogar y la familia como los espacios en donde se usa el español, por lo que la función del hogar aparece resguardando la lengua de herencia. La fuerza del componente conductual de las actitudes lingüísticas es notable, junto con un estado del mundo en el que existe una presión dirigida hacia el uso del español en el seno del hogar.

Al mismo tiempo, en las respuestas se nota una relación con la identidad hispana como motivación para el uso del idioma. La respuesta seis muestra ese vínculo del español con las familias hispanas, ya que el informante narra la prohibición de hablar la lengua en la escuela, por ello cabe preguntar y problematizar para otros estudios futuros encontrar, en hablantes de herencia que hayan retornado a México, otras narrativas que expongan casos en los que el español haya sido prohibido en el lugar del destino, y cuáles fueron las actitudes y posturas de todos los actores participantes.

Por todo ello, el hogar es la fuente que salvaguarda la herencia identitaria hispana que se apoya en la lengua de herencia de los informantes. La casa es símbolo del espacio en el que la lengua de herencia encuentra el cobijo para su existencia en los participantes. Se convierte en el lugar en el que se sigue la norma para hablar el español. En las respuestas proporcionadas, los hablantes identifican que el inglés es para los espacios públicos, la escuela y otros ámbitos de desarrollo profesional, en tanto el español está asociado a la convivencia con los parientes. En las expresiones notamos aspectos motivacionales y de planificación familiar, para que el español siga usándose entre los miembros de la familia y sea un lazo de cohesión que permita extender la memoria histórica de ella.

Por ello, reflexionamos si la familia es planificadora del lenguaje para el mantenimiento de una lengua; es decir, qué acciones llevan a cabo los miembros del grupo para que la lengua de herencia persista en el seno familiar y en el individuo. En las respuestas de los informantes no se precisa con exactitud la idea de una planificación, pero inferimos que en algunos casos los padres toman la decisión para que sus hijos sean bilingües entre una lengua y otra, entre el español y el inglés, y que el español sea ese vínculo con el lugar de origen, así como un signo familiar que les recuerde sus orígenes, tradiciones, vivencias, metas y objetivos futuros. En la respuesta del segundo informante se señala en su expresión: “En casa se procuraba hablar solo español”, nos acerca en cierta forma a una acción planificada en donde el hogar dispone el uso del español al interior del mismo. De ese modo, las decisiones de los padres son determinantes para el uso de una lengua y también del bilingüismo, como sucede en el escenario de los catalanes inmigrantes en Suecia, quienes son bilingües de español y catalán pero, fuera del contexto catalán, en donde el valor de la lengua es intenso, se pierde, siendo que los padres, en un contexto extranjero como

Suecia, suelen transmitir indistintamente el español, el catalán o ambos según Björklund⁶⁴.

El hogar es un ámbito también defensivo, es un escudo protector del ataque y desplazamiento del idioma: “ya que en la escuela en donde asistía no estaba permitido hablar español en el aula”, según menciona el sexto informante. En un escenario en el que los acontecimientos políticos de los últimos años generaron retos para la comunidad hispana ante los casos de racismo; el hogar se presenta como un refugio para su libre expresión, al contrario del trabajo de Novella⁶⁵ que expresa en su estudio el desuso del español por un significativo grupo de jóvenes hablantes de herencia del español en el estado de Washington, Estados Unidos.

Por otro lado, si existe una política lingüística consciente o inconsciente para la preservación de la lengua en la familia, sería importante saber cuál es el proceso de regulación, las reglas y operaciones que se establecen por los miembros del hogar tal como lo apunta Spolsky⁶⁶. Es de esperarse que la subjetividad y las creencias o imaginarios hacia una lengua y otra influyan en las decisiones de los miembros del grupo. Por otro lado, como dice Montgomery,⁶⁷ los padres son los mejores guías para la permanencia de la lengua de herencia, y en el caso particular del español, vemos en las respuestas la continuidad de la lengua, gracias a que el ámbito familiar es el punto central en donde existe una referencia y asociación con la lengua española. Así, en esta categoría, vimos cómo el hogar es punto de partida para el análisis de las actitudes lingüísticas desde el componente conductual y cognitivo y se construye una identidad para los migrantes en los Estados Unidos.

Continuando con el seguimiento de algunos aspectos de la vida de los informantes del estudio cuando estuvieron en los Estados Unidos, nos centramos ahora en la cuarta categoría: **identidad de los hablantes de herencia en el espacio migratorio y en el espacio de retorno**. En esta, analizamos cómo se perciben y nombran a sí mismos los que han heredado el español en el territorio estadounidense y ahora en México a partir de las preguntas: ¿Cómo te nombrabas a ti mismo cuándo viviste en los Estados Unidos? (americano, estadounidense, mexicoamericano, hispano, latino, otro y ¿por qué? Y ahora, aquí en México, ¿cómo te denominas a ti mismo? ¿o te consideras mexicano?

⁶⁴ Sara Björklund, “Bilingüismo como lengua de herencia Un estudio sobre hispano y catalanohablantes residentes en Suecia”, (Estocolmo: Stockholms Universitet, 2014), 35. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:730660/FULLTEXT01.pdf> (fecha de consulta: 15 de agosto del 2022).

⁶⁵ Miguel Novella, “Mantenimiento del español Washington”, 28. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/304> (fecha de consulta: 11 de agosto del 2022).

⁶⁶ Bernard Spolsky, *Language Policy*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 8.

⁶⁷ Kenny Montgomery, “La vitalidad lingüística del español como lengua de herencia: motivaciones y estrategias de familias bilingües en Texas” (Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Houston, 2016), 4.

