

ARANGO CALLEJAS, CRISTINA. M.A. They Look Like Me: impactos y beneficios de la comunidad en los programas de español para hablantes de herencia. (2019)
Directed by Dr. Mariche Bayonas. 99 pp.

Recently, the number of researchers who are interested in creating specific curriculums for Heritage Speakers (HS) have been growing significantly (Potowski 2014, Valdés 2001, Carreira 2011, Villa 1996, Reznicek-Parrado 2015, etc.). But these researchers mainly focus on the dynamics between Spanish as a Heritage Language (SHL) programs and the language development granted by the class. Despite the abundance of the research in heritage language (HL), academically based research that encompasses students' voices is scarce.

Because SHL programs in universities must continue to reshape their curricula to accommodate the needs of the growing Latino population with a broad range of bilingual and identity competencies, it is necessary to switch scope to new implementations of how to incorporate meaningful material in SHL programs. Thus, the purpose of this research is to summarize current investigations incorporating HS and SHL classrooms and how HS identify themselves in the classroom when they are exposed to a different context, to understand how the community impacts their academic and personal development as Latino college students. This research tracks identity issues based on student's previous language ideologies, and it analyses it from different classroom contexts. Additionally, it takes into account students feeling, impacts and reactions about taking SPA 302 (Advance Spanish for Heritage Speakers) and how this class provides HS a place of belonging and a better sense of the Latino community. Overall, this study gives students the voice they need to advocate for better understanding of what makes SHL classes the best academic and personal learning experience.

THEY LOOK LIKE ME: IMPACTOS Y BENEFICIOS DE LA COMUNIDAD EN LOS
PROGRAMAS DE ESOAÑOL PARA HABLANTES DE HERENCIA

by

Cristina Arango Callejas

A Thesis Submitted to
the Faculty of The Graduate School at
The University of North Carolina at Greensboro
in Partial Fulfillment
of the Requirements for the Degree
Master of Arts

Greensboro
2019

Approved by

Mariche Bayonas

Committee Chair

© 2019 Cristina Arango Callejas

APPROVAL PAGE

This thesis written by Cristina Arango Callejas has been approved by the following committee of the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro.

Committee Chair Dr. Mariche Bayonas

Committee Members Dr. Carmen Sotomayor

Dr. Kelly Pereira

Date of Acceptance by Committee

Date of Final Oral Examination

TABLA DE CONTENIDO

	Página
LISTA DE TABLAS	iv
LISTA DE FIGURAS	v
CAPÍTULO	
I. INTRODUCCIÓN	1
II. RESUMEN DE LITERATURA.....	8
III. METODOLOGÍA.....	28
IV. DATOS Y RESULTADOS	41
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	63
BIBLIOGRAFÍA	74
APÉNDICE A. GUIA DE OBSERVACIONES	80
APÉNDICE B. CUESTIONARIO PRE-OBSERVACIONES	81
APÉNDICE C. CUESTIONARIO POST-OBSERVACIONES	85

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Uso del inglés en las casas hispanas/latinas	2
Tabla 2. Matrículas de estudiantes hispanos en UNCG	5
Tabla 3. Perfil de primer grupo de participantes que toman actualmente SPA 302 en la primavera de 2019	30
Tabla 4. Perfil de segundo grupo de estudiantes que toman una clase en inglés	31
Tabla 5. Perfil de tercer grupo de estudiantes quiénes tomaron y finalizaron SPA 302	33
Tabla 6. Reacciones a diferentes dinámicas del salón de clases	50

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Estudiantes en UNCG en otoño 2018	4
Figura 2. ¿Qué término usas para describirte?	42
Figura 3. Te identificas con la comunidad hispana/latina porque... ..	44
Figura 4. ¿Con cuál comunidad te sientes más cómodo/a compartiendo tiempo?	45
Figura 5. ¿Qué tan fuerte es tu español?.....	46
Figura 6. ¿En qué contextos, lugares y/o gente hablas español?	47
Figura 7. Sentimientos de acuerdo con la dinámica del salón de clase	50
Figura 8, ¿por qué tomas SPA 302?	54
Figura 9. Evalúa el significado de los siguientes componentes de clase y clasifícalos en orden de importancia... ..	55
Figura 10. SPA 302 te ha ayudado a... ..	56

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Los hispanos en los Estados Unidos están incrementando significativamente con el paso de los años. Según el Censo (2016), hasta el 1 de julio de 2015, la población hispana en los Estados Unidos es la minoría racial y étnica más grande del país. Se dice que los hispanos constituyen el 17.6% de la población en total. Teniendo esto en cuenta, se puede empezar a entender por qué el idioma (español) es tan estudiado por lingüistas y sociolingüistas en los Estados Unidos (Potowski 2014, Valdés 2001, Carreira 2011, Villa 1996, Reznicek-Parrado 2015). Se puede preguntar entonces, ¿por qué es importante seguir estudiando e investigando a los hispanos en los Estados Unidos? El Censo (2016), proyecta que, en el 2060, los hispanos constituirán el 28.6% de la población del país.

En base a esto se puede empezar a observar los impactos que la misma comunidad latina puede llegar a enfrentar al estar expuesta a una cultura dominante que difiere de su cultura hereditaria. Adicionalmente, las segundas y terceras generaciones en particular son las comunidades que más conflicto tienen con identificarse y posicionarse bajo una sola identidad (Flores, López y Radford, 2018). Esto se debe a que están expuesta a una variedad de lenguas, culturas y costumbres por parte de la sociedad dominante y de la hereditaria. De acuerdo con Krogstad, López (2017), más de 37 millones de latinos en los Estados Unidos hablan español en sus casas –esto es sin contar los hispanos indocumentados–, haciendo del español, el lenguaje no-inglés más común del país. Pero también, tal como lo muestra la Tabla 1, “in 2015, 69% of Hispanics said they speak only

English at home or indicate that they speak English “very well”, up from 59% who said the same in 1980” (Flores, López, y Radford, 2017). Lo que sugiere, que, el contacto de estas dos lenguas (inglés y español) está siendo usado por más de la mitad de la población hispana en los Estados Unidos.

Tabla 1. Uso del inglés en las casas hispanas/latinas

Años	1980	1990	2000	2010	2015
Población (#)	14, 775, 080	21, 836, 851	35, 204, 480	50, 729, 570	56, 476, 777
Hablan inglés (edad 5+)	59.0%	60.7%	59.3%	64.8%	69.0%

Flores et al., 2017 Pew Research Center tabulations of 1980, 1990 and 2000 censuses and 2010, 2013, 2014 and 2015 American Community Surveys

Gramlich, 2017 apunta que “As the Hispanic dropout rate has declined, the share of Hispanic high school graduates who enroll in college has risen. In 2016, 47% of Hispanic high school graduates ages 18 to 24 were enrolled in college, up from 32% in 1999.” Ya que esta la población hispana está creciendo y al mismo tiempo, esta adquiriendo una educación en el país dominante, es importante ver los retos que esta comunidad de hablantes de herencia (HS) se enfrentan cuando comienzan una carrera universitaria.

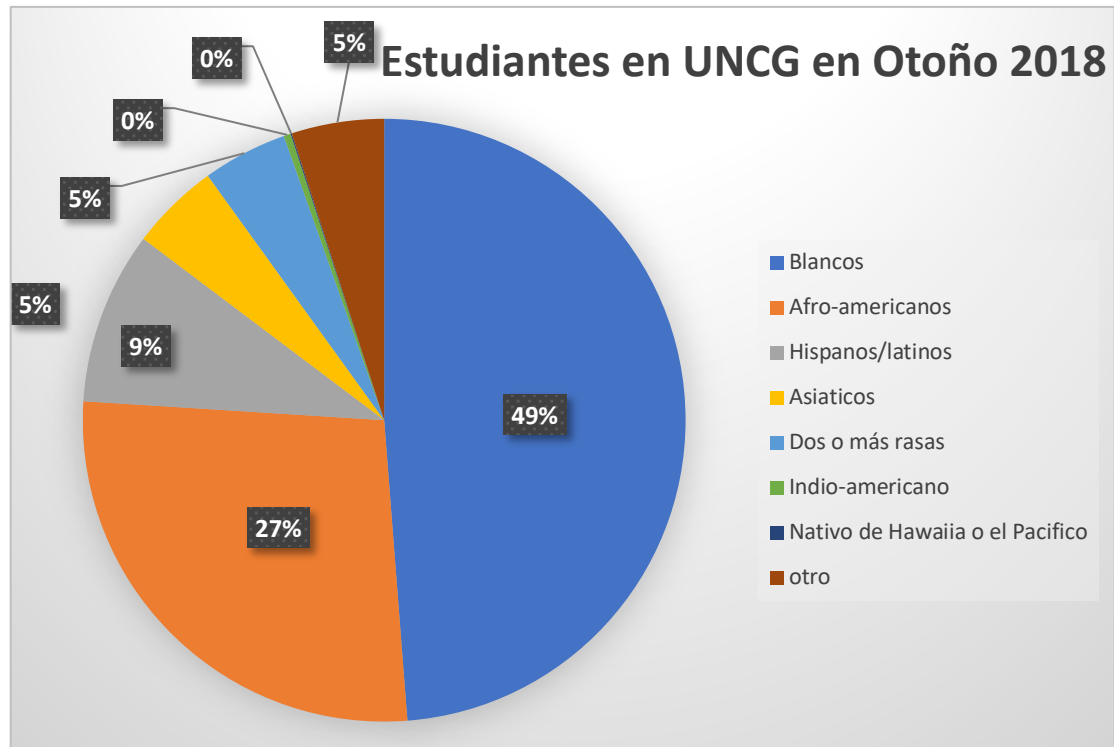
El choque o contacto entre lenguas, el conflicto de identidad al que los HS se encaran al estar expuestos a un país donde su cultura e identidad no corresponde a la dominante, son tan solo algunos de los retos que los estos se enfrentan. Los HS se exponen diariamente a ideologías sobre su lengua y cultura, la cual muchas veces es retada en la universidad. Beaudrie (2012) menciona que,

Today's SHL [Spanish Heritage Language] students are confronted with dual forms of linguistic prejudice, often resulting in high levels of linguistic insecurity. These linguistic insecurities commonly translate into a loss of the HL [Heritage Language], thereby necessitating all the more urgently HL programs which validates student's cultures and address students' needs at the university level (p. 158).

Teniendo en cuenta que el país está reconociendo las necesidades de esta comunidad hispana, universidades, como la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro (UNCG), empezaron a crear currículos específicos para los HS. Precisamente, se creó este estudio para entender cómo estas clases ayudan a que los HS se identifiquen con su cultura al igual que investigar si estas tienen algún efecto en su identidad y futuro académico. Para proporcionar una idea del impacto que los estudiantes hispanos/latinos tienen en UNCG, hay que empezar por ver la población latina en la universidad.

El porcentaje de estudiantes de descendencia hispana que atienden la universidad están incrementado a medida que pasan los años, como se ve en la Figura 1. De los 20,106 estudiantes que están actualmente matriculados en UNCG el 9.3% (1,864) son de descendencia hispana o latina; es importante reconocer, así como lo destaca el departamento de *Student Enrollment*, que el porcentaje de estudiantes está basado en las respuestas que ellos mismos dieron a la hora de llenar su formulario de admisión. Estos estudiantes que escogieron más de una etnicidad fueron posicionados en ambas, por lo cual algunos de estos estudiantes pueden también ser parte de la estadística que representan otro grupo étnico.

Figura 1. Estudiantes en UNCG en otoño 2018



Student enrollment at UNCG

El hecho de que la representación latina esté tan presente en la universidad requiere que esta misma cree currículos que se adhieran a las necesidades de la comunidad. De hecho, como lo muestra la Tabla 2, a medida que pasan los años, UNCG recibe más solicitudes de estudiantes hispanos/latinos.

Tabla 2. Matrículas de estudiantes hispanos en UNCG

Otoño	Solicitantes en total	Solicitantes hispanos	Hispanos matriculados en UNCG
2010	17,272	985 (5.7%)	
2011	15,880	955 (6%)	
2012	15,406	1,032 (6.7%)	969 (5.2%)
2013	15,531	1,162 (7.5%)	1,003 (5.5%)
2014	15, 523	1, 187 (7.6%)	1, 128 (6%)
2015	15,523	1,509 (9.2%)	1,321 (6.8%)
2016	16,718	1,629 (9.75%)	1,444 (7.3%)
2017	15,835	1,751 (11%)	1,659 (8.3%)
2018	14,789	1,779 (12%)	1,854 (9.3%)

Student Enrollment at UNCG

La Tabla 2, extraída de la página de admisiones de UNCG, refleja que, aunque la tasa de estudiantes que solicitan ingreso en la universidad disminuyó en el 2018, la tasa de estudiantes hispanos que aplicaron en el mismo año incrementó. Viendo que este ritmo de estudiantes latinos sigue aumentando, la universidad empezó a crear currículos específicos para ellos.

El departamento de *Languages, Literatures & Cultures* de UNCG ofrece clases que son específicas para los HS. De estos estudiantes latinos en la universidad, alrededor de 2.7% (50) tomaron la clase de SHL en el otoño del 2018. Este incremento de estudiantes aumenta la necesidad de ofrecer clases que se enfoquen en sus necesidades. Actualmente la universidad ofrece por lo menos 2 clases de una capacidad de 25

estudiantes cada semestre, que por lo regular se llena completamente. Es tanta la necesidad que se ve de que estos estudiantes tomen esta clase que antes del otoño solo se ofrecía la clase de SPA 302 (Español avanzado para hablantes de herencia) y desde el otoño 2018 se creó la clase de SPA 310 (Lengua/Cultura en español avanzado para hablantes de herencia); que no solo provee más capacidad, sino que también se enfoca en un set de características diferentes de los HS.

La clase que se usa para este estudio es la clase de SPA 302 y según la descripción del curso por parte del departamento la clase fue creada “to build strengths in listening, speaking, and writing. The class provides the opportunity to connect with other bilingual students and local Latino communities through service-learning”. El currículo de la clase se enfoca en “informal and formal uses of Spanish and the dynamic cultural context of the U.S Latino experience to build linguistic, cultural and/or professional confidence.” (LLC). Ya que la clase tiene como intención fomentar la importancia lingüística y cultural en los HS, este estudio se propone ver cómo los HS reciben esta clase y qué impacto tiene tanto para su carrera universitaria, como su vida personal.

En base a que la mayoría de estudios que hablan sobre las clases de SHL se enfocan en el uso de la lengua y cómo esta se desarrolla tras tomar una clase (Tallon 2009, Felix 2009, Beudrie et al 2009); este estudio se enfoca más en los impactos de identidad de los HS de acuerdo a las comunidades a las que están expuestos y que son, o no, creadas en relación con la universidad en general y esta clase en específico (SPA 302). Este estudio no solo se basa en lo que pasa después de que los estudiantes toman la clase de SPA 302, sino que también toma en cuenta la identidad con la que ellos se sienten más cómodos en general, cómo las dinámicas del salón de clase retan o impactan

esta identidad y cómo la clase de SPA 302 impacta la forma en la que se sienten y cómo lo hace.

Con esta idea de ver los impactos de las clases de SHL en los estudiantes desde un punto de vista de identidad y comunidad, se creó este estudio, en donde se observa y se toma en cuenta diferentes sentimientos y reacciones de los HS que toman (esta primavera 2019) o tomaron en semestres pasados la clase de SPA 302. En base a sus respuestas se contestan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se identifican los hablantes de herencia (HS)?
2. ¿Cómo se identifican los HS dependiendo de las dinámicas del salón de clase?
3. ¿Cuáles son los impactos de la clase de español para hablantes de herencia (SHL) en los HS?

Estas preguntas tienen como propósito medir cuantitativa y cualitativamente la identidad de los HS en la universidad, y como esta es retada por diferentes contextos. Por medio de esta investigación, se dan a conocer algunos de los retos que enfrenta la lengua y la identidad de los HS al igual que como ellos se identifican tras tomar la clase de SPA 302 en UNCG. En el capítulo dos se explica las teorías y estudios que reflejan tanto las identidades de los HS, como sus posibilidades académicas a través de las clases de SHL; posteriormente, en el capítulo tres se revela como este estudio tuvo lugar un UNCG, describiendo los participantes y recursos tomados para responder las preguntas de investigación. El capítulo cuatro muestra y analiza los resultados del estudio, el cual da pie al capítulo cinco, donde se llena el espacio que hace falta en esta disciplina, y se concluye el estudio, donde se le da un lugar a las voces de los HS para poder enfatizar la importancia e impactos del programa de SHL.

CAPÍTULO II

RESUMEN DE LITERATURA

Como se pudo ver en la introducción, la población latina/hispana esta creciendo raudamente, y este crecimiento incita una necesidad de querer entender algunas de las causas que esta comunidad provoca. Este capítulo sintetiza algunos de los estudios y teorías actuales de esta disciplina. Se describe a los hablantes de herencia (HS), cómo las lenguas en contacto alteran el español, las identidades y uso de la lengua que le emplean los HS, las clases de español para hablantes de herencia (SHL) y las ideologías de la lengua, que muchas veces afectan la forma en la que los HS se sienten.

