

La inseguridad lingüística en hablantes de herencia

Explorando los factores de proficiencia y dominancia

Nicole Annette Vargas Fuentes

University of California, Irvine

Julio Rubén Torres

University of California, Irvine

Resumen

En general, los hablantes de herencia experimentan inseguridad lingüística sobre su idioma de herencia. La inseguridad lingüística, o el considerar la variedad lingüística de uno como “inferior”, está sujeta a las ideologías lingüísticas y puede afectar el desarrollo de la identidad cultural y prácticas lingüísticas. Este estudio examina cómo dicha inseguridad difiere a través de hablantes de herencia con varios niveles de proficiencia y dominancia lingüística. Hablantes de herencia del español (n= 28) reportaron sobre sus experiencias y emociones hacia el español a través de cuestionarios, “*think aloud*” (método introspectivo) y grupos focales. Información sobre la proficiencia y dominancia lingüística fueron capturadas a través de un cuestionario y una prueba oral de imitación inducida. Un análisis cuantitativo de clústers fue realizado basado en las puntuaciones de proficiencia y dominancia, resultando en tres grupos: dominantes en español-alta proficiencia, dominantes en inglés-alta proficiencia y dominantes en inglés-baja proficiencia. Luego, se realizó un análisis cualitativo para comprender cómo los temas de inseguridad lingüística, identidad y cultura se manifiestan en los tres grupos con distintos perfiles lingüísticos. Los resultados muestran que todos los grupos experimentan algún nivel de inseguridad lingüística, aunque difiere en intensidad y en las causas que la generan.

Palabras clave: Inseguridad lingüística, Dominancia lingüística, Proficiencia lingüística, Hablantes de herencia, Enseñanza del español.

Abstract

In general, heritage speakers experience linguistic insecurity about their heritage language. Linguistic insecurity, or the perception of one’s language variety as “inferior,” is shaped by language ideologies and can impact the development of cultural and language practices. However, it remains unclear how linguistic insecurity affects—or differs across—heritage speakers with varying levels of proficiency and language dominance. In this study, Spanish heritage speakers (n= 28) reported their experiences and emotions toward Spanish through questionnaires, *think aloud* protocols (an introspective method), and focus groups. Information on language proficiency and dominance was collected through a questionnaire and an elicited imitation production task. An initial mixed-methods analysis was conducted. A cluster analysis based on proficiency and dominance scores yielded three groups: (1) Spanish-dominant with high proficiency, (2) English-dominant with high proficiency, and (3) English-dominant with low proficiency. Based on these three groupings, a qualitative analysis

was carried out to understand how themes of linguistic insecurity, identity, and culture are manifested in groups with different linguistic profiles. Results suggest that all groups, regardless of proficiency and dominance, experience linguistic insecurity about their heritage language but the sources and the intensity of that insecurity differ across groups.

Keywords: Linguistic insecurity, Language dominance, Proficiency, Heritage speakers, Spanish teaching.

1 Introducción

La educación para los hablantes de herencia se caracteriza por el establecimiento de metas que respondan a las necesidades lingüísticas y extralingüísticas (p. ej. afectivas) de estudiantes que crecieron hablando una lengua familiar minoritaria en el contexto sociopolítico donde residen (Bowles y Torres 2025; Torres y Pascual y Cabo 2025). Dado que este contexto sociolingüístico, donde la lengua de herencia coexiste con una lengua mayoritaria como el inglés en los EE.UU., no sorprende que los hablantes de herencia, como bilingües, desarrollen una variedad de la lengua de herencia que difiere de las variedades monolingües o de las de otros bilingües—p. ej. bilingües tardíos (Aalberse *et al.* 2019; Montrul 2016; Polinsky 2018). A esta experiencia lingüística la acompañan factores afectivos, ya que los hablantes de herencia pueden enfrentarse a actitudes negativas y prejuicios que desprestigian su variedad lingüística. Estos prejuicios, que surgen de ideologías lingüísticas que valoran una variedad monolingüe normalizada o estandarizada (véase Fuller y Leeman 2020; Showstack *et al.* 2024), derivan tanto de las comunidades etnolingüísticas como de cursos de lengua (Tseng 2021; Del Capiro y Ochoa 2022). Estas experiencias negativas pueden generar inseguridad lingüística entre los hablantes de herencia. Por ende, cualquier aproximación pedagógica o programa educativo para hablantes de herencia debe considerar factores afectivos como la inseguridad lingüística en su currículo, con el fin de valorar y fortalecer las identidades y confianza lingüísticas de estos estudiantes.

Labov (1966) acuñó el término *inseguridad lingüística* (IL) para referirse a la falta de confianza que una persona tiene en sus habilidades lingüísticas. Esta falta de confianza resulta de una autoevaluación que realiza el hablante al comparar su variedad con la de otros hablantes que, frecuentemente, usan una variedad de mayor prestigio. Preston (2013) agregó que la IL también surge cuando la persona no puede realizar una tarea lingüística específica. Estas caracterizaciones de IL han dado lugar a estudios con hablantes del español como lengua de herencia, los cuales han documentado cómo estos experimentan dicha inseguridad y sus consecuencias (p. ej. Goble 2016; Martínez y Petrucci 2004; Tseng 2021). Estos estudios son necesarios para entender cómo la IL puede afectar el aprendizaje de estudiantes de herencia en un contexto educativo (Ortega 2022). Por lo tanto, este estudio busca aportar evidencia adicional para ampliar el conocimiento en cuanto a este tema. Primero, como la mayoría de los estudios son cualitativos y con pocos participantes, este estudio, realizado en el sur de California, puede confirmar hallazgos previos con un grupo nuevo y diverso. Segundo, considerando que los hablantes de herencia no constituyen un grupo homogéneo y varían según múltiples dimensiones, este estudio investiga el posible rol de los factores de proficiencia y dominancia lingüística en la IL. Aunque Driver (2023) encontró una correlación negativa entre la proficiencia y la IL entre sus participantes de segunda lengua y herencia de español, se requiere más investigación para determinar si estos hallazgos se replican mediante un análisis más detallado. Por ejemplo, si hablantes de herencia con distintos niveles de proficiencia experimentan mayores o menores

grados de IL y/o si esta se relaciona con diferentes percepciones y experiencias lingüísticas como resultado de su nivel de proficiencia. Además, queda por investigar el papel de la dominancia lingüística, un constructo relacionado pero distinto de la proficiencia. Por lo tanto, con estos objetivos en mente, este estudio empleó métodos mixtos para examinar si la intensidad y las fuentes de la IL varían en función de la dominancia lingüística y la proficiencia en un grupo de hablantes de herencia matriculados en cursos universitarios de español en los EE.UU.

2 Estudios empíricos sobre la IL y hablantes de herencia del español

Los estudios empíricos sobre la IL, con hablantes del español como lengua de herencia, han examinado cómo los entornos comunitarios y académicos, junto con otros factores como las ideologías lingüísticas pueden contribuir a la IL. Las ideologías lingüísticas, es decir, las creencias que una persona tiene sobre su(s) propia(s) variedad(es) de una lengua, incluyendo las prácticas sociales asociadas con dicha variedad(es) y las percepciones de sus hablantes pueden moldear la IL (Fuller y Leeman 2020; Showstack *et al.* 2024). Por ejemplo, basado en un contexto comunitario, Goble (2016) recopiló datos cualitativos de cinco hablantes de herencia del español de tercera generación en el sur de California para investigar su mantenimiento del español. Los hallazgos revelaron que los participantes expresaron IL de su uso de español, especialmente al comparar su variedad con las de hablantes de primera y segunda generación. No percibían poder realizar las tareas lingüísticas con un español más propio de hablantes nativos, observación que se reiteraba ante las burlas dirigidas hacia su variedad del español. Para los participantes, estos factores contribuyeron al descenso en uso de español, culminando en la pérdida del idioma.

Tseng (2021) investigó los efectos de las ideologías lingüísticas de una comunidad latina en la zona metropolitana de Washington, DC hacia la IL de hablantes de herencia del español. Mediante entrevistas sociolingüísticas con 22 participantes de primera y segunda generación, Tseng identificó discursos de inferioridad hacia la variedad del español de hablantes de herencia de segunda generación—un español considerado inadecuado y limitado—, lo cual provocó IL entre ellos. Esta inseguridad se manifestaba en autoevaluaciones y emociones negativas hacia su español, influenciadas por normas monolingües y actitudes negativas hacia el español de los EE.UU. Al igual que lo señalado por Goble (2016), las ideologías y actitudes de esta comunidad también generó IL, con un efecto negativo en el uso y mantenimiento del español por parte de estos hablantes.

En un contexto académico, Martínez y Petrucci (2004) investigaron la IL de 145 estudiantes de español como lengua de herencia en una universidad en Texas mediante un cuestionario. Ellos encontraron que los hablantes de herencia sentían IL respecto a su español, salvo en situaciones casuales e íntimas. Esto afectó sus actitudes lingüísticas, lo cual influyó en su percepción de la instrucción en los cursos de español para hablantes de herencia. Sánchez-Muñoz (2016) examinó los efectos de un curso de español para hablantes de herencia sobre la confianza de 50 estudiantes matriculados en dicho curso. Los participantes completaron cuestionarios y entrevistas para indagar sobre su confianza en las distintas destrezas del español—por ejemplo, la producción oral y escrita—y si percibían que estas habían mejorado al final del curso. Al final, los estudiantes percibían una mejora en sus destrezas en el español, sobre todo en la escritura, así como un aumento en su confianza en el uso del idioma.

Finalmente, Driver (2023) presentó datos para validar un cuestionario que mide la IL de 131 estudiantes del español como lengua heredada y segunda lengua matriculados en universidades de los EE.UU. Como parte de esta validación, los hallazgos mostraron que los hablantes de herencia presentaban mayores niveles de inseguridad relacionados con la percepción de conocimiento lingüístico inadecuado y con el rechazo por parte de miembros de su comunidad debido a la percepción de sus deficiencias lingüísticas.

Estos estudios empíricos respaldan las postulaciones conceptuales sobre la IL propuestas por Labov (1966) y Preston (2013) con una población de hablantes del español como lengua de herencia. Es decir, la IL proviene de percepciones al comparar una variedad lingüística con otra considerada más prestigiosa (Labov 1966), así como de la evaluación de las propias destrezas (p. ej. producción oral y escrita) para desempeñar distintas tareas en la lengua de herencia (Preston 2013). Se puede observar en estos estudios que el contacto con la comunidad etnolingüística—compuesta por distintas generaciones de hablantes hispanos con diversos niveles de conocimiento y dominio lingüísticos—puede dar lugar a evaluaciones negativas de la variedad del español que hablan los hablantes de herencia. Las instituciones académicas pueden agravar estas evaluaciones negativas al emplear etiquetas negativas para caracterizar el bilingüismo de los hablantes de herencia. Sin embargo, los cursos de español para hablantes de herencia pueden servir como un espacio para disminuir la IL (véase Sánchez-Muñoz 2016).