Las respuestas proporcionadas las presentamos en la siguiente tabla 1 dividida en 3 columnas:

Tabla 2. Identidades de los informantes

Informante	Identidad en Estados Unidos	Identidad en México
1	Cuando recién me vine a Estados Unidos, me identifiqué yo me identificaba como mexicana [...] cuando terminé el internado me identifiqué como mexicomericano, pero siempre dejé a México primero, para mí yo soy mexicana y luego americana ⁶⁸ .	Actualmente me identifico como mexicana en México ⁶⁹ .
2	Como mexicana porque mi lugar de nacimiento no fue Estados Unidos, fue una ciudad de México ⁷⁰ .	Me considero mexicana, así que me denomino a mí misma como mexicana ⁷¹ .
3	Mexicoamericano, ya que el idioma que más hablaba desde chico era el inglés, por cuestiones académicas y contextos sociales ⁷² .	Me considero mexicana ⁷³ .
4	Mexicana porque nací en México ⁷⁴ .	Igual, mexicana ⁷⁵ .
5	Simplemente persona ⁷⁶ .	Sí, mexicana, hispanohablante, latina ⁷⁷ .
6	Mexicana, mis padres siempre me decían eso y cada vez que me preguntaban si era americana, me sentía orgullosa de decir que soy mexicana ⁷⁸ .	Me denomino mexicana, nací en México y mi familia son de respetar las tradiciones del pueblo ⁷⁹ .

⁶⁸ Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la Fuente a Informante 1, 02 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁶⁹ *Íbid.*

⁷⁰ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 2, 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁷¹ *Íbid.*

⁷² Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 3, 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁷³ *Íbid.*

⁷⁴ Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la Fuente a Informante 4, 06 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁷⁵ *Íbid.*

⁷⁶ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 5, 08 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁷⁷ *Íbid.*

⁷⁸ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 6, 20 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁷⁹ *Íbid.*

7	Mexicoamericano, porque aunque no supiera inglés en su totalidad, nací en Estados Unidos ⁸⁰ .	Mexicana ⁸¹ .
8	Me nombraba como hispano o latino, ya que el término hispano en Estados Unidos se utiliza para identificar a cualquier persona que se comunica en español ⁸² .	Me considero mexicana, ya que siento que a lo largo de mis años es la identidad con la que más me identifico hoy día por la cercanía que tengo con la cultura y como persona ⁸³ .
9	Siempre fui mexicano ⁸⁴ .	Y ahora también mexicano ⁸⁵ .

En cuanto a la identidad en México los hablantes se consideraron como mexicanos, excepto la quinta informante que aseguró que su identidad es variable usando los conceptos hispanohablante y latino. En el espacio migratorio, cuando los informantes estuvieron en Estados Unidos, observamos que es una identidad combinada, tanto mexicana como americana y en algunos casos siempre es mexicana. Los que asumen las dos identidades no son totalmente americanos, pues ellos dicen ser: mexicoamericanos, una forma que se corresponde con una identidad emergente, situada, puesto que combina la raíz de origen e incorpora la del espacio migratorio de los Estados Unidos. Así, las identidades situadas exponen una visión en la que cada informante no deja de ser según su lugar de nacimiento, pero tampoco niega su relación con el espacio presente en el que interactúa. Por ello, una identidad situada para los hablantes de herencia es conveniente para ellos mismos, pues les permite sentir y pertenecer a dos visiones. La compleja relación de ser mexicano en los Estados Unidos y al mismo tiempo americano supone seguir con las tradiciones y costumbres de la familia, pero incorporando las nuevas, lo que resulta en un ser que recrea para sí mismo la biculturalidad transitando entre el seno familiar de la familia que habla español, con prácticas o costumbres latinas, y la sociedad de contacto que habla el inglés y tiene sus propios hábitos.

La biculturalidad en los hablantes de herencia es resultado del escenario en el que confluyen las identidades hispana y anglosajona, por lo que es inevitable que los individuos del presente estudio, así como otros no tengan un rol de participación en

⁸⁰ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 7, 27 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

⁸¹ *Íbid.*

⁸² Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la Fuente a Informante 8, 11 de octubre de 2021, Ensenada, México.

⁸³ *Íbid.*

⁸⁴ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 9, 13 de octubre de 2021, Ensenada, México.

⁸⁵ *Íbid.*

ese proceso bicultural, el cual enriquece las identidades y forma las categorías dicotómicas que son usadas según la conveniencia de los individuos.

Por otro lado, el concepto de identidad situada no solo es un tratamiento que explica las posiciones temporales que asumen los hablantes de herencia en los Estados Unidos, es una concepción amplia para cualquier acción emergente que requiere explicar cómo los grupos que transitan en diferentes territorios locales, regionales, nacionales e internacionales necesitan seguir siendo según sus raíces, y a la vez asumir e incorporar lo novedoso, sin tener que renunciar a esa voz interna que dicta la conciencia de ser, siendo un juego identitario que desea quedar bien con un bando y con otro, un reflejo más de la dicotomía entre ser mexicano y norteamericano para tomar una parte del uno y del otro. En ese tenor, la identidad revelada de los participantes asume el rol que juega cada lengua en su ser, pues el inglés está asociado con el ser americano, el español con lo mexicano, lo mexicoamericano, según dos informantes está asociado al inglés, pues una informante explica que lo usó en sus contextos sociales y académicos, otra informante vincula el ser mexicoamericano por haber nacido en los Estados Unidos, aunque no fuera totalmente competentes en el idioma inglés. En tanto, lo latino e hispano está vinculado a ser hablantes del español, según expresó uno de los informantes.