Hablantes de herencia hispana

El porcentaje de latinos en los Estados Unidos está creciendo rápidamente, y con este crecimiento han llegado muchos cambios al país, tanto de forma cultural, como académica y profesional (Carreira 2011, Beaudrie et al 2009, Fairclough y Beaudrie 2012, Potowski 2012). Tal como lo menciona Beaudrie et. al (2012), “Defining heritage language or learners has been notably more difficult as evidence in the variety of suggestions” (p. 6). Hay quienes consideran que los hablantes de herencia (HS) se definen por su capacidad lingüística, tal como lo define Valdés (2001), los HS son “Language students who are raised in a home where non-English language is spoken, who speak or at least understand the language, and who are to some degree bilingual in that language and in English” (p. 2), sin embargo, hay otros que consideran que los HS se definen por su conexión personal y sentimental de la lengua (Fishman 2001, Va

Deusen-Scholl 2003, Hornberger y Wang 2008) “Heritage language refers to a language with which individuals have a personal connection” (Fishman 2001, p. 81). Pero la realidad es, tal como lo dice Carreira (2004), que los HS no son “a homogeneous cluster of learners, but a collection of different types of learners who share the characteristic of having identity and linguistic needs that relate to their family background” (p.21) El gran debate al que se enfrentan los HS es el lugar en donde viven, ya que el lenguaje dominante es diferente al que hablan en sus casas, y el lenguaje de herencia (HL) recibe muy poca atención (Bateman, 2016, p. 254). Dado que el español es el segundo idioma más hablado en los Estados Unidos, y estas personas de segundas y terceras generaciones representan gran porcentaje de los hispanos que viven en el país, las universidades y algunas escuelas secundarias están creando clases en donde ellos se puedan sentir cómodos aprendiendo e identificándose con su HL. Por lo tanto, es importante tratar de educarlos y fomentarles la cultura y la HL, ya que ellos son los que en el futuro que representarán las raíces hispanas en los Estados Unidos. Según López, Krogstad y Flores (2018):

85% of Latino parents say they speak Spanish to their children, according to the Center’s 2015 National Survey of Latinos. Among immigrant parents, nearly all (97%) say they do this. But the share drops to 71% among U.S.-born second-generation Latino parents (those with at least one immigrant parent). And the share falls to just 49% among third or higher generation Latino parents – those born in the U.S. to U.S.-born parents.

Esto quiere decir que la primera generación de inmigrantes está tratando de mantener el español vivo, pero se convierte en un reto más difícil de conseguir para la segunda y tercera generación. López, Krogstad y Flores (2018) también mencionan que la

probabilidad de mantener el lenguaje vivo disminuye cuando uno de los dos padres no comparte la misma lengua o etnicidad. “About 92% of Latino parents with a Latino spouse or partner speak Spanish to their children. By contrast, just 55% of Latino parents with a non-Latino-partner or spouse say they speak Spanish to their children.” Por razones como estas es que los HS tienen que ser educados de tal forma que sean capaces de mantener la lengua viva. Con esto no se fomenta la idea de crear o implementar un español homogéneo que no permita la expresión espontánea de los HS, pues hablar un español estandarizado, como lo describe Villa (1996), puede fomentar un ambiente de contenido negativo, ya que en el mismo idioma existen variedades de acuerdo con el país de proveniencia (p.199).

Los HS en los Estados Unidos representan el futuro del español, por lo cual el debate sobre su educación seguirá siendo estudiado. Valdés (2001) dice que, “Heritage speakers are important and there must be value in their effort to continue the language” (p. 34), y es por eso que, la población latina debe entablar una relación estrecha con las enseñanzas de la LH a todos aquellos que se puedan sentirse identificados con otra cultura. De hecho, Beaudrie et. al (2012), explica que:

The term heritage language generated in Canada, where it has been in use since the 1970. Although it has been adopted by the U.S academics, it has attracted some criticism. For many, the term evokes past rather than the present or future (Wiley 2001, Garcia 2005). For Garcia (2005, p. 602) “the use of the term heritage language in the United States signals a losing of ground for language minorities that was gained during the civil rights era” ... on the other hand, Hornberger uses heritage language as a more neutral and inclusive term that lacks the stigma attached to other terms such a minority, indigenous, immigrant, or ethnic (p. 5-6)

Este término que empezó a ser usado como parte de una caracterización de minorías, ahora se está convirtiendo en una expresión que es usada para identificar estas generaciones de inmigrantes que están siendo capaz de cambiar las normas lingüísticas y alterar lo que se conoce como español “puro”, fusionando ambas lenguas y culturas en una, creando fenómenos lingüísticos que logran cambiar la perspectiva de la lengua en el país.

Lenguas en contacto

Los cambios lingüísticos son los que preservan la vitalidad de la lengua Lynch y Potowski (2014). En palabras de Unamuno (1910), “La riqueza de una lengua... está en su fecundidad, en su facilidad para crear nuevas voces que correspondan a nuevas ideas, y en su facilidad para asimilarse a voces extrañas.” (p. 38) Si la lengua no tuviera la capacidad de adaptarse y de transformarse, entonces no conoceríamos el idioma (español) como lo conocemos hoy. El castellano proviene del latín, del cual derivan otras muchas lenguas: francés, italiano, etc., pero el mismo idioma también ha sido sometido a contactos, los cuales han formado cambios. Como afirmó Torres (2005), “si le quitas al español todo lo que ha compartido y mezclado de otros idiomas, tendrás un idioma muy limitado. Si le quitamos lo árabe, no tendríamos palabras como algodón y alfombra” (citado en Mares 2005). Después del latín, el árabe es la lengua que más léxico le ha aportado al castellano. Con la conquista árabe, la península ibérica empezó a implementar estas palabras en su vocabulario. Este contacto tan grande tuvo importancia, de tal forma que su vocabulario empezó a ser usado. Los árabes no han sido los únicos que han aportado a la lengua castellana, también están los lenguajes aztecas, como el náhuatl, por el cual tenemos palabras como chocolate que han tenido una influencia en la lengua de

igual forma. Los cambios lingüísticos no son un concepto nuevo, pero por alguna razón, el contacto del castellano con el inglés está siendo, ahora, altamente criticado y devaluado.

Los Estados Unidos están teniendo una gran avalancha migratoria, la cual está posicionando a los hispanos en la minoría mayoritaria del país. Este contacto, como lo fue alguna vez el árabe y el castellano, está teniendo consecuencias léxicas. Están creado palabra como *facebookear*, *twitear*, etc., esto se debe a que la palabra *facebook* es el nombre de una aplicación, la cual se usa activamente, provocando que los hispanos quieren trasladar este adjetivo a un verbo, para explicar la acción de estar activamente conectado/a con la aplicación (Lynch y Potowski 2014, p.38). La creación de estas nuevas palabras está progresivamente siendo aceptada por la Real Academia Española, y le llaman “anglicismos”; sin embargo, hay muchas otras palabras, y/o derivados de las lenguas en contacto que están siendo rechazadas por otras ramas de la misma entidad como el ANLE (Academia Norteamericana de la Lengua Española). En el texto de Lynch y Potowski (2014) se hace una crítica al libro escrito por ANLE “Hablando bien se entiende la gente” donde se argumenta que “los extranjerismos son perjudiciales para el idioma, son expresiones innecesarias que se toman de otro idioma...” (p. 36). Lo que este libro defiende no solo es criticado por Lynch y Potowski (2014), Reznicek-Parrado (2015) también menciona que el libro se critica por su “lack of sociocultural reality” (p. 52), demostrando que, las ideas que este representa no son totalmente aceptadas por lingüistas quienes aceptan las variedades de lengua, ya que el libro suprime la conexión sentimental con la lengua y lo trata de ratificar con una postura más prescriptiva de la lengua; idea que esta siendo descalificada por sociolingüistas, quienes buscan una

aceptación más abierta de los diferentes usos y vocablos de la lengua. Decir que existe un bilingüismo auténtico es arriesgado, pues no se puede posicionar a un bilingüe de herencia en una sola cultura/lengua. Pues como lo define Bateman (2016), “Bilinguals are... individuals that are either trying to fit in their home communities and feel like outsiders for not speaking the language well enough...” (p. 257) y esta dualidad de cultura y lengua provoca que estos HS tengan una crisis de identidad, que en la mayoría de los casos solo se puede resolver uniéndolas en una, usando métodos lingüísticos que no son todavía totalmente aceptados, pero tienen la relevancia suficiente para ser estudiados y reconocidos como fenómeno lingüístico actuales.

Alternancia de códigos

Uno de los fenómenos lingüísticos que se ha desarrollado en los Estados Unidos con la cantidad de hispanos/latinos que han llegado es lo que se conoce como Code-Switching o cambio de código (CS). Como argumenta Reznicek-Parrado (2015), el “interchangeable use of English and Spanish undoubtedly occupies an important place in their identity as language users” (p. 59) ya que estos hispanos quieren crear un ambiente inclusivo, donde su modo de hablar no afecte su identidad. La creación de un ambiente donde puedan usar CS proporciona un ambiente aceptable y libre de expresión. Carvalho (2012) define el CS como un “alternate use of two or more languages in the same utterance” (p.139), pero como toda nueva teoría, este concepto ha sido definido de diversas formas, como lo hace Pinto (1997) diciendo que el CS “means a person begins a sentence in one language and finishes it in another”, pero el simple hecho de usar ambas en una misma frase es suficiente para referirse a ello como CS. Muchos lingüistas y sociolingüistas afirman que el CS es un buen indicador de la capacidad social y de la

agilidad lingüística (Gafaranga 2009, Gardner-Chloros 2009, Myers-Scotton 1993, Lynch y Potowski 2014) y que CS es una realidad sociolingüística de diversas comunidades bilingües por todo el mundo, especialmente en el habla cotidiano y coloquial (Lynch y Potowski 2014, p. 40). Este registro del lenguaje se usa más en un ambiente casual, en donde los hablantes no tienen que pensar en la ambigüedad de la lengua, sino que pueden comunicarse libremente, con aquellos, que, por supuesto, entienden ambas lenguas. El CS ayuda a que los bilingües tengan un descanso mental, en donde no tengan que evaluar lo que dirán antes de decirlo. Según Lynch y Potowski (2014) “Se puede afirmar que la alternancia de códigos es síntoma de la vitalidad lingüística de ambas lenguas en la vida diaria de una comunidad.” (p. 40) y para poder ser parte de este grupo capaz de comunicarse en ambas lenguas, se tiene que tener determinado nivel de entendimiento bilingüe para poder entender y participar de este CS. Pero como todo nuevo concepto y fenómeno lingüista, el CS también tiene sus críticas.

Piña-Rosales et al (2010) sugieren que cualquier tipo de mezcla del español con el inglés es despreciable, un argumento que atacan Lynch y Potowski (2014) diciendo que la mezcla de códigos proporciona uno de los más grandes rasgos de la identidad informal de los bilingües (p. 41), idea que Pinto (1997) respalda, diciendo que, "Their mixtures enrich the discourse of expression. That mixture does not impoverish either language." Pensar que CS maltrata el lenguaje es afirmar que los bilingües no pueden contar con un método rápido y cotidiano de comunicarse. Cuando miramos al CS de una forma más educativa, “Several scholars of heritage language education have argued that teachers should accept code switching in the classroom, in order to capitalize on the oral skills students, bring to class and promote a relaxed classroom atmosphere that is more

conductive to learning” (Carvalho 2012, p. 149). Bullock y Toribio (2009). Estos autores también reconocen que “in educational settings, code switching is often perceived as a form of semilingualism that must be eradicated from the classroom (p. 5) idea que fue descalificada por Carvalho 2012, reiterando que CS brinda un ambiente relajado, que puede ser de gran beneficio para que los estudiantes se puedan relacionar con los maestros de una forma más personal.

CS no solo proporciona una forma más relajada de comunicarse con miembros de su misma comunidad lingüística, sino que también sirve para enfocar y/o resaltar diferencias entre lo que se está comunicando. Lo mismo pasa con el Spanglish, otro fenómeno lingüístico que es criticado y alabado al mismo tiempo.

Spanglish

Se reconoce el Spanglish como “Popular Spanish” (Otheguy y Stern 2010, p. 86) Un lenguaje que no es híbrido, sino que es una fusión casi homogénea, creando una nueva palabra (Otheguy y Stern 2010, p.96). La creación de estas nuevas palabras proporciona a los HS un vocabulario más extenso, formando de este fenómeno lingüístico, una adicción bastarda de la lengua. Potowski (2012) dice que el, “Spanglish has also been used to refer to related language contact phenomena, such as the use of linguistics calques, borrowing and linguistic extensions” (p. 183) y estas nuevas palabras están ocupando un vocablo más popular entre los jóvenes hispanos en los Estados Unidos, especialmente aquellos de segunda y tercera generación.

Esta nueva forma de comunicación otorga a los latinos, como dice Zentella y Otheguy, “the opportunity to perform an identity widely misunderstood by the greater community” (citado en Reznicek-Parrado 2015, p. 54). Este fenómeno que se adhiere al

CS, brinda más oportunidad de representar un ambiente donde los latinos se sienten protegidos de prejuicios lingüísticos. Como lo expone Betti (2011) “El spanglish no se puede considerar nuevo porque se remonta a 1848, con la firma del tratado de Guadalupe Hidalgo” (p. 34). El hecho que estas personas fueran obligadas a cambiar de nación de un momento a otro no quería decir que dejaran todas sus tendencias costumbres y mucho menos su idioma atrás. Betti (2011) argumenta que, la población hispana es:

heterogénea y amplia, y hay hispanos que no quieren abrazar como único idioma al inglés. Entonces pues, el spanglish nace como una estrategia comunicacional de una parte de la minoría hispana, que es una forma verbal de representar su identidad in-between. Fue tan grande el impacto de este lenguaje híbrido, que en los 80 se denominó el movimiento English only y luchaba- y lucha- contra el bilingüismo estadounidense. (p. 36)

Se menciona que la educación bilingüe en los Estados Unidos es muy actual y controversial, de hecho, no se le dio reconocimiento nacional hasta 1964 (p. 37) y ella hace una diferencia de cómo los hispanos usan el español, dándole uso primordial en contextos familiares, ya que en cuestiones laborales el inglés predomina. Ella define el Spanglish como “el fruto del encuentro (o el choque) entre dos mundos, dos sensibilidades, dos culturas y dos idiomas: el hispánico y el anglosajón” (Betti 2011, p. 41). La crítica recalca que es un fenómeno que partió desde los Estados Unidos, pero de igual forma afecta a los países latinoamericanos y a España. Desde el punto de vista de otros investigadores, el spanglish se usa para aludir al uso de préstamos del inglés en el español como la palabra *yarda* (yard) jardín. En fin, se caracteriza como una mezcla: “Cada manifestación lingüística es dinámica, cambiante, polimórfica y perteneciente a las

personas que la emplea; no son los lingüistas los que la crean con sus normas” (Betti 2011, p. 49), se trata de un fenómeno colectivo.

Más allá de una identidad más definida, el Spanglish ayuda a que los latinos empleen ambos idiomas de tal forma que sea conveniente para ellos. Por ejemplo, como recalca Mares (2005), el Spanglish puede ser usado para diversas cosas, como abreviar las palabras: clickear, para muchos hispanos el decir “pulsar el ratón del ordenador” puede ser bastante extenso, por lo cual se puede abreviar con una palabra en inglés dándole una acción en español. Como dice Pinto (1997), “Traditionalists would argue, however, that Spanglish arises from ignorance or laziness and is a debasement of Spanish”, pero en realidad, “El spanglish les ha dado la oportunidad de juntar dos mundos, y acomodar una identidad en una cultura dominante, donde solamente se habla inglés” (Mares 2005) y poder decir que tienen un lugar donde los latinos se puedan identificar en un país donde no domina su ambigüedad cultural ni lingüística proporciona un poco de alivio. Pero al igual que el CS, el Spanglish también cuenta con críticas tales como,

Using Spanglish is an unfortunate way of depriving the Latin American community of an important path to advancement: the potential to master formal spoken and written Spanish, an outcome that is far more likely if one conceives of one’s own language as a local form of Spanish rather than as a different language called Spanglish. (Otheguy y Stern 2010, p. 97)

No se argumenta que el Spanglish debe de ser un método aceptado en el español educativo, lo que se argumenta va mucho más allá de la aceptación formal. En momentos informales, el Spanglish no perjudica el bienestar de la lengua, al contrario, la enriquece con variedades lingüísticas. Se puede pensar en el Spanglish como cualquier otro tipo de

contacto de lengua. Además, este fenómeno, al igual que el CS, forman parte de la identidad de los HS.