Estos estudios proveen un panorama empírico inicial sobre las causas y efectos de la IL entre los hablantes de herencia, pero se requiere mayor investigación para confirmar estas observaciones y explorar otras posibles vivencias que contribuyen a dicha inseguridad. Por último, los perfiles lingüísticos y experiencias bilingües entre hablantes de herencia varían considerablemente, lo cual exige tomar en cuenta las diferencias individuales en cuanto a la exposición y las experiencias con la lengua de herencia. Por ejemplo, dos variables que no se han examinado en detalle son la proficiencia y la dominancia en la lengua de herencia. Con la excepción de Driver (2023), quien midió la proficiencia en español mediante una prueba objetiva, los demás estudios no incorporaron pruebas que permitieran esclarecer la relación entre la proficiencia y la dominancia del español y la IL. Por lo tanto, este estudio investiga si las diferencias en proficiencia y dominancia entre hablantes de herencia del español inciden en el grado y/o las distintas manifestaciones de la IL.

3 Los factores de la proficiencia y la dominancia

La proficiencia se considera como el conjunto de habilidades lingüísticas que posee un hablante para desempeñar funciones comunicativas. Hulstijn (2015) considera la proficiencia como un conocimiento dividido entre cognición lingüística básica y cognición lingüística extendida. La cognición lingüística básica consiste en el conocimiento primordialmente implícito de la fonética, fonología, morfología y sintaxis de una lengua, así como el conocimiento explícito del vocabulario, restringido a la modalidad oral. Este conocimiento es automatizado y se compone de formas lingüísticas frecuentes que usa un hablante nativo sin importar su edad o grado de educación. Por ejemplo, el uso irregular del verbo *ir* en el pretérito (*fui*) constituye una forma frecuente cuyo conocimiento suele ser accesible con rapidez (es decir, de manera automatizada) y sin necesidad de recurrir a una reflexión consciente (es decir, de forma implícita). En contraste, la cognición lingüística extendida incluye formas léxicas y morfosintácticas menos frecuentes y de mayor complejidad, incluyendo discursos escritos. Estas formas lingüísticas se usan en entornos comunicativos especializados como español para negocios. Los

hablantes de herencia del español suelen contar con un nivel de proficiencia compuesto por formas gramaticales frecuentes, implícitas y automatizadas para la comprensión y producción oral (véase Zyzik 2016).

La medición válida y fiable de la proficiencia en estudios empíricos ha sido un desafío en el campo, tanto con participantes de segundas lenguas como lenguas heredadas (p. ej. Bowles y Torres 2021; Hulstijn 2012; Norris y Ortega 2012; Sanz y Torres 2018). En las últimas décadas, se han desarrollado pruebas lingüísticas como respuesta a este desafío. Entre las medidas de proficiencia para el español se han destacado la auto-evaluación de proficiencia por parte de los participantes (Birdsong *et al.* 2012), la fluidez verbal (Sandoval *et al.* 2010), la prueba de imitación inducida (Ortega 2000) y una versión modificada del DELE o el Diploma de Español como Lengua Extranjera (Montrul 2005).

En este estudio se implementó la prueba de imitación inducida como medida de proficiencia. Esta consiste en una serie de oraciones que los participantes necesitan escuchar y repetir, las cuales aumentan en número de sílabas y en complejidad sintáctica. Por ende, los participantes necesitan analizar la oración por su contenido léxico y sintáctico para reconstruirla durante su repetición. El éxito de una reconstrucción precisa dependerá del conocimiento lingüístico del participante, reflejando así su nivel de proficiencia. Varios estudios han encontrado que la prueba de imitación inducida es una medida fiable de proficiencia lingüística (Kostromitina y Plonsky 2022), así como una medida válida para evaluar la proficiencia de hablantes de herencia del español (Bowden 2016; Solon *et al.* 2019; Saez-Fajardo y Bowles 2025). En consonancia con la teoría de proficiencia de Hulstijn (2015), la prueba de imitación inducida mide el conocimiento de cognición lingüística básica ya que se limita a la modalidad oral y a estructuras morfosintácticas frecuentes. En un estudio sobre IL con hablantes de segunda lengua y lengua heredada, Driver (2023) utilizó la prueba de imitación inducida como medida de proficiencia y encontró una correlación negativa entre el nivel de proficiencia y la IL. Según Driver, esto indica que los hablantes de herencia con altos niveles de proficiencia suelen experimentar más experiencias positivas. En cambio, los participantes con bajos niveles de proficiencia evitan la comunicación en la lengua de herencia para no experimentar emociones negativas de vergüenza.

Además de la proficiencia, en el campo de bilingüismo existe el constructo de dominancia lingüística como otra variable para diferenciar las experiencias lingüísticas de las personas bilingües (Birdsong 2016; Montrul 2016). Pero a diferencia de la proficiencia, que se refiere a habilidades lingüísticas, la dominancia lingüística se centra en la eficiencia de acceso de una lengua en comparación con otra. Esta eficiencia de acceso refleja qué lengua es más disponible y automática en distintos contextos comunicativos. Según los estudios, varias dimensiones pueden influir en la dominancia lingüística, incluyendo el nivel de proficiencia, la edad de adquisición, la frecuencia de uso y las actitudes hacia ambas lenguas (Birdsong *et al.* 2012). Cabe destacar también que la dominancia lingüística puede variar a lo largo de la vida en función de los cambios en el entorno lingüístico (Peña *et al.* 2021). Por ejemplo, una niña salvadoreña que emigra a los EEUU a los siete años puede experimentar un cambio en la dominancia lingüística del español al inglés durante la adolescencia, debido a su nuevo entorno lingüístico. En el contexto estadounidense, varios estudios con hablantes de herencia han documentado una amplia variabilidad en la dominancia lingüística, que abarca desde una mayor dominancia del español hasta una mayor dominancia del inglés (p. ej. Amengual 2016; Torres 2023; Vargas Fuentes *et al.* 2022). Los hallazgos de estos estudios han mostrado que la variabilidad en dominancia lingüística puede tener efectos en la producción fonética del español (Amengual 2016) y la memoria emocional (Vargas Fuentes *et al.* 2022), pero no necesariamente en los procesos

de escritura como las pausas y las revisiones (Torres 2023). Todos estos estudios han utilizado el cuestionario *Bilingual Language Profile* para medir la dominancia lingüística ya que toma en cuenta las distintas dimensiones (p. ej. la frecuencia de uso) que componen la dominancia lingüística (Birdsong *et al.* 2012). Por lo tanto, dado que la dominancia lingüística puede tener un efecto en las experiencias lingüísticas de los hablantes de herencia, es necesario explorar si esta también influye en su IL.

4 El estudio

Según la literatura previa, la IL constituye una variable clave que merece ser investigada sobre todo en contextos educativos debido a sus implicaciones para la enseñanza del español como lengua de herencia. En este estudio, operacionalizamos la IL como la falta de confianza que experimenta un(a) hablante de herencia respecto a sus propias habilidades lingüísticas en el español, como resultado tanto de la comparación de su variedad con otra de mayor prestigio (Labov 1966) como de la percepción de no poder cumplir adecuadamente tareas lingüísticas (Preston 2013). Sin embargo, la experiencia de los hablantes de herencia en los EE.UU. es heterogénea y varía en términos de proficiencia y dominancia lingüística. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es investigar si, y de qué manera, los hablantes de herencia del español experimentan IL a lo largo de un continuo de dominancia lingüística y proficiencia. Para alcanzar este objetivo, este estudio empleó métodos mixtos.

Los datos cuantitativos provienen de cuestionarios y una versión de la prueba de imitación inducida (Solon *et al.* 2019). En cambio, los datos cualitativos provienen del método introspectivo de hablar en voz alta mientras se completa un cuestionario y de discusiones grupales, con el fin de triangular los datos. Consideramos la calidad de un estudio cualitativo en que sea transparente al reportar los procesos y las decisiones de recolección y análisis de datos, que triángule fuentes de datos para fortalecer las interpretaciones y que emplee varias iteraciones analíticas para asegurar la credibilidad de los resultados. El estudio obtuvo autorización del comité de ética (IRB #2573) de la Universidad de California, Irvine.

5 Participantes

Los participantes ($n = 28$, género femenino = 27) fueron reclutados de una universidad pública al sur de California (edad: $M = 21.95$, $DE = 2.09$, $mín. = 20$, $máx. = 30$). Debido a patrones migratorios, existe una gran población de hispanohablantes en el sur de California con mayor representación de inmigrantes de México y diversos países centroamericanos. Las ciudades como Los Ángeles y Santa Ana contienen grandes sectores de latinos donde el español rige como un idioma central tanto en las interacciones orales y en el paisaje lingüístico (p. ej. letreros, infografías). La presencia de comunidades hispanohablantes ofrece oportunidades para que los hablantes de herencia puedan mantener el uso de su lengua heredada. En general, los hablantes de herencia mantienen un nivel de proficiencia oral alto en comparación con sus destrezas escritas (p. ej. Bowles y Torres 2025). Las variedades mexicanas son más comunes pero la presencia de otras variedades crea una oportunidad a aprender y a exponerse a la variación sociolingüística del español.

Los hablantes de herencia fueron reclutados de una universidad pública designada como una Institución al Servicio de los Hispanos. Es decir, por lo menos un 25% de la población estudiantil a nivel subgraduado se identifica como hispano. Aunque no existe una estadística oficial, la mayoría de los estudiantes hispanohablantes en la universidad son hablantes de herencia. Para

participar en el estudio, los participantes debían haber adquirido el español como primera lengua en el hogar y pertenecer a una comunidad hispanohablante de herencia. Aprendieron el inglés en conjunto con o después del español, pero ocurrió dentro de los primeros 7 años de vida. No se estipuló un criterio de generación y, por lo tanto, los participantes fueron de 1^a, 2^a ó 3^a generación de familias inmigrantes. Se reclutaron estudiantes en cursos de español para hablantes de herencia y en plataformas en línea. Los participantes fueron recompensados con crédito extra para sus clases.

6 Medidas de proficiencia y dominancia

Para medir la proficiencia en español, se administró una prueba de imitación inducida, conocida por sus siglas en inglés EIT (*Elicited Imitation Task*), diseñada por Solon *et al.* (2019). El EIT consiste en escuchar y reproducir una serie de oraciones en español; la dificultad sintáctica de las oraciones va incrementando a través de la tarea. Cada participante escuchó un total de 36 oraciones en español. Cada oración es evaluada en una escala de 0 a 4 donde la puntuación depende de qué tan certero fue la imitación de la oración. Un grupo de asistentes de investigación fueron entrenados en cómo evaluar las respuestas de esta tarea. Para cada participante, dos asistentes de investigación evaluaron las respuestas y el promedio de ambas evaluaciones se utilizó como la puntuación final. La puntuación máxima es 144 y dicha puntuación refleja el nivel de proficiencia en español de los participantes.

