

## **Los hablantes de herencia como puentes interculturales: consideraciones para el desarrollo de un marco pedagógico intercultural**

**Rocío Fuentes**

*CENTRAL CONNECTICUT STATE UNIVERSITY*

*rocio.fuentes@ccsu.edu*

### **1. Un proceso demográfico en crecimiento**

---

1. La presencia del español en los Estados Unidos se remonta al siglo XVI, cuando las primeras exploraciones y asentamientos españoles tuvieron lugar en lo que ahora son los territorios del sur de este país. La anexión de los territorios de México en el siglo XIX creó una frontera política, pero la lengua y la cultura siguieron existiendo, aunque bajo una situación de desplazamiento lingüístico y subyugación de los grupos hispanos.
2. De acuerdo al U. S. Census Bureau, los latinos alcanzaron el 19,1 % de la población total en 2022, pero a pesar de esta fuerte presencia en el país y en el sistema educativo, el español no ha sido reconocido como la segunda lengua de los Estados Unidos (Alonso, 2007). Este país se encuentra en segundo lugar con respecto al número de hispanohablantes a nivel mundial, por lo que el español no debería ser considerado una lengua extranjera. Gonzales-Berry (2000) argumenta que la clasificación del español como lengua extranjera trajo como resultado que las poblaciones latinas abandonaran la lucha por sus derechos lingüísticos, particularmente en la educación. El consecuente desplazamiento lingüístico producto de la alienación del español está haciendo que cada vez más, los jóvenes nacidos en los Estados Unidos tengan un mayor dominio del inglés mientras que su lengua nativa retrocede (Moslimani y Bustamante, 2023). Sin embargo, este proceso ha creado otro fenómeno en las escuelas y universidades: la presencia de los hablantes de herencia.

## **2. Los hablantes de herencia**

---

3. Se han utilizado factores como la pertenencia a una comunidad, la conexión con la cultura ancestral y el dominio de la lengua para definir a los hablantes de herencia. Carreira y Kagan (2011) proponen una definición amplia y otra restringida. La primera considera que la lengua es parte de la herencia cultural del hablante. En este escenario, es posible que la persona no tenga dominio de la lengua y tenga que aprenderla en el salón de clase como los alumnos de L2. En la definición restringida, la lengua de herencia se adquirió primero, pero sufrió erosión debido a la escolarización de los alumnos en un contexto al que pertenecen como grupo minoritario. Fairclough y Beaudrie (2016) han argumentado que «a certain degree of proficiency is deemed necessary to justify the separation of second or foreign language learners from heritage learners on linguistic grounds» (p. 2). En la misma línea, Guadalupe Valdés (2001; 38) define a los hablantes de herencia como «a student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language and who is to some degree bilingual in that language and in English.»
4. La definición de Valdés enfatiza un problema que los maestros encuentran frecuentemente dentro del salón de clase: el rango de dominio de la lengua que los hablantes tienen. La literatura reconoce esta variación, pero también el potencial de los alumnos, ya que en general, sus habilidades orales y de comprensión auditiva se encuentran más desarrolladas (Carreira, 2004), además de tener un conocimiento cultural de primera mano. Por otro lado, tienden a presentar dificultades con sus habilidades de escritura, en particular, en el manejo del registro (Solé, 1981. Valdés y Geofrion-Vinci, 1998. Achugar, 2003). En general, aunque los hablantes de herencia pueden desempeñarse de modo similar a los nativos, los primeros tienden a estar por debajo en el dominio de su L1 cuando se comparan con hablantes de perfiles socioeconómicos similares (Montrul, 2002). Por esas razones, la educación para los hablantes de lenguas hereditarias mayormente se ha enfocado en resolver esos problemas.

## **3. La educación para hablantes de herencia**

---

5. Las políticas educativas que se dirigen a la población latina en los Estados Unidos obedecen a ideologías lingüísticas relacionadas con la iden-

tividad nacional y la utilidad de las lenguas hereditarias. Los programas de educación bilingüe (cuando los hay) se enfocan en la substracción de la L1 en lugar de enfocarse en el desarrollo del bilingüismo equilibrado. Sin embargo, las lenguas extranjeras se ven como un recurso –especialmente en el caso de las élites–, mientras que las lenguas étnicas se consideran un problema (Ruiz, 1990). Esta ideología lingüística crea la contradicción de considerar al español como un recurso para algunos, pero como un obstáculo para la incorporación de otros. Además, la evolución de las políticas educativas puede ser relacionada con las necesidades de la seguridad nacional de los Estados Unidos, particularmente las lenguas hereditarias “críticas” como el chino o el árabe (Bale, 2018). En cualquier caso, la idea de lengua y nación están intrínsecamente ligadas en el contexto de este país.