Identidad

El lenguaje como medio de identidad

Escoger una identidad concreta para los hispanos, especialmente los HS es una tarea casi imposible. Bateman (2016) argumenta que, “As language users and active social beings, we all belong to various speech communities and at any one time, depending on the circumstances, we identify with one community versus another, constantly negotiating our way into and out of such communities” (p. 256). Las personas, en cualquier situación, tienden a actuar de formas diferentes de acuerdo con el contexto y posición en la que estén. Esa ambivalencia de identidad es con la que muchas veces se identifican los HS, la cual puede resultar en la hibridez de la identidad (Potoski 2012, p. 181). Desde que estas personas nacen en un lugar donde dos culturas diferentes son implementadas, estos se ven obligados a reevaluar y renegociar cada pensamiento y/o acción (Potoski 2012, p. 182), un ejemplo de esto se puede ver en el estudio que condujo Bateman (2016), donde ella comenzó a documentar el desarrollo lingüístico de una niña entre las edades de 1 los 8 años y 6 meses. Esta niña nació en California, USA, en una casa bilingüe, donde el padre es monolingüe de inglés y la madre bilingüe entre rumano e inglés. En los primeros dos años y seis meses de la vida de la niña, los abuelos maternos vivían con ella, el inglés de ellos era limitado y ya que cuidaban de la niña, ella recibía, aproximadamente, un porcentaje de 40:60, 40 ingles, solo hablado por el padre y 60 de rumano entre los abuelos y la madre. El estudio de Bateman (2016) consistió en observaciones y grabaciones diarias donde documentaba el desarrollo de la niña y la

forma en la que ella escogía un lenguaje por encima del otro. En sus observaciones Bateman se dio cuenta que de la niña, cambiaba constantemente su registro (lenguaje y actitud) dependiendo de lo que quería obtener: la niña a los 3 años quería pedir leche, su primera reacción fue pedirlo en inglés, a lo que la madre respondió “No”, en el intento de que la madre reevaluará su decisión, la niña volvió a pedir leche, pero ahora usó su idioma de herencia; lo cual causó que la madre tuviera un poco de empatía y reconsiderara su respuesta otorgándole la leche (Bateman 2012, p. 267-268). Bateman (2012) recalca que no por el hecho de que la niña pidiera las cosas en su lenguaje nativo significaba que la madre cedería a dárselo, pero si otorgaba una mejor reacción por parte de la madre (p. 268). La niña desde muy temprana edad, 3 años, entendió que podía usar su bilingüismo a su gusto, constantemente intercambiando y posicionándose en diferentes identidades de acuerdo con el contexto.

Potowski (2012) afirma que “Language, indeed, plays a crucial role in the construction of identity” (p. 180) esto se debe a que las personas que están siendo criadas en un lugar donde su cultura/lengua de herencia no es la dominante, empiezan a desarrollar dudas de cómo actuar, dado que la lengua es la forma más directa de comunicarse, y esta, usualmente, los hace pensar que los obliga a identificarse con una por encima de la otra. Bloomfield (1993) lo define como “Core identifier of the community” a group of people who interact by means of speech” (p. 42), lo cual defiende la misma idea de que la lengua y la forma de comunicación tiene gran determinación en lo que la identidad define.

En su estudio, Bateman (2016) define varios tipos de modalidades en donde trata de explicar la identidad entre dos comunidades, y lenguajes:

The feet in both worlds model, where identity is balanced between two cultures and languages in roughly equal terms; the life on the border model: where the speaker position themselves on the edge of two cultures. The shifting identity gear model: whereby speakers shift identity depending on cultural and linguistic context (p. 264)

Con estas teorías se puede definir que, aunque hay diferentes formas de identificarse en una comunidad cuando se pertenece a dos grupos étnicos distintos, esto no quiere decir que es mejor identificarse con una por encima de otra . Pero sí quiere decir, que está bien tener esa ambigüedad de sentimientos, que está bien no pertenecer a ninguna de las dos, sino más bien a las dos juntas. Por causas de identidad es que los hispanos en los Estados Unidos empezaron a crear maneras de sentirse conectados con los otros, y empezaron a crear su propio lugar donde sí se podían identificar más fácilmente. Bateman (2016) dice que “Identities are not fixed, but rather dynamic and socially constructed” (p. 256), y este paralelo entre ¿cómo?, ¿dónde? y ¿con quién? usar la HL es la que permite que los HS desarrollen nuevas culturas en los Estados Unidos.

La comunidad y la cultura como medio de identidad

La forma en la que alguien se ve a sí mismo determina como se comporta con su alrededor (Mena et al., 1987). El concepto de identidad cultural determina las actitudes que toman las personas, especialmente aquellas que están expuestas a un espectro más grande de culturas (ej. Cultural hispana vs. Americana) (Valdes, 2005). Para poder hablar de identidad, la lengua en sí no basta para definir la identidad de las personas, concretamente de los HS. Decir que ellos se identifican como hispanos/latinos solo porque hablan español, es generalizar que cualquier persona que hable la lengua puede ser, o es parte de la cultural hispana/latina. Hay muchos otros factores que se deben tomar

en cuenta a la hora de identificarse. Uno de los temas esenciales cuando se habla de identidad específica a la cultura es la a-culturización. Tal como lo explica Félix-Ortiz et al. (1994) a-culturización es el nivel en el que un individuo desarrolla una costumbre y se asimila a otra cultura y sus prácticas. Los HS están tan expuestos a ambas culturas, que al final terminan siendo una mezcla de las dos (Potoski 2012, p. 181) y por eso es importante fomentar y utilizar los recursos de la comunidad para ayudar a que los HS se sientan más cómodos con la comunidad latina. (Pereira 2015).

De hecho, la teoría de comunidades de practica de Wenger (1998) defiende que la interaccion social es un proceso fundamental en la construcción de la identidad. En esta teoría, Wenger (1995) dice que hablar de identidad en términos sociales “is no denying individuality, but viewing the very definition of individuality as something that is part of the practices of specific communities” (p. 146). Tener una comunidad, que se identifique de cierta forma con los sentimientos de un individuo, permite que el individuo, entonces empiece a formar un grupo en donde su individualidad, o personalidad, no es vista como una diferencia que puede fomentar separación, sino más bien como una diferencia que puede unir a las personas que comparten estos mismos grupos de características; características que los hace diferentes con otros grupos, pero relacionables con los suyos.

Pereira (2015) hizo un estudio en la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro (UNCG) donde expone la importancia de unir a los HS con las comunidades por medio de servicio comunitario. En su estudio, recogió datos de 63 estudiantes por medio de cuestionarios y reflexiones de los estudiantes, donde midió los impactos del servicio comunitario. Entre sus resultados, Pereira (2015) notó que “approximately 75% of the students reported feeling a better sense of belonging to the local Latino community

as a result of their service-learning experience” (p.171). También menciona que es evidente que la interacción de los estudiantes con la comunidad latina construye identidades positivas y de la misma forma ayuda a los estudiantes a desarrollar confianza en su propia variedad de la lengua. (p. 173)

Este estudio demuestra como la comunidad forma gran parte de la identidad de los HS, y es por esto por lo que las clases diseñadas para ellos deberían contar con un componente amplio de sentido comunitario.

HS clases

Las clases de HS empezaron a ser creadas ya que los académicos comenzaron a reconocer la falta y necesidad que había de que estos estudiantes de habla hereditaria pudieran estudiar su lengua. Tallon (2009) explica que hay diferencias al enseñar castellano a un hablante de herencia con otros estudiantes que quieren aprender la lengua, y que enviar a estos hispanos a una clase tradicional de español es como incluir a un hablante nativo de inglés en una clase de ESL (p. 117). Con esta comparación Tallon (2009) trata de explicar que los HS tienen unas necesidades diferentes, y antes de que estas clases fueran creadas, esas necesidades no se estaban cumpliendo. Las clases creadas para los HS en muchos casos se convierten en el primer contacto con la lengua castellana “formal” para algunos alumnos. Estas clases tienen como propósito enseñar y estimular ese lenguaje y cultura con el que los estudiantes previamente se sienten identificados. Se usa el término de lenguaje hereditario (HL) en educación ya que homogeniza a los estudiantes cuyo idioma es dominado por el inglés, pero tienen una conexión con otro idioma.

Felix (2009) expresa que los estudiantes que pertenecen a comunidades hispanas se sienten identificados con la lengua de cierta forma, sin embargo, usualmente ellos mismos devalúan su capacidad de hablar castellano correctamente dando que “the spanish spoken in home or communities is often seen as a “non-prestige variety” of Spanish” (p. 158). El apoyo de la academia para estos estudiantes es muy importante, ya que el poder tener contacto con su cultura y lenguaje en un formato libre de prejuicios ayudaría a que estos se sintieran más cómodos con ellos mismos. Beudrie et al (2009) también exponen que,

today’s HL students are confused with dual forms of linguistic prejudice, often resulting in high levels of linguistic insecurity. These linguistic insecurities often translate into a loss of the HL, thereby necessitating all the more urgently HL programs which validates student’s cultures and address student’s needs at the university level (p. 158).

Proporcionar clases que matizan ese estigma ayudaría a proporcionar una validación de HL, como menciona Rivera-Mills (2012) “latinos who do not speak spanish continue to increase” (p.28), y eso es dado a que la ideología del lenguaje es cada vez más devaluada.

Los lingüistas últimamente usan estos espacios de clase para observar cómo los estudiantes se identifican con respecto a su español e identidad. Por ejemplo, el estudio que hizo Showstack (2015) crítica el español que tienen en los departamentos de enseñanza, haciendo un estudio basado en observaciones, en donde la clase se divide en dos, una que enseña el español “estándar” y por otra parte enseña la legitimación de sus prácticas lingüísticas familiares. Hay una conversación de los estudiantes con Layla, la maestra, en la que ella, Layla, expresa su facilidad al usar spanglish cuando siente que no

hay una palabra en el idioma contrario para expresar lo que ella quiere decir, “no hay palabra que quiere decir la misma cosa que ‘awkward’. Esta ‘qué raro’, pero ‘raro’ no es lo mismo. ‘Raro is more like ‘weird’” (p. 350-351). La reacción de sus estudiantes no es la mejor, pues ellos aseguran que usar Spanglish o CS muestra la deficiencia del vocabulario de una persona, ya que, por lo general, según los estudiantes, los que usan estas derivaciones lingüísticas lo hacen por falta de una capacidad de expresarse completamente en el mismo idioma. (p. 354). Las clases de HS tienen como fin no solo enseñar la lengua sino también matizar esas ideologías tan estereotípicas hacia el español, los hispanos y la identidad que estos deberían tener.

Ideologías

Además de una variedad de cultura, el idioma de los hispanos, según Bruzos Moro (2016), parece ocupar desde hace tiempo una posición ventajosa en Estados Unidos (p.5), algo que se debe a que los hispanos incrementan en número cada vez más. En los Estados Unidos, los hispanos, especialmente los HS, representan una identidad ambigua en el país. Estas personas son, por lo general, incapaces de escoger una sola identidad como lo podría hacer un monolingüe. Esto se debe a que toda su vida han sido criados en un país donde la cultura de su casa no es la primordial, pero sí es a la que están expuestos socialmente. Para entender un poco el concepto que la cultura hispana y la lengua proporcionan al país, hago referencia a los capitales que propone Bourdieu (1986). Él se refiere a varios capitales (social, económico, cultural) que proporcionan a las personas una intelectualidad, o facilidad de medios. Como lo explica Bruzos Moro (2016), “el capital económico del español en Estados Unidos se basa primordialmente en el crecimiento demográfico de la comunidad hispana” (p. 6). El crítico argumenta que el

hecho de que los hispanos compongan gran parte de la población estadounidense implica que la economía va a estar de cierta forma ligada a la lengua, y a las personas que la hablan (p. 6). Bourdieu (1986) también habla del valor que el capital cultural y social tiene para los latinos, estos valores pueden ser representados en las costumbres que se van adquiriendo con el paso del tiempo, tal como, esperar a que alguien termine de hablar, en vez de interrumpirlo. Manifestaciones, o comportamientos como estos se adquieren al estar expuestos a la cultura. Los hispanos son, por lo general, más impulsivos, pero la cultura estadounidense generalmente no lo es. Como latinos, las personas pueden reconocer la diferencia, y adaptar sus comportamientos de acuerdo con la posición y contexto al que se estén enfrentando. Además de estos tres capitales simbólicos, Bourdieu (1986) habla del capital lingüístico, pero este se define de acuerdo con el prestigio que tenga la lengua que se habla, es decir, una persona que habla inglés tiene más capital lingüístico que una que habla español, esto se debe a la desvalorización del español, sobre todo en los Estados Unidos. Sin embargo, si una persona habla ambos, entonces su valor y capital lingüístico cambia.

También es cierto que, las personas que aprenden español como segunda lengua obtienen muchos más méritos que aquellos hablantes de herencia; cuando en realidad los HS enfrentan muchas de las mismas barreras que los angloparlantes Tomamos por ejemplo el estudio que hizo Carreira (2011), donde le pregunta a un maestro de español cómo se posiciona él respecto a las clases de español en los Estados Unidos, él responde,

In my opinion Spanish is very different from “academic Spanish.” Being a native speaker, I thought I could skip the basics classes and go right to a literature class... within the first ten minutes, I realized that I was way overestimating myself (p. 63).

Los nativos entienden que hay una diferencia entre la ideología de un español académico a un español cotidiano, así como lo hay en inglés y cualquier otro idioma que se pueda estudiar. Como lo define Lippi Green (1997),

standard language ideology is a bias toward an abstract, idealized homogeneous language, which it is imposed and maintained by dominant institutions and which has its model; the written language, but which is drawn primarily from the spoken language of the upper middle class (p. 166).

La ideología del idioma encuentra más eco en las normas escritas que se deberían de cumplir y mantener, como lo que se conoce como español académico, pero no se puede tener una ideología estable del idioma hablado, pues este está compuesto de varias ambigüedades y combinaciones, especialmente cuando hay dos lenguas en contacto.

Teniendo en cuenta los diferentes aspectos a los que los HS se enfrentan, es indispensable empezar a crear currículos basados en las necesidades específicas de esta comunidad. Con todos estos artículos se muestra aquellas barreras que enfrentan los HS. La idea de poder tomar en cuenta la voz de los estudiantes en un debate que tiene que ver con su mismo bienestar académico y personal es indispensable. Basándose en las lecturas, se puede asumir que un currículo diseñado específicamente para un HS se basa en la idea de poder implementar actividades en la clase cuyo fin sea retar todos los estereotipos e ideologías de la lengua, al igual que aceptar todas las variedades con la que estos estudiantes vengán. No solo se trata de otorgar un espacio libre de prejuicio, sino también de poder enseñar la lengua de una forma diferente a lo que se hace con los monolingües, pues, al fin y al cabo, los HS cuentan con un grupo de características muy diferentes. Para poder concluir este debate hace falta algo muy importante, y es la voz de

las experiencias de estos estudiantes que han tenido la oportunidad de ser expuestos a un currículo diseñado para ellos. A base de cuestionarios y observaciones, se pretende identificar cuales aspectos de las clases diseñadas para ellos contribuyen más a un buen desarrollo, y ver de que forma estas impactan la vida de los estudiantes, tanto fuera como dentro de la academia. Este estudio tiene como fin reafirmar la necesidad que hay de crear clases específicas para los HS, mostrando ejemplos y testimonios concretos de cómo estas clases sí impactan y ayudan al desarrollo de los estudiantes como latinos orgullosos de sus raíces. En el siguiente capítulo se explica como el presente estudio fue desarrollado para poder determinar los factores que cuentan con más importancia para la formación étnica de los HS.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El resumen anterior muestra como los hablantes de herencia (HS) están creciendo con el paso del tiempo, y con ellos aumentan las necesidades de crear programas que beneficien su educación universitaria. Teniendo en cuenta las preguntas de la investigación, este capítulo describe cada uno de los métodos usados en el estudio y se explica lo que estos métodos aportan para responder cada una de ellas. Se describe tanto el contexto del estudio, como los cuestionarios y entrevistas que proveen los testimonios de los HS.

Contexto del estudio

Toda esta investigación fue dirigida en la Universidad de Greensboro en Carolina del Norte (UNCG). Este capítulo explica el diseño del estudio de investigación. Se habla acerca de los participantes, las observaciones, los cuestionarios y las entrevistas, las cuales componen la forma en la que los datos del presente estudio fueron recogidos. Esta investigación fue previamente aceptada por IRB, y corresponde al *número* 19-0327.

Diseño del curso (SPA 302)

UNCG ofreció, durante la primavera del 2019, dos clases diseñadas para los hablantes de herencia (HS) (SPA 302 y SPA 310). Este estudio se enfoca únicamente en la clase de SPA 302, tanto de la primavera 2019 como de otros semestres (primavera y otoño 2012, 2013 y 2015). Esta clase, que se dicta-enseña mayormente en español, como se es mencionado antes, está diseñada, según la descripción de cursos del Departamento

de Lenguas, y Culturas (LLC), “to build strengths in listening, speaking, and writing. The class provides the opportunity to connect with other bilingual students and local Latino communities through service-learning” El currículo de la clase se enfoca en “informal and formal uses of Spanish and the dynamic cultural context of the U.S Latino experience to build linguistic, cultural and/or professional confidence.” (LLC)

Participantes

En un principio la investigación contaba con un total de 19 participantes, pero no todos respondieron los cuestionarios completamente, por lo cual solo se incluye el record de aquellos que lo han completado. Este estudio incluye un total de n=15 estudiantes universitarios que toman o tomaron la clase de SPA 302 (español avanzado para hablantes de herencia) que ofrece UNCG. Primero, se exponen las características generales de los participantes, seguido por algunos detalles demográficos. A continuación, la descripción de estos participantes se divide en tres grupos, dependiendo del propósito que tuvieron para esta investigación: grupo 1 (estudiantes que toman SPA 302 en la primavera de 2019), grupo 2 (estudiantes que toman una clase en inglés) y el grupo 3 (estudiantes que finalizaron la clase de SPA 302).