Las identidades y las actitudes lingüísticas son contrastivas al momento de expresar qué lengua se corresponde con una identidad, por lo que encontramos en este caso una problematización implícita que expone una ligera dicotomía entre el español y el inglés, que no siempre encuentran un punto convergentemente integrado en el hogar, la escuela y los espacios de socialización para los hablantes de herencia en su espacio de destino. En tanto, para el espacio de retorno, particularmente el contexto educativo, encontramos un equilibrio entre el uso del español y del inglés en la Facultad de Idiomas de la UABC. Sin embargo, otras facultades, campus y otras instituciones podrían revelar aspectos más conflictivos para las dos lenguas en contacto, por lo que queda pendiente el encontrar los datos en un futuro.

Para responder a la segunda pregunta de investigación que planteamos en la introducción: ¿qué actitudes presentan los que han heredado el español en el ámbito educativo de retorno, y particularmente, en el aula de clases? Los participantes del estudio respondieron a partir de las preguntas de la entrevista: ¿Consideras que en la universidad se te ha facilitado el uso del español? ¿y del inglés cómo ha sido el proceso de uso del idioma? ¿te has sentido cómodo? A partir de ello se formó la quinta categoría: **español e inglés en el aula de clases**.

Así, entre sus respuestas encontramos planteamientos positivos, aseguran que su formación profesional ocurre en las dos lenguas, con un balance óptimo, mejorando el léxico y formas coloquiales en ambas lenguas. La escritura académica es uno de los elementos que mejor tratamiento han recibido, a partir de las clases que les ofrece la Facultad de Idiomas. Sin embargo, ellos mismos reconocen que el inglés no

siempre fue fácil de manejar en el aula, pues en éste se usa una variante del inglés diferente a la que ellos emplean como hablantes. Las escuelas mexicanas emplean un inglés escolarizado o estandarizado, pero los hablantes que retornan al territorio mexicano usan otras variantes de la lengua inglesa dentro de los distintos puntos geográficos de los Estados Unidos. Así lo dice uno de los informantes en el siguiente fragmento:

Informante 2. La universidad me amplió bastante mi vocabulario del español y ayudó mucho en mi escritura. Al principio el inglés se me hacía muy diferente, varias veces hubo un choque con el inglés que yo conocía y el que enseñaban en la universidad⁸⁶.

Por otro lado, expresan sentirse cómodos con la atención recibida por los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC, lo cual les ha permitido mejorar su comunicación tanto en inglés como en el español:

Informante 3. Sí, he aprendido más sobre el idioma, además el español académico es completamente distinto al español coloquial. Por un momento me sentía insegura en ambos idiomas, pero al estar tan expuesta al español mejoré mi nivel, sin embargo, con el inglés fue diferente. Sabía leer y escribir, pero no fue hasta que entré a la universidad que decidí retomar estudiar inglés, pues aún tengo mis deficiencias en este idioma.⁸⁷

Informante 7. La universidad me ha ayudado mucho, he aprendido más sobre la lingüística de ambos idiomas, mi gramática ha mejorado exponencialmente y a la hora de hablar soy más fluida⁸⁸.

El contacto lingüístico no ha sido un conflicto entre los estudiantes, tampoco las variantes han representado un fuerte problema al momento de ser expuestas por parte de ellos y con sus profesores, pues fluyen amablemente las materias en español e inglés que reciben los estudiantes que cursan tanto Enseñanza de Lenguas y Traducción. Vemos entonces que la identidad de ellos como migrantes de retorno hacia las dos lenguas en el aula de clases se confirma como altamente positiva, pues en su posición como alumnos están dispuestos a recibir el aprendizaje y las retroalimentaciones correspondientes para su formación en ambas lenguas. Además, sus actitudes hacia el conocimiento que reciben en el escenario educativo tienen un punto de partida desde el componente afectivo, pues evalúan como distinto el

⁸⁶ Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a Informante 2, 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁸⁷ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 3, 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

⁸⁸ Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a Informante 7, 27 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

español académico, distinto del español coloquial, pero óptima la instrucción tanto español e inglés. Esta valoración actitudinal se enmarca no solo es consecuencia de la dinámica docente, también es importante el contenido de las cartas descriptivas de las asignaturas, el ambiente del aula, así como el soporte de los compañeros de clase en apoyo de los estudiantes con estas características de retorno.

Una revisión más profunda del contenido de los distintos niveles que se enseñan en inglés y español podría facilitar el aprendizaje de ellos en las dos lenguas, aspecto que se debería puntualizar en las futuras reestructuraciones de los dos programas: Enseñanza de Lenguas y Traducción, algunos contenidos que se dirijan hacia los hablantes de herencia como grupos particulares. Por otro lado, es importante un entrenamiento hacia los docentes para tratar más adecuadamente las variantes lingüísticas de este sector de población, a fin de optimizar la resolución de problemas comunicativos de los universitarios migrantes.

Un último punto en esta categoría como el más crítico, es hacer una observación de las deficiencias y carencias individuales que trae consigo cada estudiante que expresa sus necesidades idiomáticas, por lo que la generación de asesorías y clases más enfocadas en aspectos lingüísticos difíciles en cada lengua, apoyaría el aprendizaje de mejores competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes que son hablantes de herencia del español.