Para medir la dominancia del lenguaje, se utilizó el cuestionario de Birdsong *et al.* (2012) conocido en inglés como el *Bilingual Language Profile* (BLP). Dicho cuestionario captura la información lingüística de los participantes sobre su historia con el español e inglés, su uso de cada idioma en diversos contextos, sus autoevaluaciones de su nivel de proficiencia en cada uno y sus actitudes hacia ellos. En base a estos resultados, se calcula el grado de dominancia de cada participante en relación al inglés y español. El rango de puntuaciones es -218 a 218 con números negativos representando mayor dominancia hacia el español y viceversa hacia el inglés para números positivos.

7 Métodos cualitativos: *Think Aloud* (Método Introspectivo)

Los participantes completaron un cuestionario (véase Apéndice A) donde reportaron su nivel de confianza usando una escala Likert (1 al 7) con el 7 representando un bajo nivel de confianza en realizar ciertas tareas lingüísticas en español (p. ej. “Cuando escribo un ensayo en español, me siento...”). El cuestionario utilizado para recolectar datos introspectivos no es uno previamente validado. Sin embargo, nos basamos en literatura previa (p. ej. Tseng 2021) para su creación. Mientras contestaban el cuestionario, a un subconjunto de los participantes (n=17) se les pidió pensar en voz alta (*think aloud*). Pensar en voz alta es un método introspectivo (García *et al.* 2018) que ayuda a capturar la reflexión individual y los procesos cognitivos envueltos al realizar una tarea. Se le aclaró a los participantes que podían hablar tanto en español como en inglés mientras pensaban en voz alta. Las grabaciones de los *think aloud* fueron transcritas verbatim por estudiantes universitarios con competencia en inglés y español. Las mismas fueron verificadas por los autores de este escrito.

8 Métodos cualitativos: discusiones grupales

Un subconjunto de participantes ($n=14$) participó en discusiones grupales lideradas por los autores de este estudio y se llevaron a cabo mayormente en inglés, pero el uso del español fue permitido. Una serie de preguntas fueron creadas para indagar en las experiencias que impactan la confianza lingüística de los participantes.

- En general, describe tu confianza en usar el español.
- ¿Qué contribuye a tu confianza/falta de confianza, si alguna, en tus habilidades en español?
- ¿En qué situaciones te sientes con más/menos confianza en tus habilidades en español?

Al igual que los *think alouds*, los grupos focales fueron grabados y transcritos verbatim por un grupo de estudiantes universitarios.

9 Análisis cuantitativo: la creación de clústers

Utilizamos el método de agrupamiento en base a k -medias (véase Wu 2012) para crear clústers. Este método utiliza algoritmos para agrupar todas las n observaciones en k cantidad de grupos dentro de dos dimensiones. Las dos dimensiones fueron dominancia lingüística, calculado por el *BLP*, y proficiencia en español, calculado por el *EIT* (véase Tabla 1). Acorde con los parámetros de agrupamiento base a k -medias, se utilizó una suma de cuadrados dentro del grupo para establecer el número ideal de agrupaciones. Base la Figura 1, el número ideal de agrupaciones k se entiende estar en el codo o doblaje de la curva de la suma de cuadrados.

	Promedio (Desviación estándar)	Rango [mín., máx.]
Cuestionario BLP		
Autoevaluación de proficiencia en español	44.7 (6.69)	[34.05, 54.48]
Autoevaluación de proficiencia en inglés	49.13 (7.04)	[31.78, 54.48]
Uso del español	22.92 (10.77)	[4.36, 40.33]
Uso del inglés	34.64 (9.33)	[14.17, 50.14]
Dominancia Lingüística	11.25 (40.0)	[-80.73, 80.19]
Prueba EIT español	128.5 (10.57)	[98.5, 141.0]

Tabla 1. Distribución de las medidas de proficiencia y dominancia lingüística

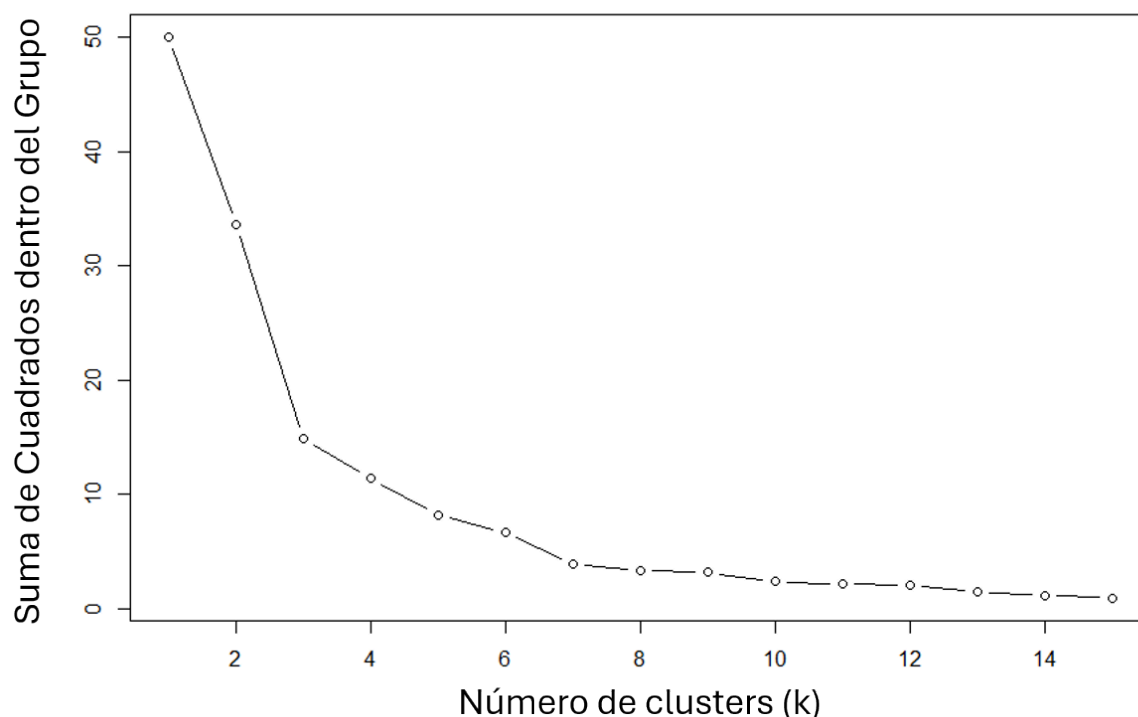


Figura 1. Suma de cuadrados dentro del grupo

En base a estas dos dimensiones de dominancia y proficiencia, el análisis de k-medias identificó tres agrupaciones o *clústers*:

Clúster 1 (n= 4) se caracteriza de participantes con mayor dominancia hacia el español y alta proficiencia en español.

Clúster 2 (n= 10) se caracteriza de participantes con mayor dominancia hacia el inglés y alta proficiencia en español.

Clúster 3 (n= 5) se caracteriza de participantes con mayor dominancia hacia el inglés y baja proficiencia en español.

Véase la Figura 2 y Tabla 2 para la distribución de los clústers dentro de las dimensiones de dominancia lingüística y proficiencia.

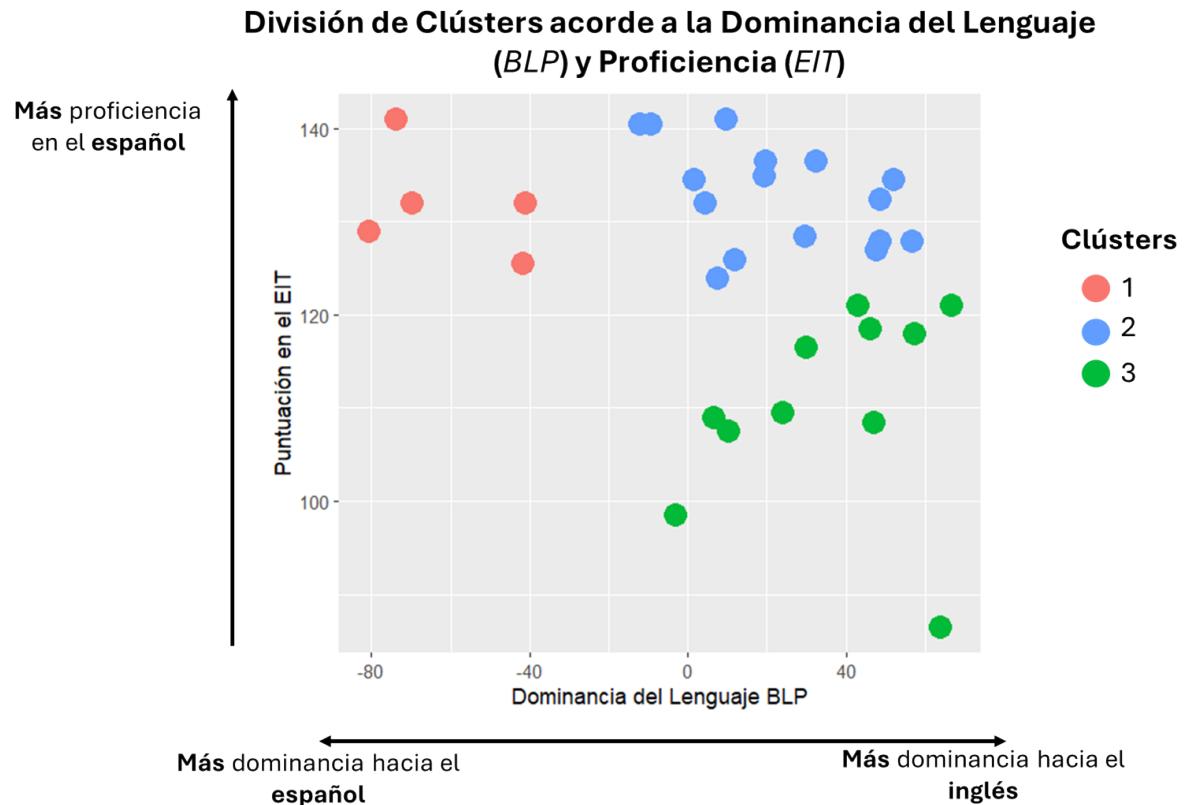


Figura 2. División de Clústers acorde a la Dominancia del Lenguaje (BLP) y Proficiencia (EIT)