Participantes que toman SPA 302 en la primavera de 2019

Este primer grupo (grupo 1) está formado por 8 participantes, estos estudiantes toman la clase de SPA 302 en la primavera de 2019. La Tabla 3 resume algunos rasgos demográficos de los participantes, estos datos fueron recogidos en el pre-cuestionario. A todos los participantes se les garantizó confidencialidad, por lo cual todos los nombres usados en este estudio son seudónimos escogidos por los mismos participantes.

Tabla 3. Perfil de primer grupo de participantes que toman SPA 302 en la primavera de 2019

Participante	Sexo	Etnicidad	Lugar de nacimiento
Andrés	Masculino	Hispano/Latino	EE. UU
Uri	Femenino	Hispano/Latino	EE. UU
Erika	Femenino	Hispano/Latino	EE. UU
Andrea	Femenino	Hispano/Latino	Colombia/16 años en EE. UU
Federico	Masculino	Hispano/Latino	EE. UU
María	Femenino	Hispano/Latino	EE. UU
Kimberly	Femenino	Hispano/Latino	EE. UU
Nel	Masculino	Hispano/Latino	EE. UU

Este primer grupo fue escogido con el fin de poder comparar la experiencia que tienen estos participantes con aquellos que ya terminaron de tomar SPA 302. La idea de observar y obtener respuestas de unas encuestas de este grupo era poder entender cómo la identidad de estos estudiantes cambia de acuerdo a los contextos, al igual que el impacto que la clase de SPA 302 puede llegar a tener en su desarrollo como estudiantes latinos en la universidad. Como lo resume la Tabla 3, seis de estos estudiantes son mujeres y tres son hombres y todos ellos se identifican como hispanos/latinos. La mayoría de los participantes nacieron en los Estados Unidos, a diferencia de una que nació en Colombia, pero lleva más de la mitad de su vida en EE. UU.

Participantes que toman una clase en inglés

Aunque los 9 participantes descritos en la Tabla 3 participaron en la misma clase (SPA 302) y se les dio los mismos cuestionarios, este grupo de enfoque de 5 de los 9 estudiantes se ofrecieron a participar en una segunda etapa. En la Tabla 4 se resume el nombre y la clase observada.

Tabla 4. Perfil de segundo grupo de estudiantes que toman una clase en inglés

Participante	Clase Observada
Nel	BIO 101
María	ENG 108
Federico	Accounting 201
Erika	Intro Women's/ Gender Studies 250
Uri	ENG 108

Esta segunda etapa consistió en observar a los participantes en clases que estuvieran enseñadas en inglés en UNCG. Este grupo fue elegido para poder comparar su comportamiento frente a una clase integrada mayormente por hispanos/latinos vs. una integrada mayormente por no hispanos/latinos. Específicamente se escogió este grupo para poder ver el paralelo de identidades cuando los latinos son expuestos a un grupo cultural dominante. La idea es explorar los impactos que tienen las comunidades étnicas en el salón de clase, y ver si de alguna forma esta afecta la identidad y confianza de los estudiantes a la hora de interactuar en un salón de clases vs. el otro. De los 9 estudiantes, 3 mujeres y 2 hombres permitieron ser observados en un contexto diferente. Los 5

participantes mostraron interés por participar en esta segunda etapa por medio del pre-cuestionario, y las clases que fueron observadas fueron elegidas por ellos mismos por medio de un breve intercambio entre la investigadora y los participantes.

Estudiantes que finalizaron la clase de SPA 302

Por último, el tercer grupo (grupo 3) se compone de aquellos participantes que tomaron y terminaron por completo la clase de SPA 302. Este grupo fue elegido para poder ver de una forma más profunda los impactos de la clase en el futuro. Ya que estos participantes terminaron la clase completamente y siguieron con sus estudios hasta graduarse, se decidió incluir su testimonio de cómo la clase de SPA 302 jugó, o no, un papel importante en su desarrollo personal y académico. En la Tabla 5 se resumen sus datos generales al igual que el semestre en el que tomaron la clase. Los nombres son seudónimos.

Tabla 5. Perfil de tercer grupo de estudiantes quiénes tomaron y finalizaron SPA 302

Participante	Sexo	Etnicidad	Lugar de nacimiento	Semestre en que tomaron SPA 302
Thotiana	Femenino	Hispano/Latino	EE. UU/ 14 años en EE. UU	Otoño 2013
Olivia	Femenino	Hispano/Latino	EE. UU	Primavera 2015
Rully	Masculino	Hispano/Latino	Guatemala/19 años en EE. UU	Primavera 2015
Mateo	Masculino	Hispano/Latino	EE. UU/ 8 años	Primavera 2013
Ruli	Masculino	Hispano/Latino	EE. UU	Primavera 2015
Firulina	Femenino	Hispano/Latino	EE. UU	Otoño 2012
Rosario	Femenino	Hispano/Latino	México/12 años en EE. UU	Primavera 2012

La Tabla 5 recoge datos del grupo conformado por 4 mujeres y 3 hombres, todos estos participantes ya se graduaron de UNCG. Thotiana y Mateo nacieron en los Estados Unidos, pero un año después fueron llevados al país de origen de sus padres, y allí vivieron por un tiempo; los años que están listados en la Tabla 5, es el tiempo que llevan en Estados Unidos desde que regresaron. Rully y Rosario nacieron en un país latinoamericano, pero ambos llevan más de la mitad de su vida viviendo en EE. UU, y el resto de los participantes nacieron en EE. UU. Tres de los participantes (Rully, Olivia y Ruli) tomaron SPA 302 al mismo tiempo, el resto de los participantes tomaron la clase durante semestres diferentes. Este grupo participó en una entrevista, con la cual se obtuvo

respuestas cualitativas acerca de su experiencia con la clase de SPA 302 al igual que las ramificaciones de la clase de cara al futuro.

Recogida de datos

Los datos se obtuvieron de varias maneras: observaciones de SPA 302 y de las clases dictadas en inglés, cuestionarios (pre-cuestionarios y post-cuestionarios) y entrevistas.

Observaciones

Para el propósito de esta investigación, se diseñaron observaciones de los grupos 1 y 2, con el fin de poder conectar los cuestionarios finales con acciones específicas de los participantes en clase. La investigadora usó un formato preestablecido para tomar apunte de las observaciones (Apéndice A). Tras obtener los permisos necesarios comenzaron las observaciones de la clase de SPA 302.

Observación grupo 1

Este grupo fue observado un total de 15 clases (5 semanas). Esta clase se reúne todos los lunes, miércoles y viernes por 50 minutos. Con este grupo se tuvo una interacción al comienzo de las observaciones, donde se les explicó los motivos por los cuales habían sido elegidos, al igual que obtener permiso firmado de aquellos que sí quisieran participar en estas observaciones. La clase consta de 25 estudiantes, pero solo $n=8$ de ellos participaron durante todo el estudio; por lo cual las observaciones y notas que se tomaron solo se basan en estos $n=8$ estudiantes.

Durante las observaciones se tomó nota de las veces que los estudiantes participaban en clase. De igual forma, se hacen apuntes del idioma que escogen para hacer tales interacciones. Muchas veces la forma en la que las personas interactúan en un

salón de clase no es la misma en la que interactúan en un contexto más conversacional. Estas observaciones tuvieron como fin poder ver, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, y ¿por qué? los estudiantes cambian de registro; es decir, recoger datos del lenguaje que escogen (español o inglés) para interactuar con sus compañeros y maestros; al igual que ver si emplean algún uso de alternancia de código o spanglish.

Observación grupo 2

Este grupo se observó por un total de 5 semanas. No todas las clases eran la misma ni eran ofrecidas los mismos días. Algunas de ellas eran 3 veces a la semana por 50 minutos, mientras que otras eran 2 días a la semana por 1hr y 15 minutos. Estas clases eran de biología, inglés, contabilidad e introducción a los estudios de mujer y género, así como se explica en la Tabla 4. De los n=8 estudiantes que habían decidido previamente participar en las observaciones de SPA 302 solo 5 formaron parte de este segundo grupo, y dos personas formaban parte de una misma clase (inglés), de resto todos los demás tenían clases diferentes.

Tras recibir permiso de cada uno de los instructores de las clases que estos participantes sugirieron que fuera observada, se comenzaron las observaciones, donde se tomaba nota de cuántas veces los estudiantes participaban en clase, al igual que la forma y lenguaje que usaban para conversar con sus compañeros de clase y el maestro. La idea de observar este grupo es poder comparar si efectivamente el idioma y registro de los estudiantes hispanos/latinos cambia cuando están expuestos a un contexto donde la lengua dominante no es la nativa.

Como mencionan DeWALT and DeWALT (2002) “the goal for design of research using participant observation as a method is to develop a holistic understanding

of the phenomena under study that is as objective and accurate as possible given the limitations of the method” (p. 92). En este caso, las durante este estudio “etnográfico” se observa ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿con quién? los estudiantes participan en las clases; al igual que la frecuencia con que lo hacen, y que lenguaje usan para hacerlo. Aunque la presencia de la investigadora en el salón de clases puede alterar la forma en la que los estudiantes interactúan, se cree que este sentimiento de tener a una persona extraña disminuye a medida que el tiempo pasa, y se vuelve una presencia neutral en el salón de clase, por lo cual este estudio toma más en cuenta las observaciones que empezaron desde la segunda semana, donde los estudiantes ya tuvieron algún tiempo para asimilar la presencia de la investigadora.

Cuestionarios

Ya que el grupo 1 y 2 recibieron el mismo cuestionario, solo me referiré a ellos como participantes en general, sin especificar al grupo que pertenecen. El grupo 3 no participó en ninguno de estos cuestionarios. Los participantes recibieron un pre-cuestionario que fue dado antes de las observaciones y un post-cuestionario que fue distribuido electrónicamente después de finalizar las observaciones. Los cuestionarios fueron escritos en inglés, pero se les comunicó a los participantes que tenían la libertad de responder en español o inglés. Estos cuestionarios juntan los términos hispanos/latinos bajo una misma opción, ya que la investigadora no quiso entrar en el debate de la diferencia de ambos términos en este estudio.

Cuestionario pre-observaciones

El primer cuestionario pre-observación (apéndice B) cuenta con 10 preguntas, 3 de ellas proporcionan datos demográficos como sexo, edad y lugar de nacimiento,

mientras que las otras 7 preguntas se enfocan directamente en aspectos de su identidad y experiencias en la universidad como estudiante hispano/latino. Los 9 estudiantes que participaron en las observaciones respondieron este primer cuestionario. Este cuestionario fue entregado en clase y completado en papel, ellos tuvieron la oportunidad de llevárselo a la casa y completarlo en su tiempo libre. Todas las preguntas eran de respuesta múltiple, donde tenían la oportunidad de escoger la respuesta con la que se identificaran más, de igual forma alguna de estas preguntas proporcionaban la libertad de escoger más de una respuesta, si era necesario. Las preguntas que se enfocaban en su identidad y experiencia en la universidad también tenían una sección donde los estudiantes podían justificar su respuesta. Este formato ofrece datos cuantitativos y cualitativos de las características generales de los estudiantes, al igual que la identidad de ellos mismos.

Cuestionario post-observación

El cuestionario post-observación (apéndice C), fue creado usando UNCG Qualtrics. Los estudiantes de SPA 302 recibieron el enlace vía correo electrónico con el cual ellos pudieron trabajar y completar el cuestionario cuando les viniera bien. El cuestionario cuenta con 21 preguntas que se enfocan en la identidad de los participantes como estudiantes hispanos/latinos, al igual que en la forma en la que esta clase en particular (SPA 302) impacta su vida. Este cuestionario final se enfoca en el propósito fundamental de ver cuáles rasgos de la clase tienen mayor impacto en los estudiantes y cómo estas impactan su vida personal. Las preguntas de este cuestionario varían entre preguntas de respuesta múltiple, las cuales cuentan con posibles opciones de respuestas al igual que un espacio donde pueden justificar el motivo de sus respuestas; algunas preguntas usan la escala “Likert”, donde podían escoger una respuesta entre 7 niveles,

desde “extremadamente posible” hasta “extremadamente imposible”. Otras preguntas ofrecen respuestas abiertas para que los estudiantes escriban y expliquen cómo se sienten. La combinación entre preguntas con respuestas predeterminadas y completamente abiertas a la interpretación de los participantes ofrece una combinación de datos cuantitativos y cualitativos.

Entrevistas

Las entrevistas fueron hechas a los estudiantes que ya habían completado la clase de SPA 302 en UNCG (grupo 3). Las entrevistas duraron alrededor de 20-30 minutos cada una, y fueron realizadas en una oficina de la universidad de forma individual. Esto se hizo con el fin de no solo mantener la privacidad de los estudiantes protegida, sino también poder contar con un espacio privado que pudiera darles a los participantes la oportunidad de compartir sus experiencias en profundidad. Durante la entrevista la investigadora hizo las preguntas empleando inglés y español, los participantes podían contestar en el idioma en el que se sintieran más cómodos. Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente fueron transcritas por la investigadora.

El cuestionario que se usó para esta entrevista fue previamente determinado; sin embargo, a medida que se hacía una pregunta, muchos de los participantes elaboraban una respuesta que sugería otra pregunta. En un principio, las preguntas a este grupo se hicieron siguiendo el mismo patrón del post-cuestionario para poder ver si las expectativas cambiaban después de terminar todo el curso, pero a medida que pasaba la entrevista se veía la necesidad de clarificar algunas de las respuestas, por lo cual algunas de las preguntas fueron creadas de acuerdo con el contexto de la entrevista. Durante esta entrevista también se incluyen algunas preguntas que se enfocan en su experiencia

después de tomar el curso. De los impactos que esta tuvo o no para seguir en la universidad y de cómo esta clase ayudó o no a integrarse más con la comunidad hispana/latina. Los datos reportados aquí provienen de un intercambio personal entre investigadora y participantes.

Análisis de datos

Este estudio cuenta con datos mixtos (cuantitativos y cualitativos). Tomando en cuenta ambos datos usados, se decidió analizar los datos usando el método de triangulación ya que reduce el subjetivísimo y permite analizar de una forma más inclusiva (Dobakhti, 2016, p. 248). La investigadora, tras obtener todos los datos, los leyó tres veces, no solo resaltando temas recurrentes, si no también conexiones entre los diferentes métodos usados. Tras analizar las conexiones y particularidades de cada uno, se decidió como estos temas recurrentes podrían responder las preguntas de investigación, y así fue como se separaron los resultados y se decidieron cuales datos serian más pertinentes para este estudio en particular.

En este capítulo se describe la metodología empleada para este estudio. Esta descripción proporciona una explicación de cada uno de los factores que se toman en consideración para el análisis de los resultados. Los n=8 participantes de este estudio fueron observados para poder obtener apuntes del uso de la lengua que los estudiantes empleaban en cada salón de clase, al igual que ver si la comunidad a la que estaban expuestos (latinos o no-latinos) en la universidad tienen algo que ver con su tasa de participación en las clases. El cuestionario sirvió para cuantificar y cualificar la forma en la que estos mismos participantes, n=8, se sienten con respecto a su identidad étnica en general, y como esta se ve retada en las clases universitarias. También ayudó a ver los

efectos de la clase de SPA 302 de forma personal y académica. Por último las entrevistas, $n=7$, se hicieron para elucidar los impactos de la clase de SPA 302 de cara a su futuro. Estos participantes fueron entrevistados para poder cualificar de una forma más completa la identidad de los HS y como la clase de SPA 302 impactó su desarrollo personal y académico. El siguiente capítulo empieza a mostrar los resultados del estudio explicado previamente, y como estos resultados responden a cada una de las respuestas de investigación.

CAPÍTULO IV

DATOS Y RESULTADOS

Resultados

El capítulo anterior describió como el estudio fue construido de tal forma que pudiera ofrecer unos datos completos para exponer, de una manera más completa, las situaciones de los participantes. En el siguiente capítulo se muestran los resultados cuantitativos y cualitativos de los n=15 participantes –los 15 participantes son el total de estudiantes que respondieron a todas las preguntas del post-cuestionario (8 participantes), combinados con aquellos que participaron en la entrevista (7 participantes)— de la clase 302 en la primavera del 2019, y de aquellos que tomaron y terminaron la clase de SPA 302 en años anteriores (entre primavera y otoño 2012, 2013, y 2015). Este capítulo está dividido en secciones relacionadas con las preguntas de investigación: (1) ¿cómo se identifican los hablantes de herencia (HS)? (2) ¿cómo se identifican los HS dependiendo de las dinámicas del salón de clases? (3) ¿cuáles son los impactos de la clase de español para hablantes de herencia (SHL) en los HS? De esta forma, la investigadora dividió las preguntas del cuestionario y de las entrevistas de acuerdo con la pregunta de investigación que consideró más pertinente.

