

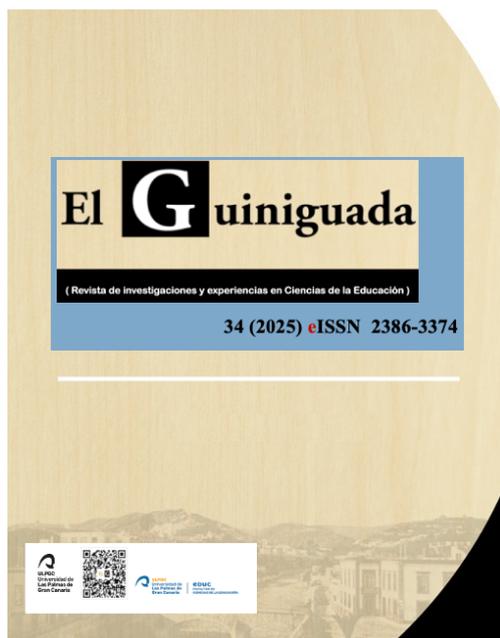
El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



¿Tejiendo identidades? Habla ntes de herencia y el camino hacia la competencia global Weaving Identities? Heritage Speakers and the Path to Global Competence

Lorena García-Barroso
Columbia University, EE. UU

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)
Recibido el 25/02/2025
Aceptado el 03/04/2025



¿Tejiendo identidades?
Hablantes de herencia y el camino hacia la competencia global
Weaving Identities? Heritage Speakers and the Path to Global Competence

Lorena García-Barroso

lg2689@columbia.edu

Columbia University, EE. UU

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la educación puede fomentar la competencia global de manera efectiva en los hablantes de herencia de español en Estados Unidos. A pesar de su multilingüismo y multiculturalismo, enfrentan barreras dentro del sistema educativo, donde sus competencias lingüísticas suelen ser subvaloradas frente al español académico estandarizado. Esta marginación afecta su autoestima lingüística y limita su participación en entornos educativos formales. El trabajo destaca la importancia de estrategias clave para fortalecer la competencia global, incluyendo enfoques educativos más inclusivos, el uso del translenguaje, la formación docente especializada y el empleo de materiales auténticos en las clases. Estas estrategias permiten reconocer y valorar la diversidad lingüística, promoviendo una educación más equitativa y alineada con las realidades multiculturales del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

COMPETENCIA GLOBAL, HABLANTES DE HERENCIA, IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS, MULTILINGÜISMO, ESTRATEGIAS

ABSTRACT

This article examines how education can effectively foster global competence in Spanish heritage speakers in the United States. Despite their multilingualism and multiculturalism, they face barriers within the educational system, where their linguistic skills are often undervalued compared to standardized academic Spanish. This marginalization impacts their linguistic self-esteem and limits their participation in formal educational settings. The study highlights the importance of key strategies to strengthen global competence, including more inclusive educational approaches, the use of translanguaging, specialized teacher training, and the incorporation of authentic materials in the classroom. These strategies help recognize and value linguistic diversity, promoting a more equitable education aligned with the multicultural realities of the 21st century.

KEYWORDS

GLOBAL COMPETENCE, HERITAGE SPEAKERS, LINGUISTIC IDEOLOGIES, MULTILINGUALISM, STRATEGIES

INTRODUCCIÓN

En algún momento de nuestras vidas profesionales como docentes en Estados Unidos hemos tenido a estudiantes que son hablantes de herencia. Recordemos muchas situaciones en las que estos estudiantes estaban matriculados en clases de español como lengua extranjera. Sus nombres y apellidos, claramente hispanos, hacían que muchas personas, incluyendo a otros estudiantes y profesores, asumieran que hablaban español con fluidez. A veces no era así. La mayoría prefería hablar en inglés y algunos sentían que no ser capaz de hablar español era una traición a su herencia.

Situaciones de este tipo no son inusuales. Muchos estudiantes de herencia en Estados Unidos se encuentran atrapados en un espacio donde su identidad es cuestionada desde distintos espacios: en casa, por no hablar español suficiente; en la escuela, por no ajustarse a las expectativas del monolingüismo inglés. Su español es valorado como insuficiente y a veces son considerados culturalmente incompetentes. La cuestión no es solo lingüística, es también afectiva, cultural y social. La educación, en vez de ser vista como un espacio de apoyo para su bilingüismo o multilingüismo, refuerza la idea de que la única manera de hablar español es la académica y estandarizada (Carreira y Kagan, 2011, p. 44). ¿Cuántos de nosotros hemos estado en este preciso momento, preguntándonos cómo incorporar mejor la increíble riqueza de la diversidad lingüística y cultural que nuestros estudiantes de herencia aportan?