Discusión

Planteamos en esta sección cuál será el futuro de los hablantes de herencia del español, como sujetos que asumen una identidad bicultural en la ciudad de Ensenada y en la Facultad de Idiomas. La noción hablante de herencia, si bien explica cómo los migrantes han estado inmersos en procesos de arribo, y retorno en los espacios a los que migran, no pueden delimitarse únicamente al español, pues es conveniente para ellos el transitar entre una lengua, español e inglés, para las funciones comunicativas. Los informantes del presente estudio no solamente expresan ser hablantes de herencia del español, sino también pueden ser hablantes del inglés, por lo que nos preguntamos en dónde quedaría ahora el inglés como lengua en un espacio en el que, ya no predomina como lengua mayoritaria, sino como minoritaria; pero a la vez, prestigiosa y valorada. Así, en el ámbito educativo de la Facultad de Idiomas, parece haber choques menores y mínimos con el inglés estandarizado del programa. Lo mismo sucede con el español, las variantes que traen los jóvenes migrantes de retorno son heterogéneas a las esperadas en el aula de clases. Sin embargo, tampoco es un fuerte conflicto lingüístico que obligue a denuncias de discriminación, son

narraciones de las experiencias que presentan en el aula de clases, tal como sucede en el estudio de Mir⁸⁹.

Lo cierto es que, los migrantes de retorno, jóvenes estudiantes de la Facultad de Idiomas en la ciudad de Ensenada están expresando una identidad diferenciada a cuando estuvieron en los Estados Unidos, por lo que nuevamente la identidad situada nos arroja luz sobre el tema al ver ahora un nuevo aspecto de la identidad, pero en el espacio de retorno, dado que el lenguaje es fuente de prácticas identitarias, así lo expresan Mora, Rivas, Lengeling y Crawford⁹⁰. Sin embargo, en el escenario de retorno: ¿qué sucede con el inglés en cuanto a su expresión identitaria? ¿Cómo converge el inglés con el español en los ámbitos en los que se hable? Será natural que los sujetos hablarán español en la mayoría de las situaciones cotidianas de su vida, no así con el inglés que probablemente se relegue a la universidad, y prácticas laborales.

La situación apunta a la necesidad de verlos como hablantes de dos lenguas, una como herencia y otra adquirida en el entorno de migración, pues estas dos lenguas están en continuo contacto, probablemente en algún momento decidan regresar a los Estados Unidos, por lo que será necesario para ellos hablar nuevamente el idioma inglés, pues el cruzar la frontera se genera la transformación de las prácticas lingüísticas, de acuerdo con lo expuesto por De los Santos, Galván, González y Núñez⁹¹.

Por ello, la propuesta de analizarlos como hablantes de herencia del español y hablantes del inglés en una situación de migración de retorno considera la situación actual, a partir de la necesidad de analizar la segunda lengua que aprendieron, en este caso el inglés, en el espacio en el que fueron migrantes. Asimismo, encontramos similitudes en otras comunidades bilingües como los migrantes indígenas que retornan a sus comunidades, y todos aquellos espacios de retorno en el que los hablantes usen dos lenguas: la que aprendieron en la infancia y la lengua que aprendieron en un espacio de migración.

En este mismo espacio, y otros que podemos encontrar tanto en la frontera norte de México, la frontera sur y comunidades indígenas, la relación entre actitudes hacia las lenguas de uso y la identidad asumida de los hablantes tiene importancia fundamental tanto para el mantenimiento lingüístico y la adscripción de la persona con su lugar de origen y lugar de llegada. Pues, algunas prácticas lingüísticas están conectadas con el territorio de origen, lo que a su vez permite la continuidad de la

⁸⁹ Mir Montserrat, “Habla ntes de herencia en los Estados Unidos: quiénes son, qué quieren, qué reciben”, en *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales XXIII Congreso Internacional ASELE*, editado por Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous, Fermín Sierra (Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2013), 594.

⁹⁰ Pablo Mora, *et al.*, “Transnationals Becoming English”, 7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070500> (fecha de consulta: 11 de julio del 2022).

⁹¹ René De los Santos, *et al.*, “Revealing the Educational Experiences”, 174.

identidad como sucede en el caso de los mayas que arriban a la ciudad de Mérida, México, según López⁹² quien en su estudio sobre profesionistas mayas originarios de comunidades del interior yucateco narra el éxito de ellos en la urbe, pero al mismo tiempo observa la continuidad de variadas prácticas de la etnicidad maya, pero no siempre la lengua maya está en continuidad por sus propios hablantes según lo exponen Sima, Perales y Ríos⁹³, o se reduce más hacia el ámbito familiar de acuerdo con Pfeiler, Sánchez y Villegas⁹⁴. Por otro lado, Sima, Fong y Gil⁹⁵ analizaron la situación de un grupo de zapotecos migrantes en la ciudad de Ensenada, Baja California, México, puntualizando el vínculo entre las actitudes lingüísticas con la identidad de una forma abierta, que se analiza desde dos contextos: en el nuevo lugar de destino, la ciudad de Ensenada, ellos asumen ser hablantes del español. Pero el retorno y el anhelo hacia su lugar de origen como visitas temporales les permite nuevamente el uso del idioma zapoteco. Asimismo, en la ciudad de Ensenada, se asumen como zapotecos y hablantes de su idioma étnico únicamente en sus prácticas intrafamiliares y con otros hablantes que también son zapotecos. Además, realizan contactos abiertos con los hispanohablantes y adaptan su estilo de vida en este nuevo espacio, a fin de sumarse como habitantes ensenadenses en el nuevo territorio migratorio. Con un corte más negativo, el estudio de Sordo⁹⁶ da cuenta de cómo los migrantes indígenas de diversos orígenes étnicos que acuden a la ciudad de Monterrey, México, presentan actitudes más negativas hacia su lengua de origen y hacia su propia identidad, reforzado por las prácticas discriminatorias en los centros educativos a los que acuden para formarse.