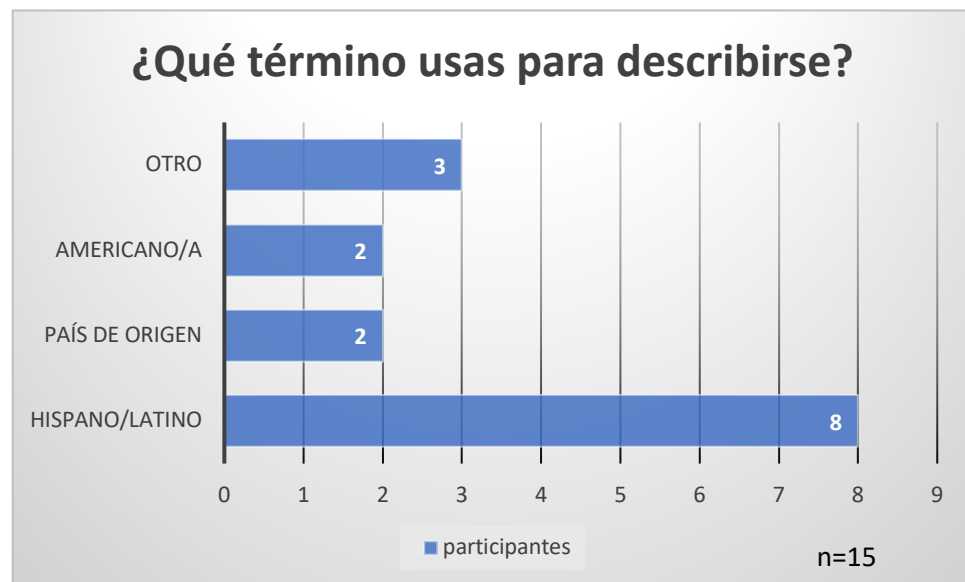
(1). ¿Cómo se identifican los HS?

Resultados cuantitativos y cualitativos

Esta sección incluye los resultados del cuestionario y las entrevistas que se enfocan en la identidad de los participantes en general, la forma en la que ellos mismos se

sienten al compartir tiempo con diversas comunidades y el uso e importancia del español en sus vidas. Cuando se les preguntó a los participantes la etnicidad con la que se identificaban, el 100% de los estudiantes reportaron que se identifican como hispanos o latinos, pero cuando describen su etnicidad a otras personas como lo muestra la Figura 2, el 46% se describen usando el término hispano o latino, el 13% usan el término americano, el 13% usa su país de origen (país de origen puede referirse al país latino donde nacieron ellos o sus padres) y el 20% escogieron la opción de otro.

Figura 2. ¿Qué término usas para describirte?



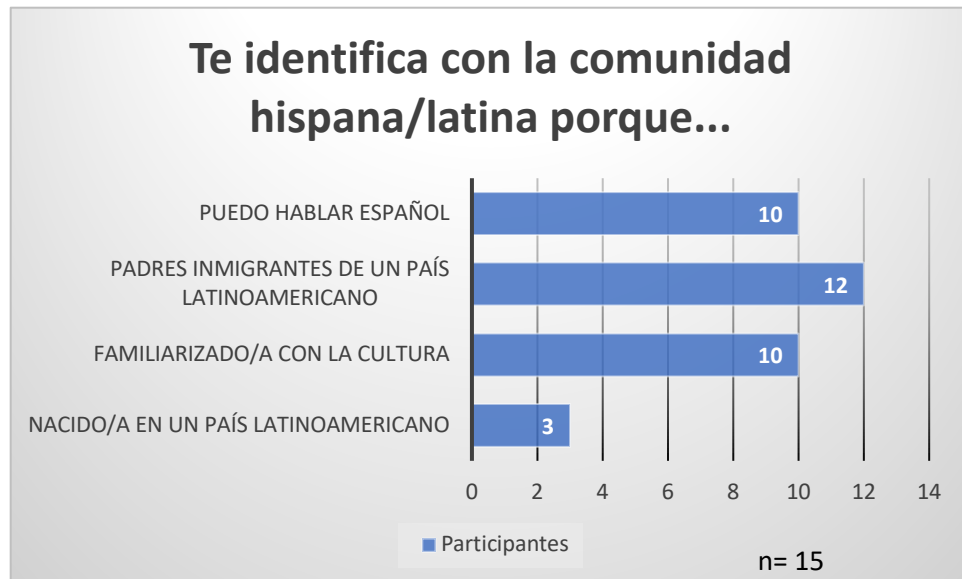
Dos de las participantes que escogieron “otro” como respuesta se identificaron como méxico- americanas: Firulina- “Mexican-American, because I feel like I’m both, I feel like I can’t claim one over the other. I recall a white person asking me “where are you from?” and I said, “Mexican American” and he continued to ask, “but where are you from?”. So, I feel like both of them make my identity. It depends on the day, sometimes I

feel more Mexican, sometimes I feel more American it depends on the context. When I'm home eating my tacos and sopes I feel more Mexican, but when I'm at work I feel more American. That's my constant battle I always thought of myself as a chameleon; constantly having to switch who I really am to be able to fit in. It is hard for me to sometimes switch between the two." Y Rosario mencionó que, "Me considero México Americana y es porque aquí me consideran hispana porque conecto con otras personas que son de otros países hispanos también, pero al mismo tiempo definiendo que soy mexicana, pero cuando voy a México no me siento del todo mexicana, entonces por eso a veces decido usar los dos". Estas dos participantes mencionan algo en común, y es que su forma de describirse cambia de acuerdo con el contexto y/o personas con la que estén hablando. Por otro lado, dos participantes que escogieron que se identificaban como hispano/latino, elaboraron en su respuesta diciendo, (Mateo) "Mexican or Hispanic or Latino depends on who I talk to"; (Rully) "To hide from the public shame from others when I was growing up, I used to say that I was born here and describe myself as an American. But in senior year of high school I started embracing who I was and often used my country of origin. But it also depends on who I am speaking with, if I am speaking with another Hispanic, I will say Guatemalan but if I'm speaking to an American, I often just say Hispanic." Estas respuestas sugieren, que, aunque estos participantes hayan escogido respuestas diferentes cuantitativamente, los cuatro sienten que de cierta forma tienen que cambiar el término que usan para describirse dependiendo del contexto.

Reiterando que el 100% de los participantes se identifican como hispanos o latinos, los resultados en la Figura 3 muestran que, un 66% se identifican con la comunidad hispana/latina porque pueden hablar español, un 80% porque sus padres son

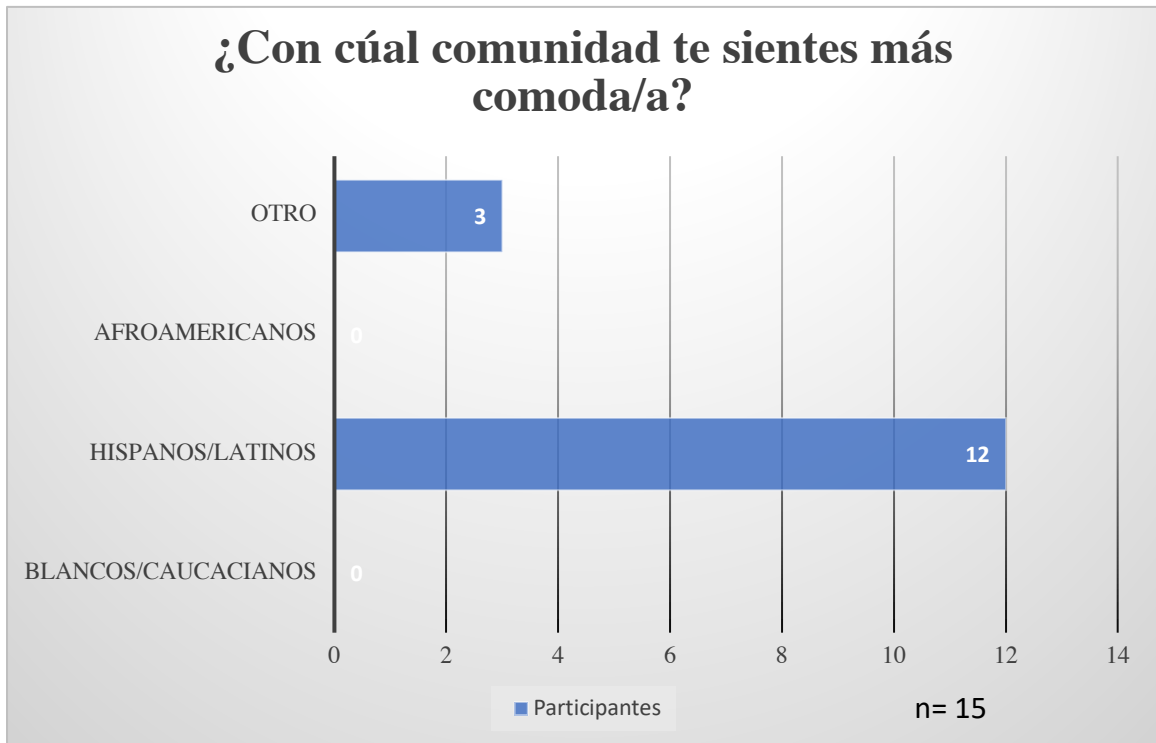
inmigrantes de algún país latinoamericano, 66% porque están familiarizados con la cultura y un 20% porque nacieron en un país latinoamericano; esta pregunta les daba a los participantes la oportunidad de escoger cuántas respuestas se aplicaban a su situación, la mayoría de los participantes (~ 60%) escogieron más de una razón por la cual se identifican con esta comunidad.

Figura 3. Te identificas con la comunidad hispana/latina porque...



Asimismo, La Figura 4, refleja la comunidad con la que los HS se sienten más cómodos, esta reporta que el 80% de los participantes se sienten más cómodos compartiendo tiempo con la comunidad hispana/latina, mientras que un 20% se sienten cómodos compartiendo tiempo con otras comunidades.

Figura 4. ¿Con cuál comunidad te sientes más cómodo/a compartiendo tiempo?

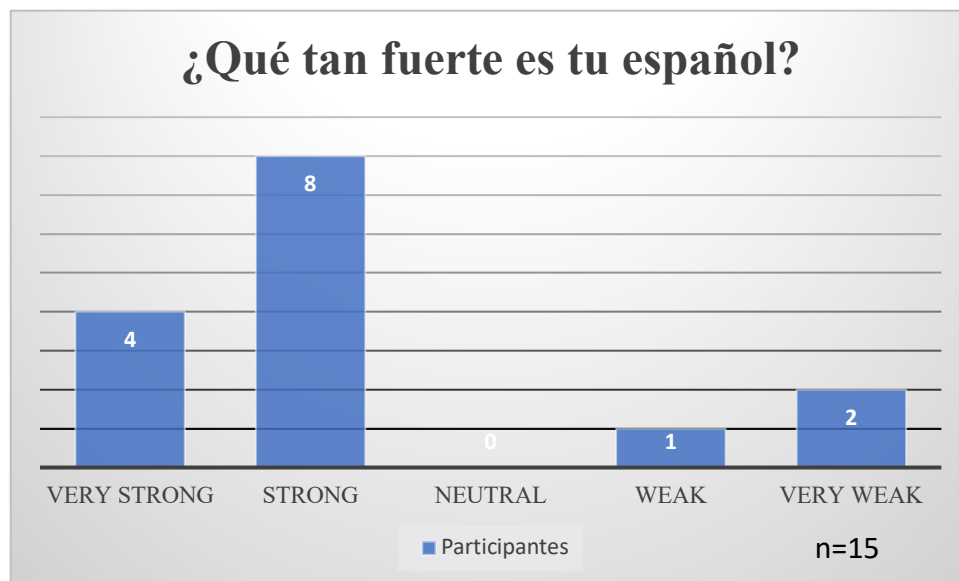


Como se ve en la Figura 4, ninguno de los participantes escogió “blancos” o “afroamericanos” únicamente, pero en la misma repuesta los participantes que escogieron “otro” decían cosas como: (Thotiana) “Before the university, I would say white, but after the university I will say Hispanic or Latino. I never really identified with the Hispanic culture because my parents told me to surround myself with white people because they were better. I mean they still showed me our culture, but they told me not to hang out with them, they told me to be better than them, but then I came to college and met really good people and understood that not everyone is the same.” (Rully) “Growing up I enjoyed sharing time with English speaking people. But when I started embracing my culture, I started hanging out with Spanish speakers”. Estos dos participantes destacan

que en algún momento de su vida se identificaron y compartieron más tiempo con una comunidad por encima de la otra. No obstante, aquellos que escogieron “hispanos/latinos” mencionaban que (Uri) “I feel more comfortable with Hispanic/Latino community because I feel like I'm able to be more open and can share many concerns I wouldn't feel comfortable sharing with other groups”, Andrés también dijo que los hispanos/latinos “are able to better understand some of the issues that I am going through, and they look like me” . Ambos participantes piensan que esta comunidad comprende y comparte similitudes que las otras comunidades no podrían compartir.

Adicionalmente, la Figura 5 cambia el enfoque de comunidad a la lengua. Esta muestra que el 27% de los participantes sienten que su español es muy fuerte y un 53% sienten que es fuerte, mientras que, 7% sienten que es débil y 13% sienten que es muy débil; por su puesto hay varios componentes de esta auto-calificación de su nivel de español tal como sus capacidades de lectura, escritura y comunicación oral.

Figura 5. ¿Qué tan fuerte es tu español?



La Figura 6, refleja que el 87% de los participantes usan su español con sus familiares, el 60% con sus amigos, el 27% en su trabajo y el 20% en sus clases. Los participantes tuvieron la oportunidad de escoger todas las opciones que describieran los contextos, lugares o gente con los que hablan español.

Figura 6. ¿En qué contextos, lugares y/o gente hablas español?



Según estos resultados de la Figura 6, los estudiantes usan más su español con familiares y amigos.

La última pregunta tanto del cuestionario, como la entrevista era de respuesta abierta; y se les preguntó a los 15 participantes acerca de la importancia del español en su vida. Aquí se incluye 7 de las respuestas de los participantes:

- I would say especially with the career path I've chosen there's a huge need for people who speak Spanish, and I think just learning another language is super important for anybody. I would say, it is the way for me to connect with my family members that don't necessarily speak English and converse

with the language that isn't my first language with another person is very important.

- So, it's very important in my life because I grew up speaking Spanish. I can communicate with my relatives back home and as I got my first job, I saw the necessity of being able to communicate with diverse people. I was able to connect with the customers in a higher level because we both knew that we somehow shared this same cultural background. Being able to talk to double amount of people just brings me joy and I am able to continue my family legacy.
- It makes make connect with other people. I remember when I got to help a parent who had a special needs kid at the school, I was student teaching at, and she felt confident to share her concerns with me because I spoke Spanish and it was something she had not done before.
- It strongly defined my culture in how I communicate with people, if I wasn't able to speak Spanish, I wouldn't be able to speak with parts of my family.
- Súper importante porque lo enseño, y porque pues puedo conectar con más gente, y creo que el español de hecho es fundamental en Estados Unidos. Pues nuestra que la comunidad está creciendo y es necesario no perder nuestra cultura, como lo están empezando hacer las terceras y segundas generaciones.
- It is part of who I am.
- The Spanish language is part of my identity and culture. It has been present my whole life and it is something I had to perfect in order to help the language barrier among the Hispanic community.

Varios participantes reportan que el español es la lengua con la que conectan con sus familiares, otros identifican la lengua como un vínculo de conexión con gente de su misma comunidad, al igual que la describen como parte de su identidad.

(2). ¿Cómo se identifican los HS dependiendo de las dinámicas del salón de clase?