6. A pesar de las ideologías dominantes, los cursos de español como lengua hereditaria se han incrementado dentro de las universidades (Beaudrie (b), 2012). Wilson y Pascual y Cabo (2019; 171) identifican cuatro áreas principales en las que los cursos se han enfocado: el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y de lecto-escritura en español; el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua y de la cultura; el fomento de una identidad positiva de los hablantes y finalmente, dar a los alumnos la oportunidad de reconectarse con sus comunidades de origen. Si bien existe interés en la cultura y en la identidad de los alumnos, las clases de herencia han tenido como eje principal el manejo de la variedad dialectal de los estudiantes, como lo demuestra la clasificación de Beaudrie ((a), 2015) de los modelos educativos que se han usado en la enseñanza de las lenguas hereditarias:
  1. Erradicación de las variedades no prestigiosas y su substitución por el modelo estándar.
  2. Expansión a través de la enseñanza del estándar y la variedad académica, pero los dialectos hablados por los alumnos no se desarrollan.
  3. Apreciación: se reconocen y se les da valor a las diferencias dialectales.
  4. Corrección: se les enseña a los alumnos a distinguir entre los contextos en los que es apropiado usar ciertas variedades.
  5. Crítica: el dialecto del alumno es central en el proceso de enseñanza. Una de las metas es el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua para que los educandos entiendan la relación entre las ideologías políticas y sociales,

la variación lingüística y los efectos en los grupos minoritarios (Leeman, 2005).

7. El giro crítico en la enseñanza de las lenguas de herencia ha puesto en el centro de la discusión las relaciones de poder y la agencia de los alumnos. El objetivo no es solamente apreciar la variación dialectal, sino que los alumnos sean capaces de elegir qué variedad quieren usar –la estándar o la propia– y justificar su uso basándose en su conocimiento sociolingüístico. Entonces, la elección de la variedad puede ser considerada como un ejercicio de sus derechos, pero también como una estrategia dependiendo del contexto social, educativo y laboral. La voz de los alumnos también está adquiriendo mayor importancia debido a la función que la lengua hereditaria juega dentro de sus planes profesionales, así como de las necesidades de sus comunidades. La conciencia crítica hacia la lengua debe ser una parte del currículum, y éste debe estar basado en las opiniones que los alumnos expresan sobre sus preferencias sobre la lengua de instrucción y las razones de su elección (Wilson y Pascual y Cabo, 2019).
8. La investigación en la educación para hablantes de herencia se ha centrado mayormente en problemas lingüísticos, sin que hasta ahora se haya explorado en profundidad su competencia comunicativa intercultural. Este fenómeno se debe a la asunción de que los alumnos poseen habilidades interculturales como resultado de su contacto con dos lenguas y culturas en su vida cotidiana (Díaz y Callahan, 2020). Sin embargo, esta conexión no está libre de problemas, como lo reporta Kagan (2012) en su análisis de las dimensiones de la competencia intercultural, es decir, habilidades cognitivas, afectivas y de comportamiento. En relación con el área cognitiva, los hablantes de herencia tienden a sentir inseguridad lingüística por su inhabilidad para expresarse adecuadamente debido a los fallos en la lengua hereditaria. A nivel afectivo, los hablantes de herencia se conectan con su comunidad, pero la interacción les crea problemas en su comportamiento, ya que tienen dificultades con su competencia pragmática.
9. Recientemente, el estudio de la competencia comunicativa intercultural se ha centrado en el desarrollo de pedagogías del lenguaje que tratan de ir más allá de modelos raciolingüísticos para enfocarse en los retos sociales que los alumnos enfrentan. La agencia de los alumnos, así como su identidad y la práctica del español son la base de los cursos enfocados en el aprendizaje basado en el servicio. Estas experiencias sitúan a la comunidad

como una fuente de conocimiento para que los alumnos amplíen su repertorio lingüístico y mejoren su actitud hacia la lengua hereditaria, además de desarrollar su autoestima y sensibilidad cultural (Petrov, 2013. Pereira, 2015. Pascual y Cabo *et al*, 2017). Asimismo, las comunidades no sirven solamente para el desarrollo de los alumnos, sino que estas se benefician de los servicios profesionales que se les proveen, como traducciones, interpretaciones, tutorías y otras, por lo que los cursos de servicio a la comunidad sirven también como contexto para los enfoques centrados en la enseñanza del español con fines específicos (Ruggiero, 2019. Thompson y Brown, 2019). Finalmente, los estudios en el extranjero también han sido explorados como maneras de desarrollar las habilidades interculturales de los alumnos, especialmente en lo que se refiere al ajuste intercultural en los países anfitriones (Comstock y Kagan, 2020).