Este artículo propone estrategias existentes para integrar la competencia global en el aprendizaje de estos hablantes. El objetivo es analizar cómo los programas educativos pueden fomentar la competencia global en los hablantes de herencia, reconociendo y valorando las competencias lingüísticas y culturales que ya tienen, transformándolas en competencias que contribuyan a su formación como ciudadanos globales.

La competencia global supone más que aprender una lengua. Se trata de desarrollar la capacidad de comunicarse en entornos multiculturales, interpretar distintas realidades y construir conexiones entre diversas identidades (Deardorff, 2006, p. 246; Hunter, White y Godbey, 2006, p. 267). Implica la capacidad de entender y valorar las diversas perspectivas culturales (OECD, 2018). En Estados Unidos, los hablantes de herencia de español enfrentan desafíos particulares dentro del sistema educativo (Carreira y Kagan, 2011; Pascual y Cabo y Torres, 2021).

Este análisis parte del reconocimiento de que las políticas y prácticas educativas, en ocasiones, refuerzan la ideología monolingüe dominante, ignorando las experiencias y conocimientos de las comunidades latinas en Estados Unidos (Flores y Rosa, 2015, p. 153; García y Wei, 2014, p. 32). Este enfoque tiene profundas implicaciones para la formación de estudiantes con una identidad bicultural y multicultural. A través de una revisión crítica del marco teórico sobre la competencia global y del análisis de programas educativos inclusivos, el artículo ofrece una serie de estrategias como el translenguaje, la formación docente y el uso de materiales auténticos para fomentar entornos más equitativos.

MARCO TEÓRICO

El concepto de competencia global ha evolucionado en las últimas décadas, especialmente en el ámbito educativo, donde se reconoce como una habilidad esencial. Esta se refiere a la capacidad de las personas para interactuar de manera efectiva en contextos culturales diversos, comprender perspectivas diferentes y participar en procesos colaborativos a nivel internacional (Deardorff, 2006, p. 248; OECD, 2018).

En Estados Unidos es relevante para los hablantes de herencia que ya tienen un capital cultural y lingüístico que contribuye significativamente a su desarrollo global (Carreira y Kagan, 2011, p. 47).

Estos hablantes constituyen una población heterogénea, con una variedad de experiencias lingüísticas que van desde los que tienen un dominio casi nativo hasta los que solo poseen habilidades pasivas en la lengua de herencia (Valdés, 2001, p. 38). La experiencia educativa de estos estudiantes muestra una tendencia a ser evaluados bajo los estándares del español académico formal, lo que provoca la subvaloración de sus competencias reales (Pascual y Cabo y Torres, 2021, p. 66). Este fenómeno responde a ideologías lingüísticas arraigadas que dan prioridad a las normas del español estándar, obviando la legitimidad de otras variedades lingüísticas, especialmente las que se asocian con las comunidades latinas en situación de marginalidad (Flores y Rosa, 2015, p. 154).

Es necesario entender estas dinámicas en el marco de la ideología monolingüe dominante en el sistema educativo estadounidense, que reproduce desigualdades sociales y limita el desarrollo integral de los hablantes de herencia (García y Wei, 2014, p. 51). En este contexto, el concepto de translenguaje ofrece una alternativa pedagógica para reconocer las prácticas lingüísticas de los hablantes de herencia, promoviendo el uso integrado de todas sus competencias lingüísticas como recurso para el aprendizaje (García, 2009, p. 89; Otheguy, García y Reid, 2015, p. 292). Esta perspectiva se aleja de la dicotomía tradicional entre el español correcto e incorrecto. En su lugar, valora las prácticas lingüísticas mixtas como manifestaciones propias del bilingüismo y multilingüismo.

El desarrollo de la competencia global requiere el reconocimiento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y una reflexión crítica sobre las estructuras de poder que moldean la educación en contextos multiculturales. Byram (2021, p. 74) y Risager (2007, p. 227) señalan que la competencia intercultural es una herramienta para cuestionar y transformar las jerarquías culturales. En este sentido, los programas educativos que fomentan la competencia global deben integrar un enfoque que reconoce la diversidad y que promueve la justicia social y la equidad educativa.

OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL

Hemos afirmado que los hablantes de herencia en Estados Unidos se enfrentan a múltiples obstáculos estructurales y pedagógicos, arraigados en las dinámicas de poder y las ideologías lingüísticas dominantes como se explicó anteriormente. Aunque la meta es formar a ciudadanos capaces de moverse en contextos multiculturales, los sistemas educativos no siempre están diseñados para reconocer y valorar su diversidad lingüística (García y Wei, 2014, p. 77; Pascual y Cabo y Torres, 2021, p. 93).

El primero de los desafíos es la subvaloración del español como lengua de herencia por ser considerada una de las variedades lingüísticas no estándar del español. El sistema educativo estadounidense privilegia las formas estandarizadas del español, asociadas al ámbito académico, mientras que las variedades usadas por hablantes de herencia son consideradas como deficientes e incorrectas (Flores y Rosa, 2015, p.160). Esta perspectiva perpetúa una visión deficitaria del bilingüismo y multilingüismo. El español de herencia no es considerado un recurso cultural valioso que contribuya significativamente al desarrollo de la competencia global (Valdés, 2001, p.49). En este contexto, los hablantes de herencia se enfrentan a la complejidad de desarrollar

competencias académicas, autocorrigiendo sus prácticas lingüísticas para ajustarse a las normas estandarizadas. Esta situación genera una pérdida de confianza en sus habilidades lingüísticas, provocando una desconexión con sus raíces culturales y lingüísticas (García, 2009, p. 74). No es la primera ni la última vez que un profesor o un compañero de clase corrige el español de un hablante de herencia. Este tipo de situaciones apoya la idea de que su español no es bueno.

El segundo obstáculo es la estigmatización cultural y la exclusión sistémica. Los hablantes de herencia se enfrentan a la estigmatización basada en su identidad bicultural y multicultural, creando más desigualdades estructurales dentro del sistema educativo (García, 2009, p. 81). Esta estigmatización se manifiesta en políticas educativas que no consideran las experiencias y necesidades específicas de estos estudiantes y en currículos que, aunque tratan de promover la competencia global, operan desde un marco monolingüe (Gandara y Contreras, 2009). La exclusión sistémica también se evidencia en la falta de docentes preparados para trabajar con estudiantes de herencia desde una perspectiva inclusiva. Muchos educadores no cuentan con formación específica sobre la diversidad lingüística y no implementan estrategias pedagógicas que fomentan la integración de estos estudiantes (Carreira y Kagan, 2011, p. 58). Pensemos en cuantas veces nos hemos encontrado en el salón de clase con hablantes de herencia que no pertenecían a ese nivel de lengua y no hemos sabido qué hacer porque no contábamos con las herramientas pedagógicas adecuadas.

El tercer reto tiene que ver con la falta de integración curricular. A pesar de los avances en la promoción de programas bilingües y multilingües, la competencia global sigue siendo un complemento al currículo tradicional, que no se integra de manera transversal (Byram, 2021, p. 65; Henderson, 2023, p. 53; OECD, 2018). No olvidemos el esfuerzo que algunas instituciones educativas como las *Hispanic Service Institutions* (HSI) están haciendo al ofrecer más cursos en español para atender mejor las necesidades de sus estudiantes. Pero existe una fragmentación del sistema que deja a los estudiantes sin oportunidades reales para conectar sus experiencias culturales con los contenidos académicos. La falta de integración curricular limita las posibilidades de que los estudiantes puedan desarrollar plenamente sus competencias globales.

IMPLEMENTACIÓN DE LA COMPETENCIA GLOBAL

El primer paso es establecer un enfoque educativo inclusivo que reconozca y valore las competencias lingüísticas y culturales preexistentes de este estudiantado. Se necesitan estrategias más efectivas que creen entornos que promuevan el uso auténtico del español y la reflexión crítica sobre las diversas realidades culturales del mundo hispanohablante (Byram, 2021, p. 72; García y Wei, 2014, p. 21). Es fundamental integrar enfoques pedagógicos innovadores y buenas prácticas que permitan a los estudiantes conectar sus experiencias personales con el aprendizaje global.