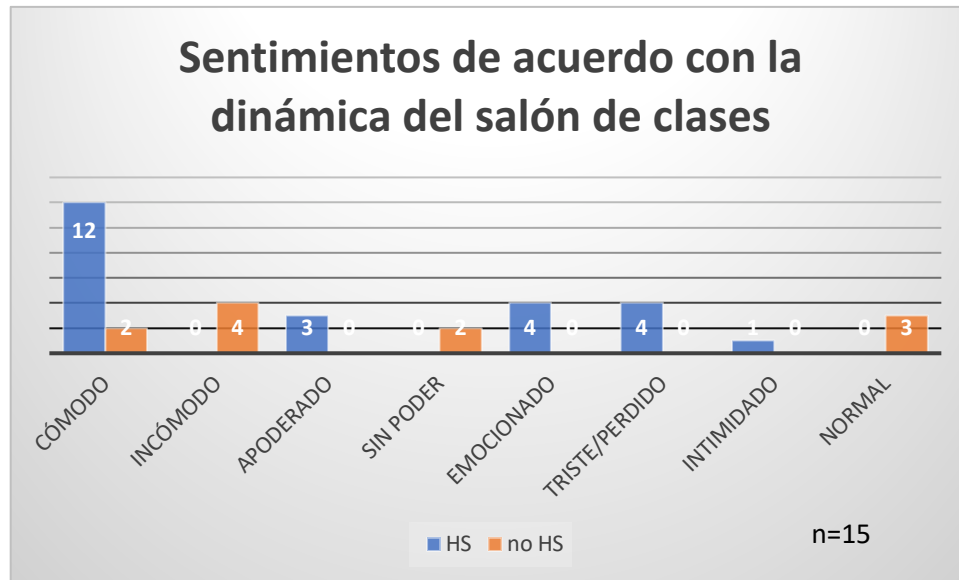
Resultados cuantitativos y cualitativos

Todos los participantes estuvieron o están actualmente expuestos a diversos cursos, de los cuales la mayoría se enseñan en el lenguaje dominante, inglés. Esta sección toma en cuenta la experiencia de los participantes en ambos contextos (la clase de SPA 302 enseñada en español, y la clase en la que enseñan en inglés) y explica la forma en la

que los estudiantes se sintieron en ambos. Los participantes reportaron que cuando fueron expuestos a un salón de clase integrado mayor o completamente por HS se sintieron cómodos (80%), empoderados (20%) y emocionados (27%); aunque el 7% se sintió intimidado, los participantes tuvieron la oportunidad de escoger todos los sentimientos que describieran su experiencia en este salón de clase.

De igual forma se les pidió reportar sentimientos acerca de pertenecer a un salón de clases compuesto mayormente por una comunidad no hispana/latina. En la Figura 7 se ve la comparación de los sentimientos hacia pertenecer a una clase mayormente compuesta por la cultura dominante, el 13% se sintieron cómodos, el 13% sin poder, el 27% se sintieron incómodos y el 27% triste o perdidos, mientras que el 20% se sintieron normales, para esta sección también se les dio la oportunidad de escoger más de una respuesta, pero todos los participantes escogieron solo una de las opciones previamente dadas.

Figura 7. Sentimientos de acuerdo con la dinámica del salón de clase



Estas dos preguntas acerca de los sentimientos frente a distintas dinámicas en su salón de clase permitieron que los estudiantes describieran el porque se sienten de esa forma. La Tabla 6 recalca algunas de las respuestas de los estudiantes, cuando explicaban el porque escogieron sus respuestas.

Tabla 6. Reacciones a diferentes dinámicas del salón de clases

Salón de clase compuesto por HS	<ul style="list-style-type: none"> • Makes me feel comfortable and excited because I'm finally able to speak Spanish while in class and because I've made friends who are bilingual. • It makes me feel more alike to them. We share many commonalities and it makes me feel like home. • I can talk to other people about topics we both know. • Last year I attended UNCW and I was always the only student of color in my classroom.
--	---

-
- Me hizo sentir cómodo también un poco empowered. La profesora siempre nos hablaba en español, so fue interesante estar en una clase completamente en español.
 - It felt good it was my first Latin professor and that made me feel great
 - I have never been in a class full of Hispanics, so it was innovative for me. And it made me feel comfortable because I was in biology and chemistry and I felt no connection, but this class gave me a place of belonging.
 - It made me feel welcomed.
 - We were all in different levels of Spanish at that point and mine wasn't very good. So slightly intimidated. I would feel anxious when I had to speak in class only because I knew that I wasn't at the same level compared to anyone else. Just because I knew that everyone else's was like at least better than mine.

Salón de clase compuesto por no-HS

- I sometimes feel like I don't fit in
 - It just made me feel like I had to work twice harder than the English speakers. I could navigate myself in the classroom but if I reflected on my interactions in both classrooms, I notice that I tend to participate more in a classroom integrated by Latinos. Because I feel more comfortable with my peers, feeling like we come from similar backgrounds in language. I think it is more based on culture than it is in language because we navigate things in very similar ways.
 - I feel comfortable because I've grown used to being in a classroom where majority of the people are no Hispanic/Latino
 - I felt lost, I did not have any friends.
 - There have been several times where I have felt uncomfortable in my classes because I felt as if I was an outcast in those classes.
-

-
- Normal. But I feel like I participate more in the Latino class because I felt like I knew more about the topic and I love to talk about my experiences especially with people that share the same core values as I do.
 - Well my second major was kinesiology, so it didn't quite bother me because I am used to that setting.
-

Tomando en cuenta lo que se refleja en la Figura 7, la mayoría de los participantes asociaron un sentimiento positivo al estar expuestos a un salón de clase compuesto mayor o completamente por HS, por el contrario, la mayoría de los participantes usan adjetivos negativos para calificar sus sentimientos al pertenecer a una clase compuesta mayormente por estudiantes no latinos. En la Tabla 6 los participantes expresan un sentido de pertenencia y familiaridad al encontrarse en un salón de clase mayormente compuesto por estudiantes latinos. Algunos de los estudiantes reportan que, de hecho, tienden a participar más en la clase para HS que en cualquier otra, esto lo aluden a poder compartir y expresar sus ideas de una forma más relajada y libre. Este factor no solo es mencionado por algunos participantes, si no que también fueron visibles en las observaciones que se obtuvieron de ambas clases. Concretamente, en las observaciones se pudo ver como todos los estudiantes participaban en SPA 302 al menos una o dos veces a la semana, pero en las observaciones hechas en los salones de clase donde los estudiantes no eran mayormente latinos, no se pudo reportar ningún tipo de participación interactiva con el maestro y/o estudiantes de la misma clase. Adicionalmente, por medio de las observaciones, se pudo ver que los estudiantes de la clase de SPA 302 emplean diferentes variedades del lenguaje, por ejemplo, cuando hablaban con sus compañeros usualmente

empleaba el uso de Spanglish o alternancia de código (CS). A veces en sus interacciones con la maestra usaban CS, aunque la maestra continuaba hablando español. Cabe resaltar que el participante que se sintió intimidado al pertenecer a SHL lo relaciona a su nivel de la lengua en comparación con los compañeros.

(3). ¿Cuáles son los impactos de la clase de español para hablantes de herencia (SHL) en la identidad de los HS?

Resultados cuantitativos y cualitativos

Esta clase de SPA 302, como se explica en el capítulo de metodología, fue creada para que los estudiantes aprendieran y exploraran su cultura y lengua. Para poder ilustrar los impactos, la investigadora empezó por preguntar el motivo por el cual los participantes decidieron tomar esta clase (SPA 302). En la Figura 8, los HS reportaron diferentes motivos por los cuales en un principio decidieron tomar Spa 302, 53.33% lo reportó como un requisito de su licenciatura, 13.33% como una oportunidad de desarrollar sus capacidades lingüísticas, tanto escritas como orales y un 33.33% reportó un interés en explorar su cultura.

Figura 8, ¿por qué tomas SPA 302?

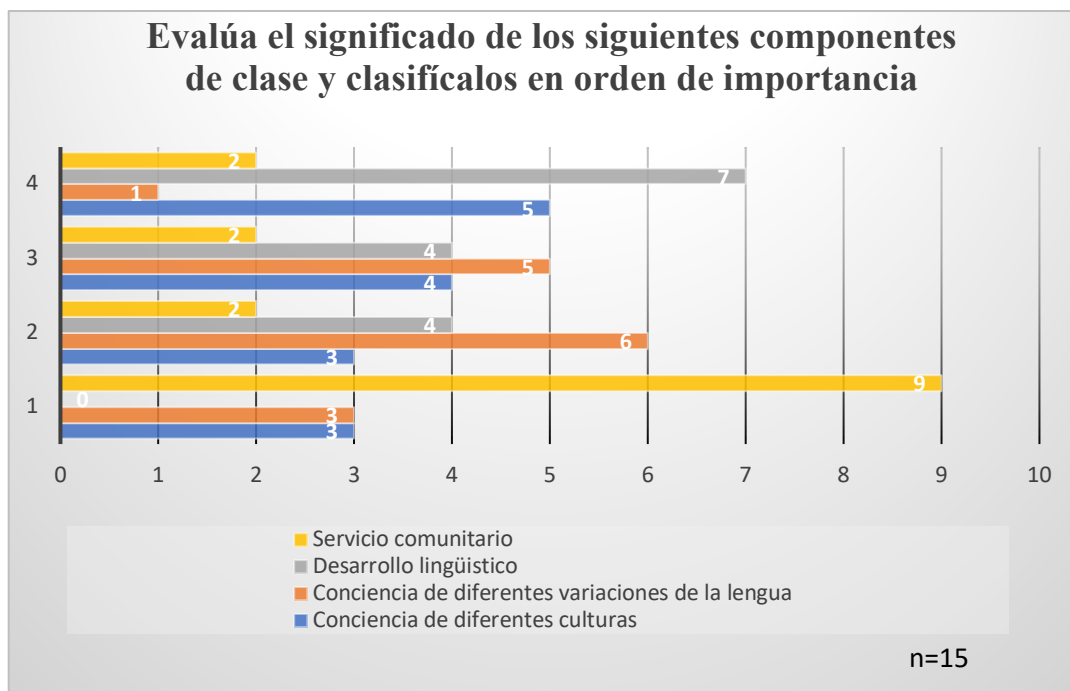


A continuación, se les dio a los participantes cuatro componentes de la clase de SPA 302, que ellos tenían que organizar en el orden que quisieran de acuerdo con los impactos que estos tuvieron a nivel personal. Los componentes fueron: conciencia de diferentes culturas, conciencia de diferentes variaciones de la lengua, desarrollo lingüístico y servicio comunitario. La Figura 9 refleja cuáles de los componentes los estudiantes reportaron como el más significativo para ellos.

El eje X refleja los números del 1-4 mostrando el número 1 como el componente más importante y el número 4 como el componente de menos importancia; y el eje Y refleja el número de participantes que categorizaron los diferentes componentes dentro de cada categoría. Se puede ver reflejado que el 60% situó al servicio comunitario en la categoría 1, el 13.33% lo ubicó en la categoría 2, el 13.33% lo localizó en la categoría 3 y por último el 13.33% lo puso en la categoría 4. Seguidamente, ninguno de los estudiantes puso el desarrollo lingüístico en primera categoría, pero el 26.67% lo ubicó en categoría

2, otro 26.67% lo ubicó en categoría 3, y por último el 46.67% lo ubicó en la categoría 4. Posteriormente, el 20% de los participantes situaron la conciencia de diferentes variedades lingüísticas en la categoría 1, 40% en la categoría 2, 33.33% en la categoría 3 y el 6.67% en la categoría 4. Finalmente, un 20% reportaron a la conciencia de diferentes culturas en la categoría 1, 20% en la categoría 2, 26.67% en la categoría 3 y 33.33% en la categoría 4.

Figura 9. Evalúa el significado de los siguientes componentes de clase y clasifícalos en orden de importancia...



Por último los participantes reportan cómo esta clase (SPA 302) ha impactado o ayudado a incrementar varios aspectos de su vida personal y académica. La Figura 10 muestra que el 40% reporta que esta clase les ha ayudado a conseguir un mejor desarrollo académico, un 60% dice que les ayudó a obtener mayor confianza en su producción de la

lengua, 53% comenta que fue una forma de conectar o reconectar con su herencia, 33% apunta que les proporcionó un nivel de confianza más alto y por último un 67% expresa que les ayudó a conectar con más estudiantes latinos en la comunidad. Los participantes tuvieron la oportunidad de escoger todos los componentes por los que esta clase les ha impactado.

Figura 10. SPA 302 te ha ayudado a...



Estas tres últimas preguntas solo fueron hechas a los participantes que forman parte del grupo 3 (las entrevista) (n=7), ya que la investigadora decidió que ellos podrían tener un punto de vista más significativo del desarrollo de todo el curso ya que ellos lo habían terminado completamente.

Los participantes tuvieron la oportunidad de responder a preguntas directas y abiertas acerca de los impactos de la clase de SPA 302. La siguiente lista muestra los

impactos que tuvo la clase desde el punto de vista de relaciones interpersonales en el aula de clases.

Ruli: I feel more comfortable speaking Spanish. My classmates help me feel welcome and they don't get stressed when I can understand or speak. I got many opportunities to participate in class, and that is helping me feel comfortable with my own Americanized accent. It helped me with being more comfortable with speaking Spanish outside of the class room and in public.

Firulina: I saw many just like me and it is exciting to see that we Hispanics/Latinos are expanding and trying to get an education.

Olivia: With other students it was so interesting to know that there are so many people that have the same background as me. It was also very nice to know there are so many people that come from different countries to live the same dream.

Rosario: No hice muchos amigos, pero me impacto demasiado mi maestra, porque fue la primera profesora chida que estaba en una posición alta y hablaba español y pues me dio la confianza de decir que yo también quería hacer lo mismo.

Thotiana: I met a bunch of people who I talked to, the professor was a great person to have on your side because she was always willing to help you, and she was the one that got me really pumped for this major.

Mateo: Creo que me impactaron positivamente porque pude aprender mucho sobre mi misma cultura por medio de otros compañeros, maybe not from the professor bc she wasn't Mexican.

Se puede ver cómo los temas que se repiten en las respuestas son como por medio de los compañeros de clase ellos se podían sentir más cómodos (Ruli) o aprender acerca de sus culturas y raíces (Rully, Mateo), cómo ver diferentes latinos haciendo lo mismo les gustaba (Rosario, Firulina) y cómo la profesora impactó su vida ya que siempre estaba dispuesta ayudar (Thotiana) y era una representación de algo que una de las participantes se veía haciendo a futuro (Rosario).

En esta segunda pregunta, los participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar cómo los componentes y materiales de la clase influyeron o impactaron su identidad. A continuación, la siguiente lista muestra las respuestas de los estudiantes acerca de los materiales incorporados en la clase que tuvieron impacto.

Rully: Because of the class material such as videos and readings in class I was able to identify different language variations and started to feel comfortable about my own. The class help me build appreciation within myself and also celebrated my heritage making me feel welcome in my own community, realizing that I bring a different perspective to it, helps me feel comfortable to share my story since I know some people could benefit from it. I remember watching a movie “la guagua aerea” and I was introduced to Spanish films which I was never before. I was missing that part of my culture

Thotiana: The community service helped me integrated with the Greensboro community. Going now and working with Latinos impacted me a lot. This was during the 2015-16 elections so you could see and feel the tension and I was able to alleviate a little bit of it.

Rosario: El servicio a la comunidad, creo que es el que más te impacta porque te das cuenta de la necesidad que tienen la comunidad de tener gente como yo para ayudarlos. Creo que el servicio a la comunidad te hace recordar que puedes hacer un cambio y te conecta con tu cultura.

Firulina: Community service was an awesome experience for me, because I was always looked upon as the girl that was never going to do anything, but then when I started giving back to the community they realized as well as I did that, I could be part of something greater. Community service was really important because this is my community, I know everyone and everyone knew me, so it was really impactful to connect with them and my culture. I really liked that she made us do a PowerPoint about our heritage as well as a poem about our identity because I was able to explore the way I felt with myself.

Olivia: I had the opportunity to volunteer with the Hispanic community, I benefited it from my experience because it gave me confidence in who I was. It was important because you are giving back to the community. The fact that I got to celebrate them by helping them out made me feel important and yes, I was trying to make them feel important as well. As far as cultures it is always good to be aware not only about our own culture, but also everyone else’s so we are able to teach and accept every variation of it.

Ruli: I would say that the community service helped me a lot, especially because I volunteered with faith action, which is a nonprofit organization in Greensboro. I volunteered as an interpreter in the healthcare in the health clinic they had, and that's where I started my transition from me just improving my Spanish to me being able to study abroad to a gain a real benefit.

Mateo: The cultural awareness portion of the class impacted me a lot, I feel like a lot of people even though we were all Hispanic and Latinos, we carried a lot of stereotypes of who we were, and I feel like the classroom focused a little bit more in the culture without stereotyping it.

Varios de ellos mencionaron cómo el servicio comunitario les impactó más ya que los conectó con su comunidad (Thotiana, Rosario, Firulina, Olivia, Ruli) por otro lado Rully menciona que la clase introdujo algunas lecturas, videos y películas que lo conectaron con una parte de la cultura que no conocía, Firulina y Mateo también dijeron que la concientización de las culturas ayudó a matizar muchos de los estereotipos generales acerca de la cultura latina. Rosario, Olivia y Firulina reportan que los materiales de curso les ayudó a conectar con su cultura. Firulina recuerda una presentación y un poema que hicieron en esta clase como vínculos para poder explorar su identidad.

De una forma menos estructurada y sin dirigir enfoque a ningún componente específico de la clase se les preguntó a los participantes (n=7) los impactos y/o comentarios en general que tenían acerca de la clase. La siguiente lista muestra cómo la clase impactó a los HS al igual que algunos comentarios que algunos hicieron acerca de la clase donde expresan algunas de las cosas que les gustó y/o les gustaría ver desarrolladas en la clase de SPA 302.