10. A pesar de estos avances, todavía es necesario el desarrollo de una pedagogía diferenciada para el desarrollo de las habilidades comunicativas interculturales de los hablantes de herencia. Como se adelantó en la introducción, este trabajo argumenta que esa pedagogía debe ser intercultural.

#### **4. El hablante intercultural**

---

11. Definida de una forma muy general, la competencia comunicativa intercultural es la habilidad de relacionarse con personas provenientes de culturas distintas a las de uno mismo. Esta involucra habilidades, conocimientos y actitudes, pero particularmente, una forma de posicionarse con respecto al Otro. De acuerdo a Sercu el hablante intercultural:

is committed to turning intercultural encounters into intercultural relationships. He or she is not satisfied with a view from the outside, with marveling at differences and what seems exotic and intriguing. An intercultural speaker is determined to understand, to gain an inside view of the other person's culture, and at the same time, to contribute to the other person's understanding of his or her own culture (Sercu, 2002; 63).

12. Esta definición nos plantea una persona que actúa por su voluntad para obtener una visión de primera mano sobre la cultura ajena, y al mismo tiempo *mediar* con los miembros del otro grupo. Sin embargo, la conceptualización del hablante intercultural tendría que ir más allá para reconocer aquellas situaciones en las que una persona se encuentra entre dos culturas por necesidad, más que por intereses personales, como es el caso de los

migrantes. Para House (2007), el hablante intercultural es un individuo que ha encontrado un “tercer lugar” a la mitad entre su C1 y su C2. Sin embargo, esta no es necesariamente una situación de privilegio, ya que se pueden crear choques culturales, problemas de identidad y de adaptación. En cualquier caso, las dos definiciones implican que el hablante intercultural puede desempeñarse en las dos culturas y, por lo tanto, potencialmente puede ser mediador intercultural.

## **5. Los hablantes de herencia y la mediación intercultural**

---

13. Si a los hablantes de herencia se les considera como puentes interculturales, entonces, es necesario pensar en las implicaciones sociales y pedagógicas que esto tiene. Liddicoat (2015) argumenta que más allá de la resolución de problemas, la mediación intercultural es una actividad que crea significados en la diversidad. Entonces, los mediadores interculturales, además de resolver problemas, participan en un proceso de explicar, comentar, negociar e interpretar (Irishkanova *et al*, 2004).
14. Los modelos educativos enfocados en el español con usos profesionales y en la comunidad ciertamente facilitarían esos procesos de mediación intercultural, sin embargo, sería conveniente explorar las ideologías subyacentes, ya que éstas reflejan una comodificación de la lengua española en conexión con el mercado, en lugar de los derechos de la población hispana. Por otro lado, los esfuerzos de los enfoques críticos en la enseñanza de las lenguas de herencia se concentran mayormente en desarrollar la conciencia crítica hacia la lengua para que el alumno entienda el contexto sociolingüístico en el que se encuentra inmerso y cómo las desigualdades en el poder determinan jerarquías lingüísticas. A través de esta conciencia crítica se pretende que los estudiantes ejerzan su agencia y resistan no solo la subordinación del español ante el inglés, sino también la de sus variedades dialectales, pero como lo señalan Flores y Rosa (2015) las ideologías raciolingüísticas imperantes continúan determinando qué variantes son válidas y los hablantes que se consideran competentes. Es decir, realmente no hace ninguna diferencia añadir formas prestigiosas al repertorio lingüístico de los alumnos, ya que su marginalización no se debe a prácticas lingüísticas exclusivamente. Los autores sugieren que el *sujeto dominante que escucha*

–más que la adecuación del español de los alumnos– debe considerarse en el contexto de la educación para minorías.