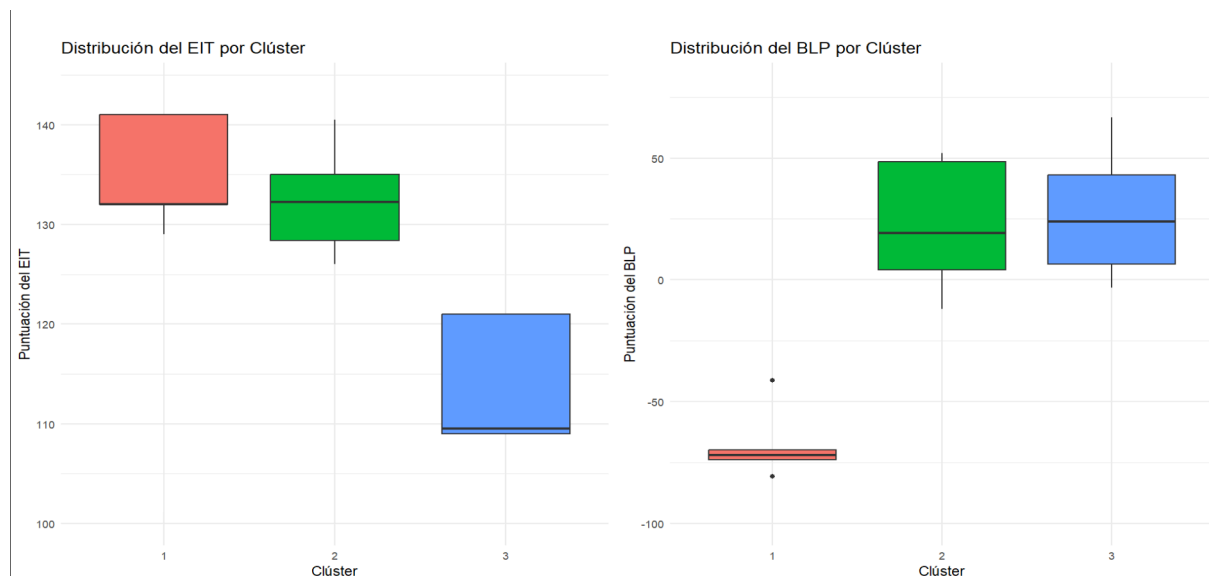


Figura 3. Distribución de proficiencia (EIT) y dominancia (BLP) por clúster

10 Análisis cualitativo: codificación

Las grabaciones de los *think alouds* y las discusiones grupales fueron transcritas *verbatim* y codificadas por temas recurrentes. Los investigadores se reunieron para desarrollar y discutir el libro de códigos y llegar a acuerdos de su aplicación. Un total de 28 códigos fueron creados

a partir de los *think alouds* y nueve fueron añadidos al codificar las discusiones grupales. Cada escritor fungió como codificador para cada una de las transcripciones. Memos analíticos fueron creados al codificar cada transcripción para documentar los pensamientos, las preguntas y acciones de los investigadores. Después de codificar individualmente, los codificadores se reunieron para discutir cada transcripción, llegar a un consenso y volver a codificar las transcripciones con el nuevo acuerdo en mente. Finalmente, hubo un proceso de consolidación de los códigos la cual implica la concordancia entre los dos autores para que solo exista una matriz de datos.

Al finalizar la consolidación de los códigos, se extrajeron temas conceptuales de los códigos. Reflejando la naturaleza mixta del estudio, los códigos utilizados para formar los temas fueron decididos base a su frecuencia en los datos y de su relevancia a las preguntas de investigación. Los temas fueron: *Afectividad*, *Conocimiento Lingüístico*, *Experiencia*, *Interacciones* y *Tareas Lingüísticas*. Un análisis *post hoc* fue realizado sobre las discusiones grupales para entender en qué momentos los códigos y los temas fueron utilizados para denotar inseguridad o confianza lingüística.

Tema	Definición	Ejemplos de códigos
Afectividad	Comentarios de sentimientos positivos (p. ej. <i>orgullo</i>) o negativos (p. ej. <i>nervios</i>) hacia el español. <i>Cita ejemplar:</i> <i>"I don't want to sound kind of incompetent, if that makes any sense"</i>	• Sentimientos Positivos • Sentimientos Negativos
Reflexión lingüística	Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico a nivel léxico, gramatical o sobre la variación sociolingüística. <i>Cita ejemplar:</i> <i>"sometimes confident because I at least get the exact terms and can explain that"</i>	• Variación Lingüística: Registros • Conocimiento de Vocabulario
Experiencia	Comentario de alguna experiencia o falta de experiencia completando tareas lingüísticas como fuente de (in)seguridad lingüística hacia el español. <i>Cita ejemplar:</i> <i>"it takes me a while to read in Spanish only because I don't practice it as much"</i>	• Experiencia: Escuela • Mediación Lingüística
Interacciones	Comentario de alguna interacción con algún interlocutor en español. <i>Cita ejemplar:</i> <i>"That's like when I talk with my tia. I am sometimes confident."</i>	• Interacción: Familia • Interacción: Hablantes Nativos

Tabla 2. Definición de Temas y Códigos

Tema	Definición	Ejemplos de códigos
Tareas Lingüísticas	Comentario de alguna tarea lingüística en español tanto oral como escrita. <i>Cita ejemplar:</i> “Last last quarter took a Spanish class and had to write essays, and I thought I had it. But there was a lot of things that I was missing.”	- Comunicación Escrita: Interaccional - Comunicación Escrita: Interpretativa

Nota: Los códigos secundarios fueron denotados en conjunto al código primario (ej., Código Primario:Código Secundario)

Tabla 2. Definición de Temas y Códigos

11 Resultados

Sin importar el nivel de proficiencia y dominancia, todos los clústers expresaron IL sobre el español. La diferencia entre clústers yace en el origen y la intensidad de la inseguridad que expresaron. En las siguientes secciones procedemos a explorar cada tema y cómo los clústers difieren o se asemejan. Las figuras 3 al 5 visualizan la distribución de cada código y tema por clúster. Debido a la distribución asimétrica de participantes en cada clúster, se calculó el porcentaje de códigos/temas tomando la totalidad de códigos en cada clúster. Por lo tanto, las figuras muestran la distribución y la prevalencia de los temas dentro del clúster y no a través de ellos. En las próximas secciones, explicamos en detalle cada tema en el orden detallado en las figuras 4 al 6.