Impactos

Ruli: By the end of the class I felt very comfortable with my Spanish. I feel like it did improve a little bit. It helped me embrace it a little bit more. This class was the door to many opportunities, besides majoring in that language, and actually developing my skills in the language, I'm being more open with my parents and peers when communicating in Spanish

Mateo: Spanish 302 was a very important class because it rose awareness.

Rully: The class helped me create a strong bond with a couple people in the class I can always trust as well as a connection with my teacher who are always welcome to help the students. Ever since this class I've always felt welcomed.

Olivia: The professor really encourages everyone to speak to other people, but I have always been pretty confident and comfortable to say that I'm Mexican. I created probably the best of my friendships in that class, I talked to people who I would probably not talk to outside that class. The class was a foundation for my major. I met people that I wouldn't have talk to, and it made me go out of my comfort zone giving me confidence within myself and my identity.

Rosario: Esta clase me ayudo a conectarme saber y aprender más sobre mis raíces. Me dio una representación de algo que si podía llegar hacer porque vi a la profesora.

Thotiana: This class helped me realize what I wanted it to do education wise. the professor really pushed me to get out of my comfort zone to learn a lot and to study abroad, which was a great experience for me.

Firulina: Because of this class I connected with other Latinos on campus, I was able to make a few friends in the class and it was nice to be able to make friends of my same community at UNCG. I actually changed my major to Spanish because of this class.

Comentarios

Olivia: Even though my Spanish was corrected, I never felt like I was constantly attacked, I do think it was corrected without belittlement my Spanish

Firulina: The class gave me the confidence that my variety of Spanish it is also accepted and correct. I felt good speaking my Rancho Spanish I did not feel

judged by the professor. I never felt like there where pointing out my flaws in the language everything just seems natural.

Rosario: Yo considero que esta clase debería ser mandatorio para todos los hispanos, porque todos necesitamos saber que somos importantes y aceptados y esta clase nos enseña que como latinos aun témenos mucho valor en la Universidad. La maestra nunca rechazo mi variedad del idioma, lo cual era uno de los miedos que sentía antes de tomar esta clase.

Mateo: I think the class should be modified so the students can learn what they really want. I felt like the class was directed into what the teacher wanted us to know, so sometimes it became boring. So, it will be nice to introduce a little bit more about culture and literature. Yo creo que los profesores deben olvidar de donde son ellos y enfocarse más en diversos países. No hubo tanta diversidad porque la profesora se enfocó más en el lugar de origen de ella sin tomar en cuenta el origen de los demás estudiantes. Creo que a lo mejor debería ser repartida en secciones donde en realidad podamos aprender equitativamente acerca de varias culturas hispanas o Latinas.

Entre los impactos podemos ver cómo algunos de los participantes sintieron que esta clase les ayudó a conectar con estudiantes latinos en la universidad (Rully, Olivia, Rosario y Firulina), por otro lado, otros participantes dijeron que la clase les ayudó a salir de su zona de confort (Olivia, Thoatiana). Ruli reportó que le ayudo a desarrollar sus capacidades lingüísticas y finalmente Rosario y Rully mencionaron que desarrollaron un vínculo estrecho con la maestra. De manera semejante, los comentarios que algunos participantes hicieron hacen referencia a la aceptación de su variedad de lengua en el salón de clase (Olivia, Firulina y Rosario). De hecho, Rosario considera que esta clase debería ser obligatoria para todos los estudiantes latinos ya que a ella le ayudó a sentirse importante y aceptada. No obstante, Mateo sintió que la clase se enfocó más en los deseos de la maestra, y que SPA 302 no tuvo tanta diversidad de culturas ya que la maestra tomó prioridad sobre la cultura del país de origen de ella.

Conforme se juntaban los resultados cualitativos de los estudiantes que están tomando SPA 302 en esta primavera 2019 en comparación con aquellos que ya la habían terminado, fue interesante ver como los participantes que ya terminaron expandían mucho más sus respuestas en los impactos de la clase. Puede que esto se deba tanto a que ellos pueden comparar su experiencia de toda la clase, como al hecho de que la investigadora es latina, y ella misma tuvo la oportunidad de cursar esa misma clase (SPA 302) en el pasado. Durante las entrevistas se podía ver que los participantes estaban cómodos respondiendo las preguntas sabiendo que la persona con la que hablaban entendía a un nivel más personal lo que reportaban.

En conclusión, este capítulo se ha centrado en torno a los resultados obtenidos. Se observa que, aunque todos los participantes se identifican como hispanos o latinos, esta identidad varía de acuerdo con el contexto, en este caso, se puede concretamente ver cómo esa identidad cambia cuando los participantes están expuestos a dinámicas de salones de clases compuestos por latino o no-latinos. Consecuentemente, los estudiantes en general reportan que su capacidad lingüística no tiene mucho que ver con la falta de participación en clase, de hecho, lo aluden a la cultura. Es decir, los resultados muestran cómo la clase de SPA 302 impacta la auto-calificación e identidad de los HS en la universidad. Durante el capítulo de discusión, se va a poder ver como estos resultados responden a las preguntas de investigación, y lo que estos sugieren a la hora de tomar en cuenta la voz de los HS cuando se esta tratando de crear un currículo específico para ellos.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se discuten y se analizan los resultados de la misma forma que se dividieron en el capítulo 4, entre las tres preguntas de investigación: (1) ¿cómo se identifican los hablantes de herencia (HS)? (2) ¿cómo se identifican los HS dependiendo de las dinámicas del salón de clases? (3) ¿cuáles son los impactos de la clase de español para hablantes de herencia (SHL) en los HS? Posteriormente se habla de las limitaciones del estudio y concluye como SPA 302 es importante para los HS.

Diversos estudios sobre los HS muestran una relación positiva entre la identidad étnica y el uso y habilidad de fluidez de la lengua hereditaria (HL) (Lee Brown, 2009; Beaudrie et al., 2009; Felix, 2009; Fuller, 2007) al igual que su relación con la comunidad en la que sienten formar parte. Para poder comprender cómo los HS se identifican, esta investigación se enfocó en preguntas que respondieran a la relación de los participantes con su comunidad y su lengua.

(1) ¿Cómo se identifican los hablantes de herencia (HS)?

Tal como lo muestra la Figura 2 del capítulo previo, la mayoría de los estudiantes se describen como hispanos o latinos, sin embargo, las respuestas de estos participantes sugieren que su identidad cambia constantemente. Esta identidad no solo depende del contexto como lo mencionan algunos de los participantes, si no que también depende de la persona con la que estén hablando, como lo reportaron cuatro de los participantes. Este conflicto de no saber cómo auto identificarse puede tener mucha relación con la razón por

la cual la mayoría de estos participantes se sienten más cómodos compartiendo tiempo con latinos como lo reporta la Figura 4 del capítulo 4.

Estos factores manifestados por los estudiantes, donde discutían el porqué se sentían más cómodos con la comunidad latina, insinúan que se sienten más cómodos con la comunidad hispana o latina, ya que comparten similitudes que hacen la relación entre dos personas que pertenecen a la misma comunidad más fácil. Este factor puede minimizar el sentimiento de sentirse como un impostor en la comunidad, pues el hecho que los mismos participantes consideran que en la misma comunidad se pueden entender mejor, sugiere que ellos no tendrían por qué tener ningún tipo de conflicto al posicionarse con una etnicidad concreta. De igual forma se reconoce que muchos de ellos nacieron en este país, y teniendo solo esta dinámica como referencia, puede que se sientan indiferentes a formar o no parte de ambas comunidades. El hecho de que los participantes no solo mencionen factores de identidad étnica, sino también física –they look like me–, demuestra el porqué para todos ellos les fue más fácil identificarse y auto-posicionarse como hispanos/latinos.

Era de esperar que la mayoría de estos participantes sintiesen que el español forma parte fundamental de su vida. La Figura 5 destaca que la mayoría de los participantes consideran que su español es fuerte, lo cual demuestra una confianza hacia su propio empleo de la lengua. Uno de los factores que más sobresalió es el poder conectar con parte de la comunidad. Los participantes reconocen que el idioma les abre las puertas a poder interactuar con una comunidad más grande, tanto la comunidad monolingüe, como la comunidad bilingüe. Algunos de ellos mencionan que la lengua forma parte de su identidad, parte de quienes son ellos, ya sea por no dejar morir la

lengua o por seguir comunicándose con la comunidad, estos participantes reflejan un sentimiento profundo hacia el español, hablan del idioma como uno de los factores que los representa a ellos y su familia.

Si tomamos en cuenta factores tales como preferencia de comunidad, habilidad de la lengua y uso de esta, este grupo nos proporciona una idea más clara del porqué los HS se auto-posicionan dentro de una identidad hispana/latina. El poder sentirse a gusto y compartir tiempo con una persona que comparta y reconozca las mismas costumbres y valores demuestra cuán importante es la comunidad a la hora de posicionarse bajo una etnicidad.

Sin embargo, cuando se trata de posicionarse así mismos dentro de un grupo étnico Fuller (2007) apunta que “all identities, including ethnic identity, are negotiable and variable” (p.106). En el caso de estos participantes se puede reconocer una batalla constante de identidad étnica, pues al final, casi todas las respuestas demuestran conflictos de identidad. No obstante, sí es verdad, tal como lo menciona Fuller (2007), que la identidad está constantemente cambiando, para poder entender la identidad de los HS en la universidad, mirar los dos contextos a los que estos están expuestos pueden ofrecer una imagen más clara de cómo navegan la universidad con este conflicto de identidad, y cómo este conflicto se refleja en el salón de clase.

(2) ¿cómo se identifican los HS dependiendo de las dinámicas del salón de clases?

Para poder entender cómo los HS recorren la universidad tanto en las clases enseñadas en inglés como en español, se observaron diversas clases en inglés (ej. Biología, inglés) y la clase de SPA 302 que es enseñada en español. De la misma forma

los participantes respondieron a preguntas donde se les pedía reportar sentimientos al pertenecer a clases compuestas por comunidades y lenguajes diferentes.

En la Figura 7 se puede ver cómo algunos de los participantes reportaron que se sienten indiferentes al estar expuestos a un salón de clase compuesto mayormente por la comunidad dominante, y en la Tabla 6, varios participantes lo explican diciendo que es la forma en la que han crecido, y pues se debe más al estar acostumbrados a ese sistema. Pero algunos participantes reportaron que el estar expuestos a este sistema de alguna forma los hace sentir incómodos, no solo porque sienten que tienen que trabajar más duro para que sus voces sean escuchadas, si no que también sienten que les es más difícil relacionarse con sus compañeros. De igual forma, como se reporta en los resultados, los participantes tienden a participar más en el salón de clase compuesto por HS, los participantes reconocen que se sienten más cómodos y menos juzgados ya que creen que su punto de vista está siendo reconocido por una comunidad que lo entiende mejor (Tabla 6).

Estos resultados demuestran que las dinámicas del salón de clase afectan la forma en la que los HS se sienten. Muchas veces se sienten obligados a cambiar de personalidad y se sienten más retraídos cuando están expuestos a una comunidad con la cual ellos no se relacionan a un nivel étnico. Aunque solo un participante reporta la barrera de la lengua como un factor que afecta su comodidad en el salón de clase compuesto por HS, ninguno de los otros participantes relaciona el uso de la lengua como componente que les impide interactuar más en una clase por encima de la otra. De hecho, uno de los participantes menciona concretamente que no considera que su falta de participación en

una clase enseñada en el idioma dominante sea un problema lingüístico, este participante menciona que se debe más a la cultura.

Estos resultados reflejan que los estudiantes pueden llegar a sentir una conexión más grande con las clases enseñadas en español. Wenger (1998) menciona que “when we are with a community of practice of which we are a full member, we are in familiar territory” (p. 152). Puede que este sentimiento se relacione con el hecho de que la mayoría de los participantes asocian el idioma como un vínculo familiar. Pero no solo hay que basarse en los sentimientos que reportaron acerca de estar expuestos a diferentes clases, se puede ver concretamente como la clase de SPA 302 impacta la vida de los HS. Viendo los impactos que esta clase de SPA 302 puede llegar a tener, se puede empezar a estudiar cuales de los aspectos de esta clase impactan y ayudan a los HS a sentirse más cómodos tanto con su lengua como con su comunidad.

(3) ¿cuáles son los impactos de la clase de español para hablantes de herencia (SHL) en los HS?

La discusión anterior demostró cómo los participantes suelen estar más comprometidos con la clase de SPA 302, pero esta no refleja como los participantes fueron impactados tras terminar de tomar la clase. Para poder ver lo que los participantes buscaban en un principio al tomar SPA 302, se les preguntó la razón por la cual tomaron la clase, la Figura 8 muestra que la mayoría de ellos la tomaron porque era un requisito para su licenciatura, y entre los componentes de la clase que más significado tuvo para ellos destacaron el servicio comunitario. Por otro lado, los participantes reportaron que la clase les ayudó mayormente a conectar con latinos en la universidad, y algunos de los

participantes que ya terminaron de tomar la clase reportan que esas conexiones que empezaron en esa clase han trascendido a grandes amistades.

Los participantes, quienes ya terminaron la clase completamente, reportaron que, por medio del intercambio interpersonal entre los estudiantes y la maestra, sintieron la confianza de identificarse con el grupo y la clase. El hecho que una maestra muestre interés y respeto por sus estudiantes, especialmente aquellos que vienen de un grupo minoritario, parece impactar la forma en la que los estudiantes se perciben a ellos mismos y sus capacidades en el salón de clase. La relación entre los compañeros de clase, de alguna forma les ayudó a crear un círculo en la universidad donde se podían sentir más cómodos, y como ellos mismo dicen, es emocionante ver que los latinos Latinos están cada vez optando más por una educación universitaria (Gramlich 2017). Entre los impactos que tuvieron las relaciones interpersonales en el curso SHL sobresalió el hecho de poder sentirse cómodo con ellos mismos, ya que veían que otros estudiantes, como ellos, estaban pasando por la misma situación.

También se pudo ver que la clase está compuesta por diferentes actividades que tienen, como fin, según la instructora de la clase, poder concienciar a los alumnos del poder que tiene su lengua y cultura en la construcción de su identidad. Muchos de estos participantes insistieron que, tal como se refleja en la Figura 9, el servicio comunitario les ayudó a conectar con su comunidad, mientras que algunas actividades, como una exposición de sus raíces y un poema les ayudó a reflexionar acerca de sus sentimientos como latinos. Los estudiantes mencionaron cómo los materiales y recursos usados en esta clase los expuso a una parte de la cultura y lengua que no conocían, que el servicio comunitario logró conectarlos con su comunidad y que varias actividades les hizo

explorar su propia identidad. De hecho, la misma instructora de la clase explicaba que el propósito de la clase, según ella, era que los estudiantes entiendan que el español que hablan en casa no es inferior al español que están aprendiendo a usar en el salón de clase. Que lo que la clase intenta hacer es concientizar a los estudiantes de que el español hablado en los Estados Unidos ha estado tanto en contacto que hay palabras que son préstamos y es importante reconocer la influencia del inglés en el idioma para que ellos puedan comunicarse efectivamente con personas que a lo mejor no han estado tan expuestos a esta variedad del lenguaje.

EL hecho de sentirse cómodos en su propia piel e identidad es algo que esta clase les proporcionó a los participantes. Como mencionaron varios de ellos, el poder ver a una maestra “latina” enseñar una clase de esa magnitud, les ayudó a sentirse confiados de su propia identidad. En general se puede decir que los estudiantes sienten que la clase les ayudó a conectarse consigo mismos, de hecho, por lo menos dos de ellos dijeron que sentían que su variedad lingüística era importante. No se trata de no corregir el español si está mal dicho, sino de tener la capacidad de hacerlo de tal forma que los estudiantes no sientan un rechazo, ya que eso puede provocar una reacción negativa. Los participantes reportaron que los impactos que tiene SHL no solo se basan en lo académico, si no que esta también les ayudó a crecer personalmente y los conectó con personas que ahora forman parte importante en su vida. Pero todo estudio cuenta con sus limitaciones y áreas que pudieron tener mayor importancia a la hora de analizar los datos y resultados.

Limitaciones

Este estudio tuvo algunas limitaciones. El número de participantes fue algo bajo y en el futuro sería ideal incrementar este número; de igual forma, para poder ver el

impacto, sobre todo de identidad étnica que puede llegar a tener esta clase de SPA 302, sería ideal contar con participantes que no hayan empezado a tomar esa clase; poder hacer un seguimiento de ellos antes, durante y después de la clase, para poder obtener todos los datos de un mismo grupo. En el futuro también sería beneficioso observar diferentes clases o programas de SHL en diferentes universidades para poder comparar currículos, y ver concretamente cómo el currículo ofrecido en UNCG se diferencia de otros y ver si este cuenta con los componentes que ofrezcan más beneficios a los estudiantes. Cabe mencionar que este estudio se enfocó más en la identidad de los participantes por medio de la etnicidad, comunidad y cultura; pero se pudo también haber hecho un análisis de el uso del Spanglish y alternancia de códigos como medio de identidad. Independientemente de que algunos factores no tuvieron mayor importancia en este estudio, los resultados sí revelaron aspectos importantes de los participantes.