15. La literatura sobre los hablantes de herencia está llena de reportes de conflicto (Garrod *et al*, 2012; Carreira y Beeman, 2014). Los alumnos tienen inseguridades lingüísticas y de identidad debido a su percepción sobre el dominio sobre su lengua hereditaria, pero a pesar del nivel de competencia que tengan, utilizan su español efectivamente como traductores transaccionales para su familia y su comunidad. Esta habilidad es algo que les llena de orgullo y que los motiva para seguir desarrollando su español. El otro aspecto del conflicto se manifiesta en la interacción con los angloparlantes, miembros de la sociedad mayoritaria. En esos casos, existen historias de confrontaciones verbales en las que los alumnos son atacados por factores como su etnicidad, valores culturales e idioma. Aunque estas narrativas son frecuentes en la literatura, no parece haber un esfuerzo sistemático por abordar estos choques en el salón de español como lengua hereditaria, probablemente porque suceden en inglés, con una población que no puede interactuar en la primera lengua de los alumnos.
16. El manejo del conflicto entre los grupos mayoritarios y minoritarios es un aspecto que debe ser incluido en el currículo, especialmente si el objetivo es desarrollar las habilidades de mediación intercultural de los alumnos. Si bien es cierto que los temas como la discriminación racial y lingüística y la identidad étnica son constantes dentro del salón de lengua hereditaria, es necesaria una pedagogía específica que les ayude a los alumnos a hacer frente a problemas de comunicación y de conflicto. Excluir estos temas daña a los hablantes de herencia, ya que existen estudios (Flores Farfán, 2003; Fuentes (a), 2012) que demuestran cómo los miembros de la sociedad dominante deliberadamente usan estrategias discursivas para perpetuar desequilibrios de poder y económicos. Por otra parte, las habilidades de mediación intercultural no se adquieren espontáneamente.
17. Esta pedagogía diferenciada tendría que estar basada en un proceso dialógico que involucre a la comunidad latina, pero también a los angloparlantes. La comunidad de origen debe establecer un proceso en el cual se discutan sus necesidades, así como sus ideas sobre qué aspectos culturales, sociales y económicos son importantes y desean discutir con la sociedad en general. Así, los hablantes de herencia funcionarían como puentes interculturales, ya que ellos pueden ser portavoces de sus comunidades, de otra

forma, los estamos reduciendo a traductores transaccionales y no los reconocemos como recurso para lograr cambios sociales y para que la población latina ejerza su agencia.

18. En lo que se refiere a los angloparlantes, el modelo de competencia intercultural más común que se usa en la enseñanza de las lenguas extranjeras es el de Michael Byram (1997). Este modelo abarca conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos deben desarrollar para poder comunicarse adecuadamente con miembros de otras culturas, pero también para ser buenos ciudadanos del mundo. Sin embargo, como lo señala Matsuo (2015) existe una falla central: el énfasis en la competencia a nivel individual, lo que elimina la co-orientación necesaria para la comunicación y el diálogo. Hoff (2014) también argumenta que el modelo de Byram minimiza los efectos positivos del conflicto y enfatiza la armonía y el acuerdo. Ambas críticas señalan la necesidad de incluir tanto el conflicto como el diálogo en la enseñanza de la competencia intercultural, lo cual apoya la idea central de este trabajo.

## **6. Hacia un marco pedagógico**

---

19. Los enfoques críticos hacia la enseñanza del español como lengua de herencia han abordado las diferencias de poder y los conflictos lingüísticos. El servicio a la comunidad y los cursos con fines específicos proveen a los alumnos de la oportunidad de desarrollar su identidad y habilidades lingüísticas, y a su vez utilizar su español con fines profesionales y de justicia social. Sin embargo, la mayoría de estas experiencias se hacen dentro de la comunidad; es decir, con latinos para latinos. En este trabajo, argumentamos a favor de un marco intercultural que 1) utilice a los hablantes de herencia como puentes interculturales capaces de establecer diálogo con la sociedad dominante más allá de meras transacciones, y 2) que involucre activamente a los alumnos del grupo dominante en un diálogo intercultural.
20. Este diálogo tiene que comenzar con la comunidad latina como fuente de los temas, preocupaciones, valores culturales, etc. que se quieren compartir con la sociedad mayoritaria en las instituciones educativas. Algunos proyectos de educación intercultural con poblaciones indígenas en Latinoamérica (Alonso y Nieto, 2006; Fuentes (b), 2010) han mostrado la importancia de involucrar a la comunidad para decidir el currículo en las escuelas



con el fin de fortalecer la identidad cultural de los alumnos, pero también para prepararlos para funcionar como mediadores en un contexto donde el conflicto entre los grupos no puede ser ignorado.