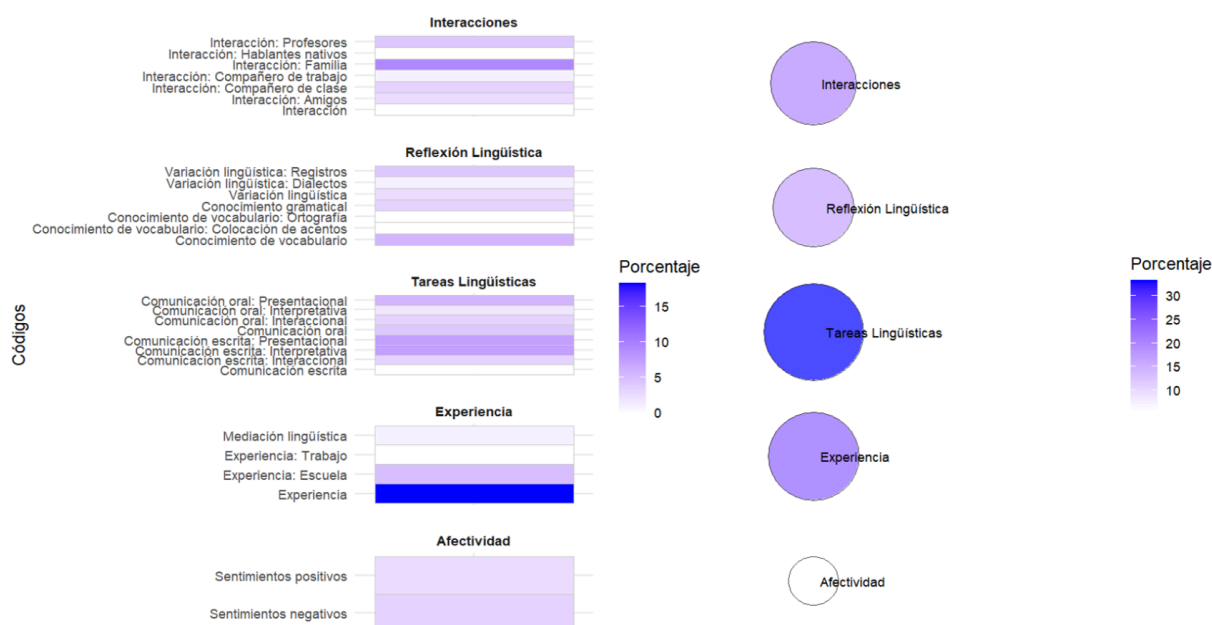


Figura 4. Porcentaje de Códigos y Temas en el Clúster 1

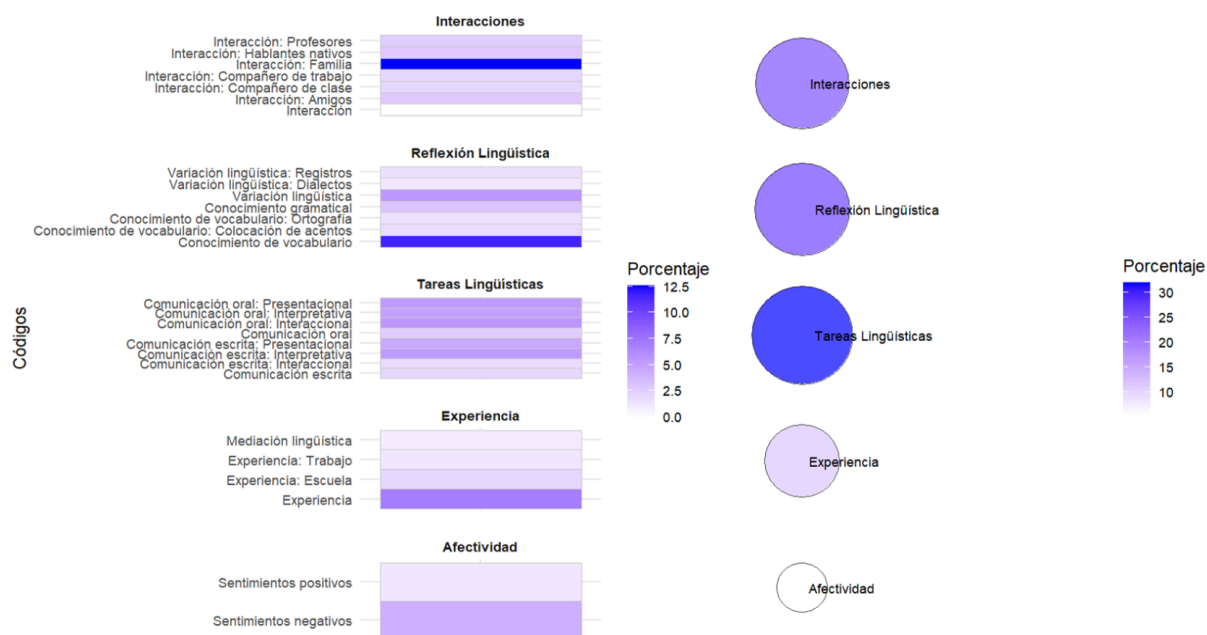


Figura 5. Porcentaje de Códigos y Temas en el Clúster 2

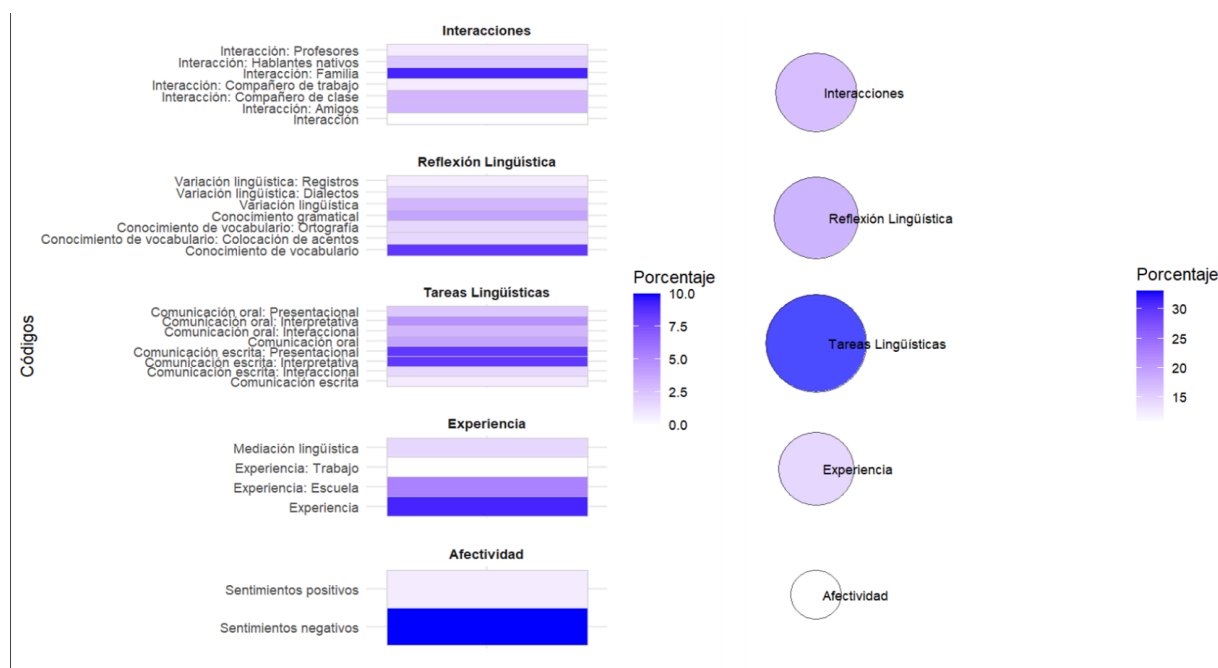


Figura 6. Porcentaje de Códigos y Temas en el Clúster 3

11.1 Interacciones

Uno de los temas más recurrentes dentro de las narrativas en todos los clústers fue interacciones con otros en español. Acorde con la experiencia típica de los hablantes de herencia, la mayoría de los participantes mencionaron interacciones con la familia (p. ej. padres, hermanos, abuelos). En general, todos los clústers expresaron interacciones familiares positivas. Los parti-

pantes expresaron sentirse más cómodos cuando utilizan el español en el contexto del hogar o con la familia. Para algunos, como la participante 017 (Clúster 2), el español es el único método de comunicación con sus padres.

For me, I would say that it's, that it was my first language, like I need to, I feel like, I have to be confident, because it's like the only language my parents speak so like I'm, I don't know I just like that's the only reason why I continue speaking it, because it's from my, for my parents [...] and that's what makes me wanna be confident in using it and practicing it.

- Participante 017 (Clúster 2)

No solo es la familia la fuente principal de interacción y de exposición al idioma de herencia, sino también varios participantes señalaron que los miembros de sus familias también proveen retroalimentación del uso del español. El acto de corregir puede ser percibido como apoyo lingüístico y no impactar negativamente la seguridad lingüística. Al preguntarle en qué ocasión se siente con mayor confianza en su español, la participante 051 (Clúster 1) respondió que cuando habla con su familia porque nunca se ha sentido juzgada. Del mismo clúster, la participante 010 verbalizó sentirse segura de su español a pesar de que a veces sus padres la corrigen.

Por otro lado, ser corregido puede provocar una reacción negativa e incrementar la IL (p. ej. participante 027, Clúster 2). Los hablantes de herencia pueden percibir a sus familiares como guardianes del idioma que estrictamente refuerzan cómo se debe utilizar el español. La manera en que el acto de corregir es percibido parece impactar la (in)seguridad lingüística la cual influye el uso y las prácticas lingüísticas de los hablantes de herencia (Tseng 2021).

I think what contributes to me not being so confident sometimes is being corrected. My dad, he if I'm speaking to him, and I'm trying to speak fully in Spanish and not use English. There's words that I that I use that are not correct, and he will correct me.

- Participante 027 (Clúster 2)

Una distinción importante es entre familiares que residen en los EE.UU. (p. ej. padres, hermanos) y familiares que residen en un país hispanohablante. Por ejemplo, la participante 054 (Clúster 2) discute cómo hablar con parientes en México le crea mucha IL. Este sentir resuena en otros participantes, mayormente del clúster 2 y 3, cuando se trata de cualquier hablante nativo del español en general.

For me the same thing with my close family, like immediate family, like my parents, my siblings. I feel like very confident with my Spanish. However, when I speak to like family members in Mexico, like oftentimes like, I stutter with certain words and like they just stare at me like I'm like crazy. If they don't understand me and or like often times like when I talk to them it's like through video call. The same thing with professors and my peers, sometimes I feel like iffy about my Spanish, just because I also, it also seems to me that they're a little bit more advanced than me.

- Participante 054 (Clúster 2)

Como refleja la narración de la participante 054 (Clúster 2), la percepción de tener una variedad del español inferior se extiende a la comparación con profesores y compañeros de clase. La participante 006 (Clúster 3) comparte el mismo sentimiento y expresó solo sentirse cómoda hablando español con la familia ya que los profesores y compañeros suelen ser más avanzados que ella. A pesar de que la participante 054 y la participante 006 difieren en nivel de proficiencia en español, la preocupación de inferioridad que surge de la comparación con otros está

vigente en ambas. Sin embargo, cabe destacar que en el Clúster 1, dominante en español, no hubo expresiones de incomodidad al hablar en general con nativohablantes, profesores o colegas/compañeros de clase.

Labov (1966) argumenta que la IL surge de la comparación de la variedad lingüística de uno con un estándar más prestigioso. Siguiendo esta lógica, argumentamos que la incomodidad al hablar con personas de países hispanohablantes refleja dicha comparación. Los hablantes de herencia aparentan crear una distinción entre ellos y otros tipos de nativohablantes, efectivamente autoexcluyéndose de la categoría sociolingüística de *nativo*. Estos resultados y explicación están evidenciados por la siguiente narrativa de la participante 020 (Clúster 3) más reflejan los hallazgos de Goble (2016) y Driver (2023).

[I] don't feel as confident speaking to just native Spanish speakers who don't know any English. They could be like pretty discouraging. Sometimes, when I can't find a certain like word in Spanish and I need like, I need to communicate in Spanish solely. And so that can just be really difficult, because sometimes I can like, take a while to like, find the right words, and it just I feel like the person that I'm speaking to just doesn't view me as like someone who completely understands Spanish.

- Participante 020 (Clúster 3)

La IL relacionada a la comparación de uno con un estándar prestigioso (Labov 1966) parece prevalecer sin importar la proficiencia en hablantes de herencia dominantes en inglés, pero no en aquellos dominantes en español. En las siguientes secciones exploramos la definición de Preston (2013) donde se enfatiza más la habilidad de uno en completar tareas lingüísticas como origen de la IL.

11.2 Reflexión Lingüística

Otro tema recurrente en las narrativas de los hablantes de herencia fue el conocimiento lingüístico. Definimos conocimiento lingüístico como cualquier mención al uso, conocimiento o procesamiento de información lingüística a nivel léxico (p. ej. vocabulario), gramatical (p. ej. sintaxis) o variación sociolingüística. En general, se considera que los hablantes de herencia poseen una gran habilidad oral, pero experimentan más limitaciones en su escritura y conocimiento gramatical (Montrul 2016). Estas limitaciones fueron reflejadas en las narrativas de nuestros participantes. En particular, los clústers 2 y 3, los cuales se caracterizan por ser más dominantes en el inglés, tuvieron un porcentaje alto de menciones de conocimiento gramatical en sus narrativas en comparación con el clúster 1.

Por otro lado, en lo que concierne al conocimiento léxico, casi todos los participantes denotaron algún grado de inseguridad sobre su vocabulario. Este hallazgo fue más prevalente en las narrativas del clúster 2 y 3 que tienen mayor dominancia hacia el inglés. Cuando cuestionada sobre cuándo siente con menos confianza en su español, la participante 016 (Clúster 2) compartió lo siguiente:

Sometimes, when I'm, like, talking with family members in Spanish, I tend to forget, like, how to say a phrase or, like, a word. And then I have to, like, pause the conversation and Google Translate or something, or, like, "ugh, how do you say this again?" So I feel like having those situations, or, like, that problem kind of, I don't know, makes me lose a bit of confidence.

- Participante 016 (Clúster 2)

Al olvidar cómo decir ciertas frases o palabras, la participante 016 acude a recursos externos como Google Traductor para poder comunicarse. El uso de recursos externos como traductores, diccionarios e inteligencia artificial no es uno inherentemente repudiable; los recursos externos pueden apoyar la adquisición de un idioma y su uso en contextos comunicativos (Mirzaeian y Oskoui 2023). Lo importante de la experiencia de la participante 016 (Clúster 2) es que tener que depender de un recurso externo disminuye su confianza. Por lo contrario, la participante 011 del Clúster 1 (mayor proficiencia y dominancia al español) relata que, al enfrentarse con palabras que no conoce, se siente curiosa y busca su significado. El no saber una palabra y buscar su significado no parece disminuir su confianza lingüística.

Cabe resaltar que las situaciones donde se siente más la falta de vocabulario son las que requieren un registro más especializado (Torres y Vargas Fuentes 2021). Del clúster 1, la participante 011 expresó sentirse con mayor confianza cuando se comunica con su familia porque es una comunicación más informal y se utilizan más las expresiones coloquiales. Para la participante 026 (Clúster 2), el hablar en contextos formales—tales como el salón de clase—provoca un sentir de enfrentarse a una barrera, como si su español fuese diferente a la de los demás. No se siente capaz de entender y comunicarse en tales espacios a pesar de crecer hablando español diariamente y hasta consumir medios de entretenimiento (p. ej. telenovelas) en el idioma.

Same for me also, [I feel the most confident] like with speaking with my family. I feel the most confident, because we speak very like informally, and we use slang from time to time. We understand each other, and like someone else said, like they don't judge me for it like. On the contrary, like they see me as the one that speaks the best Spanish, because I'm going to school or whatever [...] when it when it's like a formal setting like that might be difficult for me sometimes, like I can say like informally, but I don't know how to say like in an academic setting or something like that.