Por lo anterior exponemos que la relación entre actitudes e identidad está conectada a los procesos migratorios de los hablantes en donde pueden coincidir el

⁹² Ricardo López, *Etnicidad y clase media. Los profesionistas mayas residentes en Mérida* (Mérida y Ciudad de México: UNAM-Instituto de Cultura de Yucatán-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2011), 10.

⁹³ Eyder Sima, Moisés Perales y Julia Ríos, “La representación discursiva del desplazamiento de la lengua maya en la colonia San Marcos, Noco, Mérida”, *Liames*, Vol. 16: n° 1 (2016): 133. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8646169> (fecha de consulta 01 de agosto del 2022).

⁹⁴ Barbara Pfeiler, Juana Sánchez y Josué Villegas, “La vitalidad lingüística del maya en cuatro localidades de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán: Cholul, Kanasin, Umán y San José Tzal” en *Crecimiento urbano y cambio social: escenarios de transformación de la zona metropolitana de Mérida*, editado por Ricardo López Santillán y Luis Alfonso Ramírez (Ciudad de México y Mérida: UNAM-CEPHCIS, 2014), 445.

⁹⁵ Eyder Sima, Eduardo Fong y Carlos Gil, “Las actitudes y el grado de identidad hacia el zapoteco por sus hablantes en un nuevo escenario de llegada: Ensenada, Baja California, México”, *Lingüística y Literatura*, n° 78 (2020): 215. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/343881> (fecha de consulta: 03 de agosto del 2022).

⁹⁶ Juan Sordo, “Actitudes lingüísticas e identidad étnica” 7. <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=197> (fecha de consulta: 10 de agosto del 2022).

uso de la lengua junto con la identidad, o solamente la continuidad de la identidad o la sola continuidad de la lengua sin la identidad, y la más extrema, el abandono de la identidad y la lengua. En el caso particular de los hablantes de herencia del español, el escenario de migración en los Estados Unidos y el de retorno es punto de análisis para conocer las actitudes de los hablantes con su lengua de origen, además de las prácticas identitarias motivado por el ambiente social de los habitantes receptores que usan otras lenguas, así como otros individuos que emplean las mismas lenguas, a fin de identificar los factores que permiten el uso de la lengua de herencia. En este contexto de trabajo, no encontramos una diferencia entre las actitudes lingüísticas hacia la lengua y el hablante, pero en otros que reporta, por ejemplo, Sima⁹⁷ menciona que existen actitudes favorables hacia la lengua, pero desfavorables hacia el hablante, por lo que habría que ver en este mismo escenario y en otros estudios si existe un trato diferenciado hacia los hablantes de herencia por ser hablantes de variantes del español en contacto con el inglés. Algunas otras facultades de la misma institución y otras universidades pueden ser reveladoras de otros tratamientos actitudinales hacia los hablantes de herencia como un contraste con la Facultad de Idiomas donde el bilingüismo y hablar inglés es altamente valorado.

Cabe mencionar que se debe prestar atención a la forma en la que aprenden los estudiantes en escenarios educativos, como expresan Vargas, López y Cruz⁹⁸ no siempre es fácil la incorporación a la educación, no solamente la parte lingüística es la difícil para su tratamiento, sino que otros factores que tienen que ver con el aprendizaje están sobre la mesa, tal es el caso de la socialización en el aula y la expresión identitaria ligada a una ideología que puede ser contrastiva entre docentes y alumnos y entre los estudiantes. Además, los estudiantes con capacidades diferentes pueden constituir otros retos tanto para el docente como para los compañeros de clase, que podrán optimizar o hacer deficiente el aprendizaje, según sus actitudes hacia las personas en situaciones especiales.

Así, visibilizar a los estudiantes que se consideran migrantes de retorno y hablantes de herencia es indispensable para lograr una equidad educativa hacia todas las minorías según el planteamiento de Cortez, Altamirano y García⁹⁹. Además, convenientemente para los estudios de la lingüística aplicada, los estudiantes de retorno son objeto del debate académico que invita a otras áreas disciplinares a

⁹⁷ Eyder Sima, "Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida", *Kezcalcalli*, Vol. 2 (2011): 79.

⁹⁸ Eunice Vargas, Ana López, Rodolfo Cruz, "Los desafíos de la inserción educativa", 207.

⁹⁹ Nolvía Cortez, Ana Altamirano y Arellys García, "Ideologías, políticas y competencia lingüística", 12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/666/699> (fecha de consulta: 13 de junio del 2022).

aportar sus experiencias para enriquecer el escenario y los retos educativos que se presentan, conforme a la propuesta de Despaigne y Jacobo¹⁰⁰.

Conclusiones

Este artículo tuvo como objetivo analizar las actitudes hacia el español y el inglés de un proceso de retorno con hablantes de herencia del español que son estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC. Los resultados muestran que se debe enfatizar en las futuras reestructuraciones de los programas de Traducción y Enseñanza, un contenido didáctico que apoye a este grupo en específico. Esta metodología académica debe reflejar temas que preparen a los alumnos para ingresar/retornar al salón de clases en el contexto universitario. Es decir, puede ser una consecuencia no planeada que estos alumnos no estén adecuadamente preparados en su lengua de herencia para reingresar a su sistema educativo de origen; por ende, los docentes no satisfagan sus necesidades. Esto pone al alumno en una situación precaria cuando intentan reintegrarse al sistema económico, cultural, político y legal de su país de origen, sobre todo si no existen programas formales o sistemas que los asistan. Por ello, es necesario desarrollar temas o materias que no solo aborden la sintaxis, la morfología y estructura de ambas lenguas en el aula, sino también dotar de herramientas sociales y culturales a este sector de población, en consonancia con la propuesta de Reznicek-Parrado¹⁰¹.