21. Además, la voz de los de los alumnos latinos debe ser incorporada para que puedan expresar sus propias historias y conocimiento con la sociedad mayoritaria. A este respecto, como lo ha señalado Zapata (2018), utilizar modelos de alfabetizaciones múltiples puede ayudar a desarrollar no solamente las habilidades lingüísticas de los alumnos, sino también sus ideas, conocimientos e intereses a través del uso de distintos sistemas semióticos. Medios como el vídeo, podcasts, ensayos fotográficos además de ejercicios de escritura tradicional ayudarían a producir materiales que podrían ser usados con alumnos angloparlantes.
22. Como se señaló al inicio de esta sección, una clase de español para hablantes de herencia tiene que establecer puentes con otros cursos en donde se encuentre una población estudiantil mixta, de otra manera se está desarrollando un monólogo dentro de la población hispana. Por ejemplo, una clase de historia de los Estados Unidos podría ser emparejada con una de español. Los materiales producidos por los alumnos de español hereditario –con temas elegidos por la comunidad y por los propios estudiantes– podrían ser usados para enseñar la historia concerniente a la población latina. De esta manera, se podrían evitar las versiones oficiales de los libros y escuchar las historias que los alumnos latinos quieren contar con respecto a su identidad, cultura y luchas sociales. En cuanto a las ciencias, un curso de enfermería –donde los hablantes de herencia son frecuentemente empleados como intérpretes– podría trabajar con conceptos culturales relevantes para la salud dentro de la comunidad hispana. Temas como la herbolaria, las enfermedades y remedios tradicionales podrían ser incorporados dentro del currículum como una forma de entender mejor a los pacientes, pero también como una manera de reconocer formas alternativas de conocimiento que la ciencia occidental ignora y, potencialmente, de aplicarlas dentro de la práctica médica. En ambos casos, la incorporación de la voz de la comunidad latina en la educación de los alumnos angloparlantes cambiaría la forma como tradicionalmente se ha desarrollado la educación en lengua hereditaria, ya que se pasaría a un marco intercultural donde la justicia social, epistémica y lingüística estarían en el centro del currículum para los dos grupos.

23. La conexión externa es algo necesario en las clases de herencia. Por un lado, como lo señala Liddicoat (2015), la mediación intercultural incluye procesos en los que los traductores (*i.e.* los estudiantes) aprenden a interpretar conceptos/elementos culturales para ellos mismos y para a su vez traducirlos a la audiencia a quien van dirigidos. Este ejercicio no puede ser hecho en el vacío. En segundo lugar, el diálogo necesita al menos dos participantes. Los alumnos del grupo mayoritario raramente son expuestos a los problemas o inquietudes de los estudiantes hispanos, y su posición privilegiada los hace menos propensos a tener habilidades para el diálogo. En este contexto, es importante fomentar dentro del salón de clases el reconocimiento de la dignidad de todos los participantes y de sus lenguas, conocimientos y experiencias de vida, además de cultivar la curiosidad y la apertura de conocer al Otro. Desde este punto de vista, un modelo intercultural no solamente beneficia a los hablantes de herencia, sino que ayuda a los alumnos mayoritarios a desarrollar su pensamiento crítico para explorar la cultura propia y la ajena, y en el proceso, aprender las habilidades, el conocimiento y las actitudes para comunicarse, entender las desigualdades de poder y respetar las diferencias y los derechos de todos.

## 7. Conclusiones

---

24. Los hablantes de herencia han sido identificados como puentes interculturales, pero las habilidades que eso implica y cómo se deben abordar son temas que aún necesitan explorarse en profundidad en el campo de las lenguas hereditarias. Aunque los modelos de servicio a la comunidad y de español para fines específicos tienen efectos positivos en el área lingüística, identitaria y cultural, es necesario diseñar un acercamiento pedagógico enraizado en la comunidad que trabaje directamente con los valores, las luchas sociales y los conocimientos de la población latina. Este trabajo propone una aproximación intercultural en la enseñanza de las lenguas de herencia. Este modelo intercultural no solamente reconoce la importancia de la conciencia crítica sobre la lengua, sino que incorpora el diálogo con los alumnos del grupo mayoritario. A través de este diálogo, los alumnos hispanos pueden ejercer su agencia y funcionar como puentes entre culturas, mientras que los angloparlantes aprenden habilidades interculturales y ejercen su pensamiento crítico para reconocer y exponer las condiciones que reproducen las desigualdades de poder.