- Participante 011 (Clúster 1)

I feel like the least confident in, like speaking Spanish in like the formal setting, because maybe the way my form of Spanish is probably not the same as somebody else's form of Spanish, so they can be kind of like a little barrier, for like “I'm not really understanding what you want to say”, so it kind of like makes me hold back from like in my classroom settings from like presenting and things like that, because, like maybe the way I'm articulating from Spanish is not the way that they're articulating from Spanish [...] I feel like when I'm conversing in Spanish like on a day to day basis that's like not does not require as much like articulate like formal vocabulary to like communicate. Yeah and I feel like it's because it's like I grew up watching like Rebelde and novelas and stuff like that so like it's easier for them to understand me then and sometimes it's not as formal...

- Participante 026 (Clúster 2)

La narrativa de la participante 026 (Clúster 2) no solo resalta la incomodidad de navegar contextos formales, sino también el estar consciente de las diferentes formas de hablar (o articular) el español. Esta consciencia de registros y dialectos refleja un conocimiento de la variación sociolingüística. La participante 026 expande en su experiencia con otras variedades de la siguiente manera:

I feel like one of the things that like makes me feel like not confident in my speaking Spanish, it's kind of, not like not being able to speak it, but more that like I have other friends that speak Spanish that I don't understand, because a lot of my friends speak a different type of Spanish than I do. They come from a different Spanish-speaking country so it's very different. [When] we try to communicate, and we were like "oh, maybe they're not understanding what I'm trying to say", and I can't understand what they're trying to say, whether it be slang or just like day to day like phrases. [...] There is this feeling that like, maybe I'm not speaking the right kind of Spanish in comparison to other people.

- Participante 026 (Clúster 2)

El sentimiento de no estar hablando el español correcto resuena en la narrativa de otros y otras participantes y no solo cuando se trata de otra variedad del español. La participante 017 (Clúster 2) expresó sentirse desmotivada cuando familiares de México señalan que él habla el español con acento.

For example, like over there [in Mexico] they have their own way of talking Spanish, and sometimes they tell me like, "oh, I can feel like you have a little accent" and it breaks me down that I'm like "damn, I thought like I was able to speak Spanish correctly, but I guess not".

- Participante 017 (Clúster 2)

Tener consciencia de las variaciones lingüísticas no tiene que ser necesariamente causante de IL. Esto lo ejemplifica la siguiente cita de la participante 018 (Clúster 3) que relata su experiencia en el salón de clases:

The classes we are taking here at [at the university] have definitely open[ed my] mind to different dialects that exist, and you know they [are] saying like the system, or the people that are in charge of what's grammatically correct, you know it's always changing. And so you think about it like: as long as you know you're communicating, and you understand each other, there's not really like no wrong or right.

- Participante 018 (Clúster 3)

Dentro del salón de clases se pueden dar conversaciones explícitas de las variaciones lingüísticas y así mitigar los efectos negativos sobre la seguridad lingüística.

11.3 Tareas Lingüísticas

El tema de mayor incidencia en las narrativas fueron las tareas lingüísticas. Codificamos como tarea lingüística cualquier mención de tareas comunicativas en español tanto escritas como orales. Dentro de cada código principal (comunicación escrita y comunicación oral) tuvimos 3 códigos secundarios: interaccional (realizar la tarea en interacción con otros—p. ej. enviar mensajes de texto), presentacional (realizar la tarea con un objetivo de proveer información—p. ej. presentaciones orales), e interpretativa (realizar la tarea con el objetivo de comprender—p. ej.

leer) según los estándares de comunicación de ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) en los Estados Unidos. La prevalencia de las tareas lingüísticas en las narrativas de (in)seguridad lingüística aparenta estar modulada por la proficiencia y la dominancia. Por lo tanto, procedemos a enfocarnos en discutir cómo surgió el tema de tareas lingüísticas en cada clúster.

En el clúster 3, de baja proficiencia en español y mayor dominancia en inglés, hubo la mayor prevalencia del tema de tareas lingüísticas de cualquier clúster. Específicamente, los participantes mencionaron más instancias de tareas escritas que de tareas orales. Nuevamente, recalcamos que la mayoría de los hablantes de herencia sienten confianza sobre sus destrezas orales, pero no en las escritas. La diferencia se nota cuando comparamos las siguientes dos citas del clúster 3:

I feel confidence [when] speaking Spanish or just [use] Spanish in general, because of how well I perform in certain Spanish classes or in tests. I feel like it's just very strong and like I guess, like my skill is receptive like, I would consider myself a receptive bilingual.

- Participante 020 (Clúster 3)

For some classes when they assign readings in Spanish., there's times where, like I have to put aside a certain amount of time, because sometimes I'm reading, and I'm like, "what am I reading?" And so I go back, and then I reread it, and if I don't understand it, I just have to like, go like passage by passage, and like slowly translate what it's saying in Spanish to English to understand. So sometimes that kind of like discourages me.

- Participante 006 (Clúster 3)

Cuando se le cuestiona cuándo siente con mayor confianza en su español, la participante 020 (Clúster 3) responde que cuando habla o utiliza el español en general. Interesantemente, la participante 020 utiliza el término “bilingüe receptivo”. Esta denominación de bilingües se refiere a aquellos bilingües cuyas habilidades lingüísticas se limitan a la comprensión (entender y/o leer), pero no abarca la producción (hablar y/o escribir). Dado que la participante 020 describió sentirse confiada cuando habla español, podemos inferir que se refiere a estar limitada en sus habilidades de escritura.

La participante 006 (Clúster 3) fue más explícita sobre su dificultad con la comunicación escrita, específicamente con la lectura. Ella narra cómo tiene que adjudicar tiempo para la lectura y a veces requiere releer y traducir para poder entender. La estrategia de traducción como apoyo lingüístico surgió en varias narrativas, especialmente en la de participantes dominantes en inglés en el clúster 2 y 3. La dependencia en estrategias de traducción suele ser señal de baja proficiencia (Zeng *et al.* 2022).

En el clúster 2, de mayor proficiencia en español y dominantes en inglés, hubo un número mayor de narrativas enfocadas en tareas orales. Sin embargo, los códigos de comunicación oral fueron en general positivos y evidenciaron mayor seguridad lingüística. Por ejemplo, la participante 054 (Clúster 2) recalca sentirse confiada cuando ve videos en línea/plataforma de medios sociales. Recuenta que, cuando no conoce la palabra, puede descifrar su significado a través del contexto. No obstante, cabe resaltar que, a lo largo de su narración, la participante 054 admite tener dificultad con la lectura académica. Lo mismo es presenciado en la narrativa de la participante 016 (Clúster 2) donde ella expresa comodidad viendo películas y escuchando música, pero tiene dificultad al escribir especialmente con los acentos.

En los momentos donde los participantes hablan de seguridad lingüística sobre la lectura y escritura, la mayoría fue contextualizado en escenarios con la familia o un registro informal. Este patrón es ejemplificado en la narración de la participante 020 (Clúster 2) que expresa sentirse familiarizada con el tipo de español que habla su familia tanto en la modalidad oral y escrita. En contraste, cuando se trata de contextos académicos como el salón de clases, los participantes denotan inseguridad tanto en la comunicación oral y escrita.

Nuevamente los patrones del clúster 2 y 3 tienen varias semejanzas. En general, hay una distinción entre las habilidades escritas y orales tanto de manera interpretativa y presentacional. Los hablantes de herencia que son dominantes en inglés parecen experimentar mucha IL en su español cuando se trata de tareas escritas (lectura y escritura). Esta inseguridad es exacerbada en contextos académicos y profesionales donde se requiere un registro más formal. Este patrón refleja otros hallazgos en la literatura. En Torres y Vargas Fuentes (2021) se llevó a cabo un análisis léxico de ensayos creados por pares de hablante de herencia-hablante de herencia al igual que aprendiz de segunda lengua-hablante de herencia. El ensayo era una carta profesional de negocios y los pares con el aprendiz de segunda lengua produjeron cartas formales con mayor densidad léxica. Los autores argumentan que los aprendices del español como segunda lengua han tenido mayor exposición a un lenguaje formal y escrito debido a su adquisición del lenguaje en un contexto académico. Su aportación ayudó a los hablantes de herencia que experimentan dificultad con registros formales/profesionales.

Finalmente, el clúster 1 reportó un bajo porcentaje de tareas lingüísticas dentro de sus narrativas. Cuando los participantes de este clúster hablaban de tareas lingüísticas denotaban mayor seguridad. Además, el tema de tareas lingüísticas tiene una incidencia alta de tabulación cruzada con el tema de experiencia. Pasamos a discutir este tema para mejor comprender cómo surge la IL en los clústers.

11.4 Experiencia

El tema de experiencia abarca toda mención de haber realizado (o no) alguna tarea como razón para sentir (in)seguridad lingüística en español. Del código primario de experiencia, se identificaron dos subcódigos: experiencia en la escuela y experiencia en el trabajo. Un dato llamativo de este código es que fue el más discutido dentro de las narrativas del clúster 1. No obstante, sigue siendo un código altamente prevalente en los otros dos clústers. También está altamente correlacionado con los otros códigos y temas. Es decir, cuando los participantes hablan de sus interacciones, su conocimiento lingüístico y de tareas lingüísticas evocan sus experiencias de manera explícita.

Al preguntarle sobre qué contribuye a su confianza en español, la participante 018 (Clúster 3) resalta que ha pasado toda su vida hablando español con su familia, amigos y su comunidad. La experiencia de estar inmersa en diversos contextos en español altamente contribuye a su percepción lingüística. Sin embargo, cuando es cuestionada sobre lo contrario (¿qué contribuye a tu falta de confianza?), la participante 018 comenta sentirse incómoda con su habilidad de lectura y escritura ya que no creció haciéndolo. La falta de experiencia está intensamente atada a su (in)seguridad lingüística.

For me what brings down my confidence would be writing and reading in Spanish, just because it was, I didn't practice it growing up and also the environment. So I know I was a little bit more timid when I started taking Spanish class here at the University level just because I've never taken a University level Spanish course and so I would definitely say that the environment could also impact, can have a negative impact in my confidence.

- Participante 018 (Clúster 3)

La participante 018 expone un punto importante sobre el impacto del ambiente. A pesar de sentirse confiada cuando interactúa con su comunidad, ella experimenta un cambio al transicionar al ambiente escolar/universitario. Similarmente, la participante 017 (Clúster 2) razona que su falta de español formal se debe a nunca haber tomado cursos formales como lo hacen otros hablantes que asistieron a una escuela bilingüe. El ámbito escolar suele ser un espacio nuevo para los hablantes de herencia y puede causar inseguridad al toparse con un registro formal del español. No obstante, la escuela también aporta oportunidades para desarrollar destrezas lingüísticas. Por ejemplo, la participante 051 (Clúster 1) expresó empezar a sentir mayor confianza en su habilidad de escribir ensayos porque lleva dos años tomando cursos universitarios de español. La participante 016 (Clúster 2) denota que se siente más confiada en su español porque está tomando cursos de español. La participante 010 del clúster 1 describe sentirse cómoda leyendo diferentes géneros de literatura porque en su clase de español está leyendo bastante. Para estas participantes, la experiencia de aprender español en la escuela es uno positivo ya que les provee oportunidades de interactuar con el español.