El entrenamiento docente es de vital importancia para tratar adecuadamente las variantes lingüísticas de este sector universitario. Se sugiere implementar una metodología multilingüe donde se encuentran presentes varias lenguas en el aula, en lugar de una monolingüe que solamente se apega a un método. En este sentido, todas las lenguas deben de aprenderse y desarrollarse al mismo tiempo en el aula, ya que un enfoque pedagógico que no reconozca las diferencias de los idiomas, limita los alcances del docente. Para los docentes, consideramos que debe existir una propuesta teórica en el aula, para fomentar la integración de alumnos multilingües, así como la implementación de terceros espacios *interculturales*, que de acuerdo con Bhabha¹⁰² es de suma importancia a fin de reflexionar y debatir sobre los estereotipos. Estos espacios propician la interacción entre alumnos y promueven la posibilidad de negociar el significado y reinterpretar identidades, además de la oportunidad de dialogar y co-construir el conocimiento sin restricciones. Estos terceros espacios se

¹⁰⁰ Colette Despaigne y Mónica Jacobo, "Desafíos actuales de la escuela", 9.

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645> (fecha de consulta: 19 de julio del 2022).

¹⁰¹ Lina María Reznicek-Parrado, "Habla de herencia del español en Estados Unidos", 161.

<https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4677> (fecha de consulta: 14 de mayo del 2022).

¹⁰² Homi Bhabha, *The Location of Culture* (Londres: Routledge, 1994), 95.

pueden incorporar fácilmente en las escuelas mexicanas con los alumnos de retorno. Son espacios de un discurso intercultural que permite a los alumnos llegar a un entendimiento mutuo basado en la interpretación de nuevos significados basados en la experiencia social y educativa tanto en Estados Unidos y México.

Una pedagogía para hablantes bilingües de herencia se puede articular a partir de dos puntos:

1. Identificar a través de los perfiles de ingreso en las carreras de la Facultad de Idiomas las características de los estudiantes que son migrantes de retorno.
2. Preparar a todos los docentes a fin de que ellos puedan realizar acciones y actividades para una mayor incorporación de los estudiantes, aceptabilidad de sus variantes de inglés y español que los alumnos traen, y cómo estas pueden contribuir al estudio de las dos lenguas dentro de una situación actual para las dos lenguas. La intervención de la parte administrativa es fundamental para el ejercicio de esta propuesta, pues se debe asumir la necesidad de crear cartas descriptivas que analicen la situación de los migrantes de retorno con énfasis en programas que atiendan sus necesidades como hablantes bilingües de español e inglés y atiendan sus deficiencias en las dos lenguas tanto en la parte gramatical y comunicativa.

Nuestra postura identifica que las comunidades, país y el mundo siempre han sido multilingües en lugar de monolingües. Por ello, se sugiere desarrollar alternativas al tratamiento de las diferencias de ambas lenguas español e inglés en el aula. De acuerdo con De los Santos, Galván, González y Núñez¹⁰³, una consecuencia involuntaria de la población de alumnos de retorno es que no están suficientemente preparados en su lengua de herencia y tampoco para reingresar al sistema educativo de su país de origen. Estos alumnos se encuentran en una situación precaria al intentar navegar ante el sistema educativo, político, social y legal del país donde nacieron. Sobre todo, cuando no existen programas o sistemas formales que los puedan asistir. Asimismo, se enfatiza la colaboración transfronteriza con colegas para discutir temas relacionados a la pedagogía que implementan hacia contextos diversos y, en especial, con hablantes de herencia, a fin de lograr un mejor entendimiento de las realidades educativas entre las dos fronteras, así como nuevos cuestionamientos que reevalúen los conceptos teóricos analizados.

Asimismo, integrar las experiencias de otros ambientes de retorno fronterizos mexicanos y de otros países hispanos, así como las experiencias de otras lenguas de herencia pueden coadyuvar a la comprensión de la diversidad y la obtención de nuevas categorías de análisis que caractericen a esta población y sus lenguas.

¹⁰³ René De los Santos, *et al.*, "Revealing the Educational Experiences", 172.

Nosotros aquí hemos analizado las posturas de los informantes hacia ellos como hablantes de herencia del español y del inglés. Una necesidad para la comprensión del tema es la obtención de hablas espontáneas en las que se evidencien los préstamos e influencias tanto lexicales, tonales y gramaticales del español sobre el inglés y viceversa, esto no solo enriquece la variación lingüística, sino también identifica la construcción que cada hablante realiza de forma creativa para incorporar la influencia de una lengua sobre la otra.

Por otra parte, el espacio geográfico como ciudades en las que se localizan los hablantes de herencia que han retornado, otros contextos universitarios a los que acuden estos hablantes, así como su presencia en otros ámbitos sociales, son potenciales escenarios de contrastes en los que la expresión de la identidad y el uso del español, así como el inglés indicaría diferencias más marcadas. Además, la presencia de migrantes y hablantes de herencia en ambientes rurales todavía es más contrastivos con el urbano, pues encontramos que hablantes indígenas representan el contacto y uso de su lengua nativa, el español y el inglés, tal es el caso que reporta Solís, quien en su narrativa comenta cómo los migrantes mayas yucatecos de retorno que tienen la lengua maya como primera lengua y el español como segunda encontraron dificultades con el inglés cuando estuvieron en los Estados Unidos.