## **Bibliografía**

---

ACHUGAR Mariana, « Academic registers in Spanish in the U.S. A study of oral texts produced by bilingual Speakers in a University Graduate Program », *Mi lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States*, ROCA Ana y COLOMBI María Cecilia (Eds.), Washington DC, Georgetown University Press, 2003, p. 213-234.

ALONSO Carlos, « Spanish: The national foreign language », *Profession*, no 1, 2007, p. 218-228.

ALONSO Gerardo y NIETO Rafael, « La educación intercultural desde la lengua y la cultura Purépecha », Ponencia presentada en el *VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Cochabamba (Bolivia), 1-4 de octubre de 2006.

BALE Jeff, « Ideological framing of heritage language education in the United States », *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, TRIFONAS Peter P. y ARAVOSSITAS Themistoklis (Eds.), Springer, Springer International Handbooks of Education, 2018, p. 639-653.

BEAUDRIE Sara M. (a), « Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus », *Heritage Language Journal*, vol.12, no 1, 2015, p. 1-21.

\_\_\_\_ (b), « Community-Based Spanish Heritage Language Programs in the United States: The Current State of Affairs », *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Field*, BEAUDRIE Sara y FAIRCLOUGH Marta (Eds.), Washington DC, Georgetown University Press, 2012, p. 203-221.

BYRAM Michael, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

CARREIRA Maria y BEEMAN Tom, *Voces: Latino Students on Life in the United States*. Santa Barbara, Praeger, 2014.

CARREIRA Maria y KAGAN Olga, « The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development », *Foreign Language Annals*, vol.44, no 1, 2011, p. 40-64.

CARREIRA Maria, « Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'heritage language learner' », *Heritage Language Journal*, vol.2, no 1, 2004, p. 1-25.

COMSTOCK Lindy y KAGAN Olga E., « The heritage language learner in study abroad programs: Challenges to achieving intercultural competence », *Journal of Language, Identity & Education*, vol.19, no 6, 2020, p. 428-442.

DIAZ Adriana Raquel y CALLAHAN Laura, « Intercultural communicative competence and Spanish heritage language speakers: An overview from the US, Australia and Europe », *Journal of Spanish Language Teaching*, vol.7, no 2, 2020, p. 150-162.

FAIRCLOUGH Marta Ana y BEAUDRIE Sara M., *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*. Georgetown University Press, 2016.

FLORES FARFÁN José, « Al fin que los cueros ya no van a correr. The pragmatics of power in Hñahño (Otomí) markets », *Language in Society*, vol.32, no 5, 2003, p. 629-658.

FLORES Nelson y ROSA Jonathan, « Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education », *Harvard Educational Review*, vol.85, no 2, 2015, p. 149-171.

FUENTES Rocío (a), « Indigenous-mestizo interaction », *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*, PAULSTON Christina B., KIESLING Scott F. y RANGEL Elizabeth S. (Eds.), Wiley Blackwell, 2012, p. 337-364.

\_\_\_\_ (b), « Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural », *Cuicuilco*, no 48, 2010, p. 167-190.

GARROD Andrew, KILKENNY Robert y GOMEZ, Christina, *Mi Voz, Mi Vida. Latino College Students Tell Their Life Stories*, Ithaca, Cornell University Press, 2012.

GONZALES-BERRY Erlinda, « What language will our children speak. The Spanish language and public education policy in New Mexico, 1890-1930 », *The contested homeland: a Chicano history of New Mexico*, MACIEL David y GONZALES-BERRY Erlinda (Eds.), Albuquerque, University of New Mexico Press, 2000, p. 169-189.

HOFF Hild Elisabeth, « A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in light of bildung theories », *Intercultural Education*, vol.25, no 6, 2014, p. 508-517.

HOUSE Juliane, « What is an 'Intercultural Speaker'? », *Intercultural Language Use and Language Learning*, ALCÓN SOLER Eva y SAFONT JORDÁ María P. (Eds.), New York, Springer, 2007, p. 7-22.