Otro ambiente donde los participantes se pueden enfrentar a un registro del español más formal es en ambientes profesionales. La participante 054 (Clúster 2) habló de su experiencia trabajando en la ciudad de Santa Ana; una ciudad con un porcentaje alto de comunidades hispanas en el condado de Orange County en el sur de California. Su experiencia fue una positiva ya que se puede comunicar de manera oral con los clientes y con sus compañeros de trabajo. Otra participante del clúster 2 (participante 025) también trabaja en Santa Ana y expresa sentir confianza cuando los clientes y sus compañeros recurren a ella por su español.

Sin importar si están empleados o no, los hablantes de herencia pueden interactuar en ambientes profesionales a través de la mediación lingüística. La mediación lingüística se refiere al acto de traducir de manera informal información lingüística tanto oral como escrita (Morales y Hanson 2005). Es común que los hablantes de herencia actúen como mediadores lingüísticos y culturales entre su comunidad (p. ej. familia) y el idioma dominante en la sociedad (p. ej. inglés en los EE.UU.). Practicar la mediación lingüística se puede dar desde edad temprana y persistir a lo largo de la vida. Se distingue de la profesión de traducción debido a la falta de entrenamiento formal. Los estudios examinando esta experiencia han asociado la mediación lingüística con mejoras en el ámbito académico (Chen *et al.* 2020) como en el promedio académico (Acoach y Webb 2004) y en los exámenes estandarizados (Dorner *et al.* 2007).

La mediación lingüística puede ser una fuente de seguridad o inseguridad dependiendo del contexto de la mediación. Esta dualidad es mejor capturada por la narrativa de la participante 016 (Clúster 2). Por un lado, expresa sentirse confiada cuando recurren a ella para traducir o mediar una conversación oral.

Being in those situations where, let's say [...], an employee only speaks English but then there's a customer that speaks Spanish, so like, having the opportunity to, like, translate for them or know both languages, you know, being bilingual, I feel like that really contributes to my being confident in speaking Spanish. I don't know, it feels good to, like, speak both languages.

- Participante 016 (Clúster 2)

Este sentir positivo es reflejado en las narrativas de otros como la participante 006 (Clúster 3) que expresa sentir su confianza elevada cuando puede traducir para sus compañeros de trabajo. Por otro lado, cuando se enfrenta con un vocabulario más avanzado o especializado, la participante 016 siente lo opuesto; su confianza disminuye al no poder completar la mediación.

A lot of the times my parents ask me to translate certain documents or something or, like, phone calls, and sometimes it's pretty hard, because there's a lot of terms that I don't know, or, like, um, yeah, like, the vocabulary is higher or something, and I'm, like, "I have no idea how to translate that".

- Participante 016 (Clúster 2)

La manera en la cual los participantes de este estudio evocaron sus experiencias para argumentar su percepción lingüística del español refleja la definición de Preston (2013): la IL surge cuando una persona no puede realizar una tarea lingüística específica. Nosotros expandimos esta definición para argumentar que se necesita la experiencia para contrarrestar la inseguridad. Es notable que los hablantes de herencia están impactados por la falta de exposición a ciertos registros, como el registro académico, lo cual afecta su vocabulario y desempeño en completar tareas lingüísticas tanto orales como escritas. A pesar de no tener el vocabulario o conocimiento de un español formal, los hablantes de herencia aún se enfrentan con tener que lidiar con un registro formal. Esto es evidenciado por las narraciones de mediación lingüística y con la transición de algunos al ámbito escolar o profesional en español.

El tener o no la experiencia de completar una tarea está intrínsecamente ligada a las percepciones lingüísticas de los hablantes de herencia. El estar expuesto a oportunidades para realizar diversas tareas lingüísticas no solo permite al hablante entender las limitaciones de sus habilidades, pero también identificar áreas de crecimiento.

11.5 Afectividad

El tema de afectividad surge dado a las expresiones de sentimientos positivos y/o negativos hacia el español. Los participantes expresaron sentimientos negativos como timidez, nerviosismo y vergüenza por su uso del español en ciertos contextos. Por ejemplo, la participante 018 (Clúster 3) mencionó sentirse intimidada cuando tiene que traducir documentos en la oficina médica. También comentó sentirse tímida al entrar a cursos universitarios en español. De manera similar, la participante 006 (Clúster 3) narró lo siguiente:

If I'm put in like an environment where it's like, advance Spanish speak- speaking people like I feel like I'll shut down just because I'll be scared of it like talk and like, have them think like, "oh, her Spanish is not like at the same level as ours."

- Participante 006 (Clúster 3)

Los códigos de afectividad coinciden con otros códigos como lo ejemplifica la cita previa. En ese caso, interactuar con otros nativohablantes o hablantes avanzados del español causa en la participante 006 un sentimiento de ‘bloquearse’ o ‘apagarse’. En general, las expresiones de sentimientos negativos fueron más prevalentes en el clúster 3, seguido por el clúster 2 y casi no presenciado en el clúster 1.

Por otro lado, también hubo expresiones positivas ante el uso del español como lo ejemplifica la siguiente cita:

I'm confident in Spanish just 'cause I see it as a big part of my identity, like more of like needing [or] having to know the language is, I just think it's such a beautiful language, and I get, I feel very like I am proud when I'm, when people know that I am able to speak this language, like I like speaking Spanish.

- Participante 017 (Clúster 3)

La conexión cultural y la importancia en la construcción de la identidad generan sentimientos positivos en los hablantes de herencia.

12 Conclusión

El estudio actual aporta evidencia adicional acerca de la IL en hablantes de herencia del español que residen en los Estados Unidos, con especial atención a las variables de la proficiencia y la dominancia lingüística. El hallazgo principal del estudio indica que los hablantes de herencia, independientemente de su posición en el continuo de proficiencia y dominancia, experimentan IL. Los temas que emergieron de los datos cualitativos incluyen la afectividad, el conocimiento lingüístico, la experiencia, las interacciones y las tareas lingüísticas. Estos hallazgos respaldan las conceptualizaciones de la IL en relación con la tendencia a compararse con hablantes de variedades consideradas más prestigiosas (Labov 1966) y con la percepción de la propia habilidad para realizar tareas lingüísticas en la lengua de herencia (Preston 2013). Además, algunos de estos temas se alinean con los hallazgos de estudios previos que identificaron discursos de inferioridad hacia la variedad lingüística propia de los hablantes de herencia, sobre todo en los grupos con niveles más bajos de proficiencia y dominancia, como resultado de sus interacciones con hablantes de español con perfiles lingüísticos distintos (Goble 2016; Tseng 2021). De igual modo, aunque las experiencias en cursos formales de español pueden dar lugar a comparaciones con la variedad lingüística de profesores u otros estudiantes, también pueden fomentar confianza lingüística en el uso escrito del idioma como en el estudio de Sánchez-Muñoz (2016). Sin embargo, nuestros datos también presentan un panorama más matizado que el planteado por Driver (2023), según el cual los hablantes de herencia con mayor proficiencia tienen experiencias más positivas. Por ejemplo, en este estudio encontramos que los participantes en todos los grupos de proficiencia y dominancia lingüística reportaron interacciones positivas con sus familias en contextos locales; además, aquellos con niveles más altos de proficiencia y dominancia en español expresaron cierta IL al enfrentarse a variedades más académicas, formales o distintas de la propia.

Es importante contextualizar los hallazgos del estudio dentro de sus limitaciones. La muestra del estudio es limitada para lo que concierne análisis cuantitativos como la agrupación a base de k-medias. Sin embargo, la triangulación de datos cuantitativos con fuentes de datos cualitativos (*think alouds* y grupos focales) provee mayor credibilidad a nuestros hallazgos. Por un lado, la mayoría de los participantes fueron del género femenino. Yace fuera del alcance de

este estudio, la posibilidad de observar cómo la IL puede manifestarse de manera diferente para hablantes de herencia de diferentes géneros. Por otro lado, el estudio se llevó a cabo dentro de un contexto académico. Cabe la posibilidad que la manera en que emergió la (in)seguridad lingüística en las narrativas esté influenciada por realizar el experimento en la universidad; contexto que nuestros hallazgos señalan ser fuente de (in)seguridad. Los futuros estudios deben considerar otros espacios más allá del académico. Finalmente, en este estudio abordamos la IL dentro de una perspectiva cualitativa. Idealmente, los hallazgos de este estudio se pueden triangular con más datos cuantitativos en lo que concierne la inseguridad lingüística (p.ej., el cuestionario de Driver 2023).

En resumidas cuentas, los datos de este estudio sugieren que la competencia lingüística no necesariamente salvaguarda a los hablantes de herencia frente a la IL, aunque puedan existir diferencias en el grado y el tipo de inseguridad y confianza. Como se ha señalado en otros estudios (p. ej. Colcher 2021), las ideologías lingüísticas en los hablantes de herencia y de sus comunidades pueden tener un impacto más significativo en sus percepciones sobre su variedad, experiencia y desempeño lingüístico que su competencia lingüística. Según este estudio, estas percepciones dan lugar a IL. Por lo tanto, los docentes necesitan abordar la IL en sus aulas y programas curriculares, independientemente del nivel de español de sus estudiantes de herencia mediante actividades que incorporen, por ejemplo, principios sociolingüísticos, conciencia crítica de lenguaje y andamiaje de registros lingüísticos.