Referencias

Fuentes primarias

Entrevistas

Todas las entrevistas utilizadas en este documento fueron realizadas por los/as autores/as del mismo.

Entrevista realizada por Tatiana Estefanía Galván de la Fuente a informante 1, 02 de agosto de 2021, Ensenada, México.

_____, informante 4, 06 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

_____, informante 8, 11 de octubre de 2021, Ensenada, México.

Entrevista realizada por Jesús Eduardo Fong Flores a informante 2, 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

_____, informante 5, 08 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

_____, informante 6, 20 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

_____, informante 9, 13 de octubre de 2021, Ensenada, México.

Entrevista realizada por Eyder Gabriel Sima Lozano a informante 3, 10 de agosto de 2021, Ensenada, México.

_____, informante 7, 27 de septiembre de 2021, Ensenada, México.

Fuentes secundarias

Acosta, Álvaro. “La adquisición y desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula”.

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Vol. 13: n°

13 (2013): 1-16. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-esp%C3%B1ol.html)

[el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-esp%C3%B1ol.html](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-esp%C3%B1ol.html)

Alonso-Marks, Emilia. “Habla de herencia”. En *Enciclopedia de lingüística hispánica. Volumen 2. Parte III*, editado por Javier Gutiérrez-Rexach. New York: Taylor and Francis Group. Routledge Publishing, 2016, 527-535.

Arias, Fidias. *El Proyecto de investigación Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme, 2012.

Arias, Jesús, Miguel Ángel Villasís y María Guadalupe Miranda. “El protocolo de investigación III: la población de estudio”. *Alergia México* Vol. 63: no. 2 (2016): 201-206. <https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/issue/view/14/3>

Bhabha, Homi. *The Location of Culture*. Londres: Routledge, 1994.

Baker, Colin. *Attitudes and Languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1992.

Be, Pedro. “Dimensiones culturales e identidades situadas: la herencia maya en

- migrantes yucatecos a Estados Unidos”. *Estudios de Cultura Maya* Vol. XXXVIII: n° otoño-invierno (2011): 167-192. <https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-cultura-maya/index.php/ecm/article/view/54>
- Björklund, Sara. *Un estudio sobre hispano y catalanohablantes residentes en Suecia*. Estocolmo: Stockholms Universitet, 2014. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:730660/FULLTEXT01.pdf>
- Bouchard, Ellen, Giles Howard y Richard Sebastian. “Una perspectiva integrativa para el estudio de actitudes hacia la variación lingüística”. En *Estudios de Sociolingüística*, compilado por Yolanda Lastra. Ciudad de México: UNAM-IIA, 2000, 491-511.
- Carreira, Maria y Olga Kagan. “The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development”. *Foreign Language Annals* Vol. 44: n° 1 (2011): 40-64. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Castillo, Mario. “El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan”. *Anales de Antropología* Vol. 40: no.1 (2006): 283-371. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/issue/view/892>
- Cortez, Nolvía y Edmund Hamann. “College dreams à la Mexicana... agency and strategy among American-Mexican transnational students”. *Latino Studies* Vol. 12: n° 2 (2014): 237-258. <https://link.springer.com/article/10.1057/lst.2014.24>
- Cortez, Nolvía, Ana Altamirano y Arelys García. “Ideologías, políticas y competencia lingüística: universitarios migrantes de retorno en Sonora”. *Sinéctica* Vol. 48: (2017): 1-14. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/666/699>
- Cummins, Jim. “A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom”. *The Modern Language Journal* Vol. 89: no.4 (2005): 585-592. <https://www.jstor.org/stable/3588628>
- De los Santos, René, Tatiana Galván, Saúl González y Priscila Núñez. “Revealing the Educational Experiences of Los Otros DREAMers”. *College Composition and Communication* Vol 72: n° 2 (2020): 172-197.
- Despaigne, Colette y Mónica Jacobo. “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales”. *Sinéctica* Vol. 47: (2016): 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>
- García, Javier. “Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. Propuesta de investigación”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* n° 20 (2012): 25-40. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/469
- Gardner, Robert. *Social psychology and second language learning: The role of*

- attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- Giménez, Gilberto. “Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas”. *Frontera Norte* Vol. 41: n° 21 (2009): 7-32.
<https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/view/972>
- Haugen, Einar. “The rise and fall of an immigrant language: Norwegian in America”. En *Investigating obsolescence: studies in language contraction and death*, editado por Nancy Dorian. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989, 61-74.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2014.
- Izquierdo, Antonio. “Times of Losses: A False Awareness of the Integration of Immigrants”. *Migraciones Internacionales* Vol. 6: n° 1 (2011): 145-184.
<https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/1063>
- Leeman, Jennifer. “Heritage language education and identity in the United States”. *Annual review of applied linguistics* Vol. 35: (2015): 100-119.
<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/heritage-language-education-and-identity-in-the-united-states/837D5A8F09B4EA2CCFBFA8287C0EFD22>
- Loza, Sergio. “Transgressing Standard Languages Ideologies in the Spanish Heritage Languages (SHL) Classroom”. *Chiricú Journal: Latina/o Literatures, Arts, and Cultures* Vol. 1: n° 2 (2017): 56-77.
<https://www.jstor.org/stable/10.2979/chiricu.1.2.06>
- López, Ricardo. *Etnicidad y clase media. Los profesionistas mayas residentes en Mérida*. Mérida y Ciudad de México: UNAM-Instituto de Cultura de Yucatán-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2011.
- Marshall, Catherine y Rossman Gretchen. *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, Nueva Delhi: Sage Publications, 2006.
- Mestries, Francis. “Los migrantes de retorno ante un futuro incierto”. *Sociológica* Vol. 28: n° 78 (2013): 171-212.
<http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/55>
- Mir, Montserrat. “Hablantes de herencia en los Estados Unidos: quiénes son, qué quieren, qué reciben. En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales XXIII Congreso Internacional ASELE*, editado por Beatriz Bleuca, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2013, 594-604.
- Montgomery, Kenny. “La vitalidad lingüística del español como lengua de herencia: motivaciones y estrategias de familias bilingües en Texas”. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Houston, 2016.
- Montrul, Silvina. “Is the Heritage Language Like a Second Language?” *EuroslaYearbook* n° 12 (2012): 1-29.