IRISHKANOVA Kira, RÖCKLINSBERG Christoph, OZOLINA Olga y ZAHARIA Ioanna A., « Empathy as part of cultural mediation », in ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline LUSSIER Denise y PENZ Hermine (Eds.), *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2004, p. 109-142.

KAGAN Olga, « Intercultural competence of heritage language learners. Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum », *Proceedings of the Third International Conference on the Development of Intercultural Competence*, DUPUY Beatrice y WAUGH Linda, Tucson, The University of Arizona, 2012, p. 72-84.

LEEMAN Jennifer, « Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers », *Foreign Language Annals*, vol.38, no 1, 2005, p. 35-45.

LIDDICOAT Anthony, « Intercultural mediation, intercultural communication and translation », *Perspectives*, vol.24, no 3, 2015, p. 354-364.

MATSUO Catherine, « A dialogic critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence model: Proposal for a dialogic pedagogy »,

*Comprehensive study on language education methods and cross-linguistic proficiency evaluation methods for Asian languages: Final report 2014*, TOMIMORI N. (Ed.), Tokyo, Tokyo University of Foreign Studies, 2015, p. 3-22.

MONTRUL Silvia, « Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals », *Bilingualism: Language and Cognition*, vol.5, no 1, 2002, p. 39-68.

MOSLIMANI Mohamad y BUSTAMANTE Luis Noe. « Facts on Latinos in the US », *Pew Research Center*, August 16, 2023. En línea: <https://www.pewresearch.org/hispanic/fact-sheet/latinos-in-the-us-fact-sheet/#english-proficiency>.

PASCUAL y CABO Diego, PRADA J., PEREIRA Kelly L., « Effects of community service learning on heritage language learners », *Foreign Language Annals*, vol.50, no 1, 2017, p. 71-83.

PEREIRA LOWTHER Kelly, « Developing Critical Language Awareness via Service-Learning for Spanish Heritage Speakers », *Heritage Language Journal*, vol.12, no 2, 2015, p. 159-185.

PETROV Lisa A., « A pilot study of service learning in a Spanish heritage speaker course: Community engagement identity and language in the Chicago area », *Hispania*, vol.96, no 2, 2013, p. 310-327.

RUGGIERO Diana, « Towards a framework for heritage language learner service learning in languages for specific purposes », *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol.52, no 101, 2019, p. 931-949.

RUIZ Richard, « Official languages and language planning », *Perspectives on Official English: The campaign for English as the official language of the USA*, ADAMS Karen y BRINK, Daniel (Eds.), Berlin, Mouton de Gruyter, 1990, p. 11-26.

SERCU Lies, « Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development », *Language, Culture and Curriculum*, vol.1, no 1, 2002, p. 61-74.

R. FUENTES, « Los hablantes de herencia como puentes interculturales... »

SOLÉ Yolanda, « Consideraciones pedagógicas en la enseñanza del español a estudiantes bilingües », *The teaching of Spanish to the Hispanic Bilingual. Issues, aims, and methods*, VALDÉS Guadalupe, LOZANO Anthony y GARCÍA-MOYA Rodolfo (Eds.), New York, Teachers College-Columbia University, 1981, p. 21-29.

THOMPSON L. Gregory y BROWN V. Alan, « Heritage language learners and Spanish for specific purposes: Bridging the gap through community service learning », *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol.52, no 101, 2019, p. 908-930.

U.S. Census Bureau (s.f.). *Quick facts*. En línea: <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/RHI725222> (consultado el 18.09.2023)

VALDÉS Guadalupe, « Heritage language students: Profiles and Possibilities », *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, PAYTON KREEFT Joy, RANARD Donald y MCGINNIS Scott (Eds.), Washington DC, Center for Applied Linguistics, 2001, p. 37-77.

VALDÉS Guadalupe y GEOFFRION-VINCI Michelle, « The problem of the 'underdeveloped' code in bilingual repertoires », *Modern Language Journal*, vol.82, no 4, 1998, p. 473-501.

WILSON Damián y PASCUAL y CABO Diego, « Linguistic diversity and student voice: the case of Spanish as a heritage language », *Journal of Spanish Language Teaching*, vol.6, no 2, 2019, p. 170-181.

ZAPATA Gabriela, « A match made in heaven: An introduction to Learning by Design and its role in heritage language education », *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning. Teaching Spanish to Heritage Speakers*, ZAPATA Gabriela y LACORTE Manel (Eds.), London, Palgrave MacMillan, 2018, p. 1-26.