Conclusión

La comunidad hispana en los Estados Unidos esta incrementando rápidamente (Flores, López, y Radford, 2018). Es tanto el impacto que esta comunidad esta teniendo, que diferentes disciplinas hacen estudios que aluden al impacto que tiene la comunidad hispana/latina en este país (Flores, López, y Radford, 2018, Potowski 2014, Valdés 2001, Carreira 2011, Villa 1996, Reznicek-Parrado 2015, etc.). En este caso, los lingüistas están interesados en estudiar como la lengua y su uso forma parte de esta comunidad que esta tan expuesta a diversas variedades. En las universidades se ve cada vez más la representación de la comunidad latina, y con esta crece la necesidad de crear currículos que estén adaptados a sus necesidades. Como dice Lynch y Potowski (2014), “Si lo que

se busca es fortalecer el bilingüismo en los Estados Unidos, hay que hacerlo con una postura optimista y en un tono alentador, no de censura y acusación” (p.43)

Es importante fomentar el uso del español a los hablantes de herencia HS, porque solo así se podrá mantener el español vivo en los Estados Unidos. Las clases de español para los hablantes de herencia (SHL) les proporciona a los estudiantes una plataforma en donde pueden aprender más sobre su propia lengua y cultura. (Beudrie et al 2009, p.158)

Crear una clase para este grupo de estudiantes representa un conflicto, ya que, como menciona Carreira (2004) los HS no están compuestos por un grupo homogéneo de estudiantes. Es difícil generalizar las necesidades de esta comunidad, sabiendo que esta misma está compuesta de diferentes características. Muchos de los estudios que se hacen acerca de los beneficios de esta clase de SHL parten desde la idea de los mismos creadores de los currículos y como esta clase puede afectar el nivel lingüístico de los estudiantes, muchas veces, no se toma necesariamente en cuenta la identidad de los estudiantes que van a tomar esta clase, y de los impactos que la clase puede tener a nivel personal. Este estudio, tuvo como propósito mudar el enfoque desde un punto de vista del impacto hacia la lengua y el uso de esta, hasta un foco más significativo hacia el impacto personal y de identidad. Por lo cual, este estudio, no solo tomó en cuenta la identidad étnica con la que los estudiantes entran a la universidad, si no que también comparó el conflicto de esta de acuerdo con las dinámicas del salón de clase y, por último, cerrando el círculo, con los impactos que la clase de SHL tiene en su vida personal.

Particularmente en este estudio se pudo ver cómo los mismos estudiantes retaban la idea de la barrera de la lengua como un impedimento para interactuar con una comunidad. Ellos se referían más a las experiencias y culturas que las personas de la

comunidad compartían, que al idioma. Cuando se trataba de identificarse con una comunidad, se pudo ver que los estudiantes hacen conexión con aquellas personas que comparten su mismas experiencias, cuando se trataba de identidad frente a diferentes dinámicas del salón, se pudo ver cómo los estudiantes relacionaban la lengua como un vínculo de familiaridad, pero igual reportaron que se sentían más cómodos con los estudiantes latinos porque sentían que tenían experiencias similares; y cuando reportaron acerca de los impactos de SHL, mencionaron que la conexión con la comunidad y otros estudiantes fue lo que más significado tuvo en la clase, independientemente de que su nivel lingüístico se desarrollara.

Entonces, basado en los resultados de este estudio, se puede ver cómo los HS no se establecen dentro de una identidad concreta por la lengua que hablan, si no más bien por las experiencias étnicas y culturales que los conectan con su identidad, de hecho, como dice Bateman (2016) “Identities are not fixed, but rather dynamic and socially constructed” (p. 256) y el sentido de sociedad y comunidad es algo a lo que se le debería prestar mayor importancia en las clases de SHL. Si lo que se busca es lograr que estos HS sigan tomando clases en español, para que la lengua no se pierda, es necesario fomentar el amor y la apreciación por la lengua, y esta clase, que se supone debería ser una de las primeras clases que los HS tomen, debería de estar encargada de despertar la motivación de estos estudiantes para que así continúen educándose y practicando la lengua de herencia (HL). En general, la clase de SPA 302 en la universidad de Carolina del Norte en Greensboro (UNCG), demuestra que tiene un papel importante en la vida de sus estudiantes latinos, ya que les proporciona la posibilidad de sentirse cómodos consigo

mismo y les da la confianza de querer y poder seguir representando y apreciando sus raíces.

BIBLIOGRAFÍA

- Bateman, N. (2016). A longitudinal study of bilingual identity development in a heritage language learner. *Language and Dialogue*, 6, 2, 254-274.
- Beaudrie, S., Fairclough, M. (2012). Spanish as a Heritage Language in the United States. *The State of the field*, 1-17.
- Beaudrie, S., Ducar, C., Relaño-Pastor, A. M. (2009). Curricular Perspectives in the Heritage Language Context: Assessing Culture and Identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22:2, 157-174.
- Betti, S. (2011). El Spanglish en los Estados Unidos: ¿estrategia expresiva legítima? *Lenguas Modernas 37 (Primer Semestre 2011)*, 33-53.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York. Henry Holt
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood)*, 241-258.
- Bruzos Moro, A (2016) El capital del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos. *Hispania*, 5-16.
- Bullock, B. E., Toribio, A. J. (2009). Themes in the Study of Code-Switching. *In the Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. 1-18
- Carreira, M. M. (2011). The Making and Breaking of Language Ideology: Language Ideologies in Spanish Departments. *International Multilingual Research Journal*, 5, 1, 60-76

- Carreira, M. (2004) Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”. *California State University*. 1-25
- Carreira, M., Kagan, O. (2011) The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*. 40-64
- Carvalho, A. M. (2012). Code-Switching: from theoretical to pedagogical considerations. 139-157.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2002). Participant observation: a guide for fieldworkers. *Walnut Creek*.
- Felix, A. (2009). The Adult Heritage Spanish Speaker in the Foreign Language Classroom: A Phenomenography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22:2, 145-162.
- Félix-Ortiz, M., Newcomb, M. D., & Myers, H. (1994). A multidimensional measure of cultural identity for Latino and Latina adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 16(2), 99-115.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, 81–99.
- Flores, A., López, G., & Radford, J. (2017). Facts on U.S. Latinos, 2015. Statistical portrait of Hispanics in the United States. *Pew Research Center*.
- Fuller, J. (2007). Language Choice as a Mean of Shaping Identity. *Journal of Linguistic and Anthropology*. 105-122.

- Gafaranga, J. (2009). The Conversational Analytic Model of Code-switching. *The Cambridge handbook of Linguistic Code-Switching*. 26-114
- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *Modern Language Journal*, 89(4), 601–605.
- Gardner-Chloros, P. (2009). Sociolinguistic Factors in Code-switching. *The Cambridge handbook of Linguistic Code-Switching*, 97-113
- Gramlich, J. (2017) Hispanic dropout rate hits new low, college enrollment at new high. *Pew Research Center*. [Data File] Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/29/hispanic-dropout-rate-hits-new-low-college-enrollment-at-new-high/>
- Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. *In D. M. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), Heritage language education: A new field emerging*, 3–38.
- Krogstad, J. M., Lopez, M. H. (2017) Use of Spanish declines among Latinos in major U.S. metros. *Pew Research Center*. [Data File] Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/10/31/use-of-spanish-declines-among-latinos-in-major-u-s-metros/>
- Lee Brown, C. (2009). Heritage Language and Ethnic Identity: A case Study of Korean-American College Students. *International Journal of Multicultural Education*. 1-16
- Lippi-Green, R. (1994). Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society*, Vol. 23, No. 2, 163-198

Lopez, M. H., Krogstad, J. M., Flores, A. (2018). Most Hispanics parents speak Spanish to their children, but this is less the case in later immigrant generations. *Pew Research Center*. [Data File] Retrieved from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/02/most-hispanic-parents-speak-spanish-to-their-children-but-this-is-less-the-case-in-later-immigrant-generations/>

Lynch, A., & Potowski, K. (2014). La valoración del habla bilingüe en los Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en Hablando bien se entiende la gente. *Hispania*, 97, 1, 32-46.

Mares, A. (2005). Spanglish- El debate continua. *The Santa Fe New Mexican*.

Mena, F. J., Padilla, A. M., & Maldonado, M. (1987). Acculturative stress and specific coping strategies among immigrant and later generation college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9(2), 207-225.

Myers-Scotton, C. (1993). Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching. *Oxford*.

Otheguy, R., & Stern, N. (2010). On so-called Spanglish. *The International Journal of Bilingualism*, 15, 1, 85-100

Pereira, K. L., (2015). Developing Critical Language Awareness via Service-Learning for Spanish Heritage Speakers. *Heritage Language Journal*, 12(2), 159-185.

Pinto, A. I. (1997). CONTROVERSY: Spanglish; For Better or For Worse? The Debate over Hybrid Language. *The Hispanic Outlook in Higher Education*, 8, 5, 11.
Retrieved from <https://search-proquest-com.libproxy.uncg.edu/docview/219203227>

- Piña- Rosales, G., Gerardo, J., Cavarrubias, J. S., Fernández, D. (2010) Hablando bien se entiende la gente. *New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.*
- Potowski, K. (2012). Identity and Heritage Learners: moving beyond and essentializations. 179-199.
- Reznicek-Parrado, L. M. (2015). “Spanglish”: Bringing the academic debate into the classroom. Towards critical pedagogy in Spanish heritage instruction. *Euroamerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2, 2, 50-66.
- Rivera-Mills, S. V. (2012). Spanish Heritage Language Maintenance: Its Legacy and its Future. *State of the Field*, 21-42.
- Showstack. R. E (2015). Institutional representations of ‘Spanish’ and ‘Spanglish’: managing competing discourses in heritage language instruction. *Language and Intercultural Communication*, 15, 3, 341-361.
- Sophocleous, A. (2011). Switching Code and Changing Social Identities in Face-to-Face Interaction. *Sociolinguistic Studies, Equinox* 5.2, 201-233.
- Switzer, S. (2006). A “Triangulated Data” Approach to Assessing Academic English of English Language Learners. *Pan Pacific association of applied linguistics*, 245-257
- Tallon, M. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *University of the Incarnate Word*, 112-137.
- University of North Carolina Greensboro (2018) Office of Institutional research. Student Enrollment. Retrieved from <https://ire.uncg.edu/factbook/student-enrollment/>
- University of North Carolina Greensboro. LLC Course Catalog. Retrieved from <http://www.uncg.edu/reg/Catalog/0910/RomanceLang/coursesSpa100-499.html>

U.S. Census Bureau (2016). Hispanic Heritage Month 2016.

<https://census.gov/content/dam/Census/newsroom/facts-for-features/2016/cb16-ff16.pdf>

Valdés G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States: Research Policy and Educational Practices*, 1-41.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.

Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2, 211–230.

Villa, D. J. (1996). Choosing a “Standard” Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the U.S. *Foreign Language Annals*, 29, 2, 191-200.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, 1-279

Wiley, T. (2011) On Defining Heritage Language and Their Speakers. *Heritage Languages in America*. Ed. Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, and Scott McGinnis. 29-36.

APÉNDICE A
GUIA DE OBSERVACIONES

Course _____ Date _____

Context:

- What is the lesson or objective of the class today?

Behavior:

- What are the responses of the students when asked to participate?
- How many times are students participating in class?
- Are students participating voluntarily or being asked by professor?

Conversation:

- What type of conversations are students having?
- Is it peer-peer interaction? Or is it, student-teacher interaction?
- Are they conversing about class materials or personal experiences?

Linguistics:

- When is Spanish/English/Spanglish/Code- switching being used?

Other Areas of Observation:

Reflective Comments:

General Questions?

- How many students were in class today?

APÉNDICE B

CUESTIONARIO PRE-OBSERVACIONES

Pseudonym _____

Please Indicate your gender

- Female
- Male
- Prefer not to answer

Please select the category that includes your age

- 18-24
- 25-34
- 35-44
- 45-54
- 55-64
- 65 or Above

Where were you born?

- USA
- Other _____

If born outside the USA, how long have you been here

What ethnicity do you identify with?

- White/Caucasian
- Hispanic/Latino
- Black/African America
- Asian
- American Indian
- Other _____

What term do you use most often to describe yourself?

- Country of origin
- Hispanic/Latino
- American

Which community do you feel more comfortable sharing time with?

- White/Caucasian
- Hispanic/Latino
- Black/African America
- Asian
- American Indian
- Other _____

Why? _____

Which language do you feel more comfortable speaking?

- Spanish

- English
- Both equally
- Other _____

Why? _____

How does being a part of a classroom integrated by a majority of Hispanic/Latino community make you feel? You may choose more than one response.

- Comfortable
- Uncomfortable
- Empowered
- Unempowered
- Excited
- Sad
- Other _____

Why? _____

How does being a part of a classroom integrated by a majority of non-Hispanic/Latino community make you feel? You may choose more than one response.

- Comfortable
- Uncomfortable
- Empowered
- Unempowered
- Excited
- Sad
- Other _____

Why? _____

o Please fill in this circle if you wish to participate on a second group to be observed. If you fill this circle you will receive a form stating what would be required from you, you can refuse participation at any time.

APÉNDICE C

CUESTIONARIO POST-OBSERVACIONES

Heritage language Learners Post-Survey

1 Pseudonym used throughout observation

2 What is your major?

3 What ethnicity do you identify with?

- White/ Caucasian (1)
- Hispanic/Latino (2)
- Black/African American (3)
- Asian (4)
- American Indian (5)
- Other (6) _____

4 What term do you use more often to describe yourself?

- Country of origin (1)
- Hispanic/Latino (2)
- American (3)
- Other (4) _____

5 Which community do you feel more comfortable sharing time with? Why?

- White/ Caucasian (1)
- Hispanic/Latino (2)
- Black/African America (3)
- Other (4) _____
- Explain Why? (5) _____

6 How does being a part of a classroom integrated by a majority of Hispanic/Latino community make you feel? Why? You may choose more than one response.

- Comfortable (1)
- Uncomfortable (2)
- Empowered (3)
- Unempowered (4)
- Excited (5)
- Sad (6)
- Other (7) _____

Explain why you have chosen the response (s) above (8)

7 How does being a part of a classroom integrated by a majority of non-Hispanic/Latino community make you feel? Why? You may choose more than one response.

- Comfortable (1)
- Uncomfortable (2)
- Empowered (3)
- Unempowered (4)
- Excited (5)
- Sad (6)
- Other (7) _____
- Explain why you have chosen the response (s) above (8)

8 Have any of these answers (q. 3-7) changed from the initial survey? why?

- Yes (1)
- NO (2)
- Why? (3) _____

9 Why are you taking SPA 302?

10 How strong do you think your Spanish is? Why?

Very strong (1)

Strong (2)

Neutral (3)

Weak (4)

Very weak (5)

Why? (6) _____

11 How is the classroom environment impacting your identity as a Hispanic/Latino student? (Please focus your answer on student - teacher relationship, student-student relationship, and opportunities given in class for you to explore your identity as a Hispanic/Latino student)

12 Please evaluate the overall significance of the following class components: community service, language skills development, Hispanic/Latino culture awareness, Hispanic/Latino Language awareness. Rank them in order of importance. One, being the component that helps you the most to revisit your academic goals.

_____ Community Service (1)

_____ Language skills development (2)

_____ Hispanic/Latino Culture awareness (3)

_____ Hispanic/Latino Language awareness (4)

13 This course has helped you to... (you may choose as many as apply to you)

Achieve better academic performance (1)

Gain confidence with your language skills (2)

Connect or reconnect with your roots (3)

Gain personal confidence (4)

Connect with other Latino students on campus (5)

14 How likely is it for you to take a course that shares similar core values as SPA 302?

- Extremely likely (1)
- Moderately likely (2)
- Slightly likely (3)
- Neither likely nor unlikely (4)
- Slightly unlikely (5)
- Moderately unlikely (6)
- Extremely unlikely (7)

15 Do you feel welcome on campus?

- Definitely yes (1)
- Probably yes (2)
- Might or might not (3)
- Probably not (4)
- Definitely not (5)

16 Have you ever felt out of place on campus? If so, Why?

- Definitely yes (1)
- Probably yes (2)
- Might or might not (3)
- Probably not (4)
- Definitely not (5)
- Why? (6) _____

17 Have you ever felt out of place **outside** campus? If so, Why?

- Definitely yes (1)
- Probably yes (2)
- Might or might not (3)
- Probably not (4)
- Definitely not (5)
- Why? (6) _____

18 In which context/ places/ people do you use Spanish with?

19 Do you identify with the Hispanic Latino community?

Yes (1)

No (2)

20 If yes, I identify with the Hispanic Latino community because... (you may choose more than one answer)

I was born in a Hispanic/Latino country (1)

I can speak Spanish (2)

My parents are from a Hispanic/Latino country (3)

I am familiar the culture (4)

Other (5) _____

21 Explain the importance of the Spanish language in your life