- <https://benjamins.com/catalog/eurosla.12.03mon>
“Bilingualism and the Heritage Language Speaker”. En *The Handbook of bilingualism and multilingualism*. 2ª ed, editado por Tej Bhatia y William Ritchie. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013, 168-189.
- Mora, Pablo, Leonardo Rivas, Martha Lengeling y Troy Crawford.
“Transnationals Becoming English Teachers in Mexico: Effects of Language Brokering and Identity Formation”. *Gist: Education and Learning Research Journal* Vol. 10: n° 10 (2015): 7-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070500>
- Mulík, Stanislav, Mark Amengual, Ricardo Maldonado y Elia Carrasco.
“Habla de herencia. Una noción aplicable para los indígenas de México”. *Estudios de Lingüística Aplicada* Vol. 39: n° 73 (2021): 7-31.
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/970/1060>
- Novella, Miguel. “Mantenimiento del español en el estado de Washington. Exploración del posible bilingüismo en los Estados Unidos: una perspectiva de jóvenes hablantes de herencia del español”. *Decires* Vol. 22: n° 26 (2021): 9-34.
<https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/304>
- Parra, María Luisa. “Strengthening writing voices and identities: creative writing, digital tools and artmaking for Spanish heritage courses”. *Languages* Vol. 6: n° 3 (2021): 1-19.
https://www.mdpi.com/2226-471X/6/3/117?type=check_update&version=1
- Pfeiler, Barbara, Juana Sánchez y Josué Villegas. “La vitalidad lingüística del maya en cuatro localidades de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán: Cholul, Kanasín, Umán y San José Tzal”. En *Crecimiento urbano y cambio social: escenarios de transformación de la zona metropolitana de Mérida*, editado por Ricardo López Santillán y Luis Alfonso Ramírez. Ciudad de México y Mérida: UNAM-CEPHCIS, 2014, 445-475.
- Reznicek-Parrado, Lina María. “Habla de herencia del español en Estados Unidos: Implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario”. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos* Vol. 3: (2013): 161-181.
<https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4677>
- Rivas, Luz. “Un acercamiento a la investigación cualitativa”. *Revista Forum Doctoral* n° 6 (2015): 1-29.
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/view/2954>
- Sánchez, Fabio. “Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos”. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* Vol. 13: n° 1 (2019): 102-122.
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/644>
- Sánchez, Manuel y Luis Miguel Rojas-Berscia. “Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California”. *Liames* Vol. 16: n° 1 (2016): 157-183.

- <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8646171>
Santibáñez, Jorge. Dreamers, “¿el sueño mexicano? *Revista mexicana de política exterior* Vol.101: n° mayo-agosto (2014): 239-241.
<https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/500>
- Sima, Eyder. “Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida”. *Ketzalcalli* no. 2: (2011): 61–80.
- Sima, Eyder, Moisés Perales y Julia Ríos. “La representación discursiva del desplazamiento de la lengua maya en la colonia San Marcos, Noco, Mérida”. *Liames* Vol. 16: n° 1 (2016): 119-137.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8646169>
- Sima, Eyder, Eduardo Fong y Carlos Gil. “Las actitudes y el grado de identidad hacia el zapoteco por sus hablantes en un nuevo escenario de llegada: Ensenada, Baja California, México”. *Lingüística y Literatura* n° 78 (2020): 215-241.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/343881>
- Solis, Myrian. “Desde el corazón del puuc: narrativas de retorno de migrantes yucatecos”. *Península* Vol. 12: n° 2 (2017):119-142.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/issue/view/4695>
- Sordo, Juan. “Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey”. *Lengua y Migración* Vol. 11: n° 1 (2019): 7-30. <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=197>
- Spolsky, Bernard. *Language Policy*. Cambridge: University Press Cambridge, 2004.
- Terborg, Roland y Laura García. “La máxima facilidad compartida como presión determinante”. En *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*, coordinado por Roland Terborg y Laura García. Ciudad de México: UNAM-CELE, 2011, 259- 273.
- Valdés, Guadalupe. “Heritage language students: Profiles and possibilities”. En *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, editado por Joy K. Peyton, Donald A. Ranard y Scott McGinnis. Washington: Center for Applied Linguistics, 2001, 37-77.
- Vargas, Eunice, Ana López y Rodolfo Cruz. “Los desafíos de la inserción educativa y laboral de los dreamers en México”. En *Los Dreamers ante un escenario de cambio legislativo inserción social y económica en México*, coordinado por Nancy Landa, Eunice Vargas y Ana María López. Ciudad de México: El Colegio de la Frontera Norte, 2020, 207-240.