En este sentido, una de las estrategias más efectivas es el uso del translenguaje en el aula, que permite a los estudiantes usar todas sus competencias lingüísticas en inglés y en español. Un ejemplo real de la implementación de este enfoque es la puesta en marcha de programas bilingües en Nueva York y Los Ángeles, donde los estudiantes pueden utilizar ambas lenguas en múltiples tareas como la redacción de ensayos, la participación en debates y la realización de proyectos de investigación (García, 2009, p. 38; Otheguy, García y Reid, 2015, p. 294; García y Nuonsy, 2024, p. 418). Esta práctica mejora las habilidades académicas y al mismo tiempo fortalece la identidad bilingüe de los estudiantes.

Otro ejemplo práctico conectado con el anterior enfoque es el programa dual de lengua que ofrece instrucción en inglés y español desde la educación primaria. Al integrar la competencia global en el currículo, el programa expone a los estudiantes a temas internacionales y promueve el análisis crítico de problemas globales desde distintas perspectivas culturales. Algunos estudios han demostrado que los estudiantes en programas duales suelen obtener mejores resultados académicos y desarrollan una mayor empatía y comprensión cultural (Lindholm-Leary, 2012, p. 257). Otros estudios más recientes (Delavan, Freire y Menken, 2024, p. 36) señalan la necesidad de preservar el objetivo original de los programas duales beneficiando realmente a las comunidades a las que están dirigidos y denuncian cómo las comunidades angloparlantes con poder adquisitivo toman ventajas de su existencia.

El uso de materiales auténticos también es una estrategia clave para fomentar la competencia global. La incorporación de periódicos, podcasts y vídeos producidos en diferentes países de habla hispana expone a los estudiantes a las múltiples variedades del español y a las diversas realidades socioculturales del mundo hispanoamericano. Este tipo de enfoque promueve el pensamiento crítico y fomenta el compromiso cívico a nivel global. Por ejemplo, cuando usamos artículos de prensa o noticias sobre movimientos sociales y políticos en América Latina estamos dando espacios a los estudiantes donde analizan eventos contemporáneos mientras reflexionan sobre su rol y conexión.

Otro aspecto clave es la formación docente de la que hablamos antes. Las universidades y los programas de formación académica deben ofrecer oportunidades de desarrollo profesional que preparen a los educadores para trabajar con estudiantes de herencia desde una perspectiva inclusiva y global. Existen numerosos programas que capacitan a los docentes para hacer uso de prácticas pedagógicas específicas para hablantes de herencia, con un enfoque en el desarrollo de la competencia intercultural y la reflexión crítica (Carreira y Kagan, 2011, p. 50). Recientemente, hemos visto un aumento en la oferta y la demanda de cursos para la formación del profesorado con temas de identidad multilingüe, lenguaje inclusivo, bilingüismo, etc.

Todas estas estrategias mejoran las habilidades lingüísticas de los estudiantes y los posicionan como agentes activos en su aprendizaje, capaces de contribuir desde sus experiencias únicas. Integrar la competencia global en los programas educativos de manera transversal ayuda a construir comunidades escolares más equitativas e inclusivas.

CONCLUSIÓN

Algunos estudiantes de herencia entienden español, pero tienen dificultades para hablarlo por miedo a cometer errores. Otros apenas conocen la lengua y cargan con el peso de las expectativas en casa, donde sus familiares lamentan su falta de fluidez, y en la escuela, donde no encajan completamente en el modelo de aprendiz de una segunda lengua. Con demasiada frecuencia, su español es considerado insuficiente, una versión variada de la lengua en lugar de una expresión legítima de la identidad bilingüe. En muchas clases, no son evaluados por sus habilidades lingüísticas, sino de manera implícita, por su autenticidad cultural, percibidos como menos competentes simplemente porque su español no se ajusta al estándar académico idealizado.

La integración de la competencia global en hablantes de herencia de español representa una oportunidad para transformar el sistema educativo en Estados Unidos hacia un

modelo más inclusivo y equitativo. Este proceso enfrenta importantes desafíos estructurales, que van desde la subvaloración de las competencias lingüísticas de estos estudiantes hasta la falta de estrategias en el currículo que promuevan una diversidad lingüística y cultural reales (García y Wei, 2014, p. 23; Flores y Rosa, 2015, p. 163; Henderson, 2023, p. 48). Es necesario superar estos obstáculos para reconocer y valorar esta diversidad, contribuyendo así a la justicia social en el ámbito educativo (Byram, 2021, p. 55; Valdés, 2001, p. 43).