Referencias bibliográficas

- Aalberse, Suzanne; Backus Ad; Muysken, Pieter. 2019. *Heritage languages: A language contact approach*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.58>
- Acoach, C. Leah; Webb, Lynne M. 2004. The influence of language brokering on Hispanic teenagers' acculturation, academic performance, and nonverbal decoding skills: A preliminary study. *Howard Journal of Communications* 15:1: 1-19. <https://doi.org/10.1080/10646170490275459>
- Amengual, Mark. 2016. Acoustic correlates of the Spanish tap-trill contrast: Heritage and L2 Spanish speakers. *Heritage Language Journal* 13:2: 18-112. <https://doi.org/10.46538/hlj.13.2.2>
- Birdsong, David. 2016. Dominance in bilingualism: Foundations of measurement, with insights from the study of handedness. En C. Silva-Corvalán y J. Treffers-Daller, eds. *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 85-105. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.005>
- Birdsong, David; Gertken, Libby M.; Amengual, Mark. 2012. Bilingual language profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism. COERLL, University of Texas at Austin. <https://blp.coerll.utexas.edu>
- Bowden, Harriet Wood. 2016. Assessing second-language oral proficiency for research: The Spanish elicited imitation task. *Studies in Second Language Acquisition* 38:4: 647-675. <https://doi.org/10.1017/S02722263115000443>

- Bowles, Melissa; Torres, Julio. 2021. Instructed heritage language acquisition. En S. Montrul y M. Polinsky, eds. *Heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 826-850. <https://doi.org/10.1017/9781108766340.037>
- Bowles, Melissa; Torres, Julio. 2025. Heritage language acquisition. En A. V. Brown, C. Crane, B. C. Dupuy y E. Ene, eds. *The routledge handbook of language program development and administration*. New York: Routledge Press, pp. 60-70. <https://doi.org/10.4324/9781003361213-7>
- Chen, Shanting; Hou, Yang; Benner, Aprile; Kim, Su Y. 2020. Discrimination, language brokering efficacy, and academic competence among adolescent language brokers. *Journal of Adolescence* 79: 247-257. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.015>
- Colcher, Drew. 2021. Corrective feedback and the ideological co-construction of expertise. En L. Czerwionka, R. Showstack y J. Liskin-Gasparro, eds. *Contexts and co-constructed discourse: Interaction, pragmatics, and second language applications*. New York: Routledge, pp. 68-89. <https://doi.org/10.4324/9781003025092>
- Del Carpio, Leslie; Ochoa, Valerie. 2022. Language ideologies in the Spanish heritage language classroom: (Mis)alignment between instructor and students' beliefs. *Languages* 7:3: 187-208. <https://doi.org/10.3390/languages7030187>
- Driver, Meagan. 2023. Measuring and understanding linguistic insecurity in heritage and foreign language contexts: Design and validation of a novel scale. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development* 46:7: 1968-1987. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2265901>
- Dorner, Lisa M.; Orellana, Marjorie F.; Li-Grining, Christine P. 2007. "I helped my mom," and it helped me: Translating the skills of language brokers into improved standardized test scores. *American Journal of Education* 113:3: 451-478. <https://doi.org/10.1086/512740>
- Fuller, Janet M.; Leeman, Jennifer. 2020. *Speaking Spanish in the US: The sociopolitics of language*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, María S.A.; Bianchetti, Marco; Gaviña, Alfredo G. 2018. Uso del método "Think Aloud" en la investigación cualitativa. *Pistas Educativas*, 39:127: 26-38.
- Goble, Ryan A. 2016. Linguistic insecurity and lack of entitlement to Spanish among third-generation Mexican Americans in narrative accounts. *Heritage Language Journal* 13:1: 29-54. <https://doi.org/10.46538/hlj.13.1.2>
- Hulstijn, Jan H. 2012. The construct of proficiency in the study of bilingualism from a cognitive perspective. *Bilingualism: Language & Cognition* 15:2: 422-433. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000678>
- Hulstijn, Jan H. 2015. *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.41>

- Kostromitina, Maria; Plonsky, Luke. 2022. Elicited imitation tasks as a measure of L2 proficiency: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 44:3: 886-911. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000395>
- Labov, William. 1966. The linguistic variable as a structural unit. *Washington Linguistics Review* 3: 4-22.
- Martinez, Glenn A.; Petrucci, Peter R. 2004. Institutional dimensions of cultural bias of the Texas-Mexico border: Linguistic insecurity among heritage language learners. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal* 1:2: 89-104. https://doi.org/10.1207/s15427595cils0102_2
- Mirzaeian, Vahid Reza; Oskoui, Katayoun. 2023. Google Translate in foreign language learning: A systematic review. *Applied Research on English Language* 12:2: 51-84. <https://doi.org/10.22108/are.2023.134264.1949>
- Morales, Alejandro; Hanson, William E. 2005. Language brokering: An integrative review of the literature. *Hispanic journal of behavioral sciences* 27:4: 471-503. <https://doi.org/10.1177/0739986305281333>
- Montrul, Silvina. 2005. Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: Exploring some differences and similarities. *Second Language Research* 21:3: 199-249. <https://doi.org/10.1191/0267658305sr247oa>
- Montrul, Silvina, 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>
- Norris, John M.; Ortega, Lourdes. 2012. Assessing learner knowledge. En S. M. Gass y A. Mackey, eds. *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge, pp. 573-589. <https://doi.org/10.4324/9780203808184>
- Ortega, Lourdes. 2000. *Understanding Syntactic Complexity: The Measurement of Change in the Syntax of Instructed L2 Spanish Learners*. Tesis doctoral, Universidad de Hawai en Mānoa.
- Ortega, Lourdes. 2022. Epílogo. El contexto sociopolítico y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres, eds. *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*. New York: Routledge, pp. 270-290. <https://doi.org/10.4324/9780429443657-24>
- Peña, Elizabeth D.; Bedore, Lisa M.; Torres, Julio. 2021. Assessment of language proficiency and dominance in monolinguals and bilinguals. En W. S. Francis, ed. *Bilingualism across the lifespan: Opportunities and challenges for cognitive research in a global society*. London: Taylor & Francis Group, pp. 88-105. <https://doi.org/10.4324/9781315143996-8>
- Polinsky, Maria. 2018. *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107252349>
- Preston, Dennis R. 2013. Linguistic insecurity forty years later. *Journal of English Linguistics* 41:4: 304-331. <https://doi.org/10.1177/0075424213502810>

- Saez-Fajardo, Sara; Bowles, Melissa A. 2025. Validity of evidence for an EIT as an assessment for Spanish heritage speakers and L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0272263125000130>
- Sánchez-Muñoz, Ana. 2016. Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom. En D. Pascual y Cabo, ed. *Advances in Spanish as a heritage language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 205-217. <https://doi.org/10.1075/sibil.49.11san>
- Sandoval, Tiffany C.; Tamar, Gollan H.; Ferreira, Victor S.; Salmon, David P. 2010. What causes the bilingual disadvantage in verbal fluency? The dual-task analogy. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13:2: 231-252. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990514>
- Sanz, Cristina; Torres, Julio. 2018. The prior language experience of heritage bilinguals. En P. A. Malovrh y A. G. Benati, eds. *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition*. Hoboken: John Wiley & Sons, pp. 179-198. <https://doi.org/10.1002/9781119261650.ch10>
- Showstack, Rachel; Pascual y Cabo, Diego; Vergara Wilson, Damián. 2024. *Language ideologies and linguistic identity in heritage language learning*. New York: Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003349686>
- Solon, Megan; Park, Hae In; Henderson, Carly; Dehghan-Chaleshtori, Marzieh. 2019. Revisiting the Spanish elicited imitation task: A tool for assessing advanced language learners? *Studies in Second Language Acquisition* 41:5: 1027-1053. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000342>
- Torres, Julio. 2023. Exploring working memory and language dominance in heritage bilinguals' writing processes. *Studies in Second Language Acquisition* 45: 710-736. <https://doi.org/10.1017/S027226312300013X>
- Torres, Julio; Pascual y Cabo, Diego. 2025. Hablantes de herencia. En C. Sanz, E. J. Serafini y I. Taboada, eds. *Manual para la formación de profesores de español*. Hoboken: Wiley Blackwell, pp. 123-148.
- Torres, Julio; Vargas Fuentes, Nicole A. 2021. Heritage language learners' lexical performance across pair types and (non-) digital collaborative writing task environments. *Languages* 6:2: 1-16. <https://doi.org/10.3390/languages6020110>
- Tseng, Amelia. 2021. Qué barbaridad, son latinos y deberían saber español primero: Language ideology, agency, and heritage language insecurity among immigrant generations. *Applied Linguistics* 42:1: 113-135. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa004>
- Vargas Fuentes, Nicole A.; Kroll, Fran J.; Torres, Julio. 2022. What heritage bilinguals tell us about the language of emotion. *Languages* 7:144: 1-22. <https://doi.org/10.3390/languages7020144>
- Wu, Junjie. 2012. Cluster analysis and K-means clustering: an introduction. En *Advances in K-Means clustering: A data mining thinking*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, pp. 1-16. https://doi.org/10.1007/978-3-642-29807-3_1

Zeng, Tao; Chen, Chen; Guo, Jiashu. 2022. First language translation involvement in second language word processing. *Frontiers in Psychology* 13: 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.986450>

Zyzik, Eve. 2016. Toward a prototype model of the heritage language learner. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie, eds. *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 19-38.

A Apéndice. Cuestionario de Inseguridad Lingüística

Este cuestionario fue utilizado durante la recolección de datos cualitativos usando el método Think Aloud. Los ítems fueron presentados en orden aleatorio.

In this survey, you will indicate to what extent you are confident doing 30 communicative tasks in Spanish by simply clicking on the appropriate answer for each item. If you don't have experience with a particular task in Spanish, imagine yourself doing it.

The response options are:

- 1 = Always confident
- 2 = Usually confident
- 3 = Sometimes confident
- 4 = Slightly confident
- 5 = Rarely confident
- 6 = Almost to never confident
- 7 = Not confident at all

It is important to provide the FIRST answer that comes to your mind and quickly move to the next statement as we are interested in assessing your gut reactions to these questions.

1. When listening to a song in Spanish, I am --.
2. When ordering food in Spanish at a restaurant, I am --.
3. When watching a movie in Spanish without subtitles, I am --.
4. When holding a phone call conversation in Spanish, I am --.
5. When listening to a political podcast in Spanish, I am --.
6. When giving spoken directions in Spanish to a Spanish speaker about a location, I am ---.
7. When reading news, books, novels and other kinds of literature in Spanish, I am --.
8. When writing a post on a social media platform (Facebook, Twitter) in Spanish, I am --.
9. When translating a written document into Spanish, I am --.
10. When writing an argumentative essay in Spanish, I am --.
11. When speaking in Spanish with relatives who live in a Spanish speaking country, I am --.

12. When speaking in Spanish with my parents and/or other family members in my household, I am --.
13. When writing a text message in Spanish to a family member, I am --.
14. When sending a voice message in Spanish to a family member, I am --.
15. When reading a text message in Spanish from a family member, I am --.
16. When writing an email in Spanish to a teacher/professor, I am --.
17. When expressing concern to a family member in Spanish, I am --.
18. When giving spoken instructions in Spanish to a co-worker to perform a task, I am --.
19. When expressing affection in writing to a family member in Spanish, I am --.
20. When reading a social media post in Spanish from a friend, I am --.
21. When interacting in Spanish with classmates to complete a task in a Spanish class, I am--.
22. When volunteering an answer in Spanish during a Spanish class, I am --.
23. When debating in Spanish about a controversial topic in a Spanish class, I am --.
24. When listening to guest speakers in Spanish during a Spanish class, I am --.
25. When giving an oral presentation in Spanish in front of a Spanish class, I am --.
26. When learning about grammar explanations about Spanish in a Spanish class, I am --.
27. When taking written tests in Spanish for a Spanish class, I am --.
28. When reading through written feedback on a paper for a Spanish class, I am --.
29. When writing a research paper in Spanish for a Spanish class, I am --.
30. When giving written feedback in Spanish to a classmate about a task for Spanish class, I am --.