Una conclusión es que la competencia global debe ser entendida desde una dimensión transversal que abarca todas las áreas del aprendizaje y que está integrada dentro del currículo. Como se dijo antes, esta visión implica integrar enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes usar todas sus competencias lingüísticas y culturales. El enfoque de translenguaje también ofrece una alternativa para romper las jerarquías lingüísticas tradicionales, promoviendo prácticas educativas más inclusivas (García, 2009, p. 71; Otheguy, García y Reid, 2015, p. 290; García y Nuonsy, 2024, p. 418). Por último, hay una necesidad de implementar la formación docente con estrategias específicas para trabajar con hablantes de herencia.

Las instituciones académicas deben priorizar programas que abordan la diversidad lingüística desde una perspectiva crítica que permita a los docentes cuestionar las ideologías lingüísticas dominantes y desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan la equidad (Carreira y Kagan, 2011, p. 57; Lindholm-Leary, 2012, p. 259). Las escuelas y los colegios deben apostar por una mayor inversión en programas bilingües y de doble inmersión que integren la competencia global como un objetivo central. Los programas duales de lengua son un modelo a seguir. Gracias a su existencia, se fortalecen las habilidades bilingües de los estudiantes, pero también los exponen a una diversidad de perspectivas culturales que contribuyen a su formación integral (Lindholm-Leary, 2012, p. 258).

Otro aspecto importante es el uso sistemático de materiales auténticos y proyectos de aprendizaje que conecten a los estudiantes con las realidades globales. El uso de estos materiales permite que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su papel en el mundo globalizado, mientras desarrollan habilidades interculturales esenciales.

Es fundamental promover un diálogo constante entre las escuelas, las familias y las comunidades para garantizar que las experiencias culturales de los estudiantes de herencia sean reconocidas como una fuente de conocimiento valiosa. Las familias y las comunidades son claves en el desarrollo de la competencia global. Su inclusión activa en el proceso educativo puede enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Valdés, 2001, p. 43).

El reto es integrar estas recomendaciones de manera efectiva, creando un compromiso institucional y una visión a largo plazo que permita la existencia de entornos educativos más inclusivos donde la diversidad sea celebrada y donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su máximo potencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byram, Michael (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2ª edición). Multilingual Matters. Disponible en <https://doi.org/10.21832/9781800410251>

Carreira, María y Kagan, Olga (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional

- development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40–64. Disponible en <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Deardorff, Darla Kathryn (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Delavan, M. Garrett, Freire, Juan, y Menken, Kate. (2024). *Overcoming the gentrification of dual language, bilingual and immersion education: solution-oriented research and stakeholder resources for real integration*. Multilingual Matters. Disponible en <https://doi.org/10.21832/9781800414310>
- Flores, Nelson y Rosa, Jonathan (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. Disponible en <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gándara, Patricia Cecilia y Contreras, Frances (2009). *The Latino education crisis: The consequences of failed social policies*. Harvard University Press. Disponible en <https://doi.org/10.2307/j.ctv13qftm4>
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia y Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. Disponible en <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, Ofelia y Nuonsy, Saengmany (2024). Actionable translanguaging love in education and research. *Critical Inquiry in Language Studies*, 21(4), 414–428. Disponible en <https://doi.org/10.1080/15427587.2024.2336449>
- Henderson, Kathryn I. (2023). *Dual Language Bilingual Education*. Multilingual Matters. Disponible en <https://doi.org/10.21832/9781788928106>
- Hunter, Bill; White, George Peter y Godbey, Glenn Charles (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267–285. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1028315306286930>
- Lindholm-Leary, Kathryn (2012). Success and challenges in dual language education. *Theory into Practice*, 51(4), 256-262. Disponible en <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726053>
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia y Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. Disponible en <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pascual y Cabo, Diego y Torres, Julio (2021). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*. Routledge. *Advances in Spanish Language Teaching*.
- Risager, Karen (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters. Disponible en <https://doi.org/10.21832/9781853599613>
- Valdés, Guadalupe (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En Peyton, Joy Kreeft, Ranard, Donald Andrew y McGinnis, Scott (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37–77).