

ABSTRACT

Title of Thesis:

TRADUCCIÓN LITERARIA PARA LA
EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD EN
HABLANTES DE HERENCIA DEL ESPAÑOL

Isabel Torrubia Gortari, Masters of Arts, 2023

Thesis directed by:

Dr. Elisa Gironzetti, Department of Spanish and
Portuguese

The field of Spanish as a Heritage Language (SHL) in the United States departs from recognizing the differences between Spanish Heritage Speakers (SHS) and speakers of Spanish as a second or foreign language (SL2/SFL). This differentiation manifests itself both in linguistic traits and phenomena that characterize SHS communicative practices and in the historic and socioaffective connections between SHS and their heritage language and culture. In sum, it is a relational difference between speakers, language and culture. How these relationships are built involves identification, definition, exploration and explanation processes; in other words, it is necessary to know *who* the SHS are to then decide on a definition. The current definition of SHS unfolds in two opposite directions: backwards, by capturing the SHS' identity in the main

components of the definition; and forward, by orienting the research and practice in the field of SHL. The main work of this thesis is to explore the concept of identity underneath the definition of SHS to then observe how it has been translated into research practice and pedagogy in SHL. Departing from previous work, this thesis proposes an operational concept of identity to integrate individual differences and universal multicultural traits that conform SHS' identity beyond the local. To that end, this thesis first carries out an analysis of the concept of identity in SHL, followed by a broader exploration based on Charles Taylor's (1995) theory of subjectivity and Levinas' (1963) ethical turn. To connect theory with practice, different proposals around identity in SHL are examined, with special attention to literary translation as grounding activity for identity development. Later, to articulate the relationship between theory, research and practice, an exploratory study based on literary translation and verbal protocols is introduced. Lastly, from the interpretation of the results, pedagogical proposals and future directions are discussed.

El campo del español como lengua de herencia (ELH) en los Estados Unidos se ha construido a partir del reconocimiento de las diferencias entre hablantes de herencia (HH) del español y hablantes del español como segunda lengua o lengua extranjera (EL2/LE). Esta diferenciación se concreta tanto en rasgos y fenómenos lingüísticos propios de los HH, como en las conexiones históricas y socioafectivas con la lengua y cultura de herencia. En suma, se trata de una diferencia de relación entre hablantes, lengua y cultura. El cómo se trazan estas relaciones pasa por procesos de identificación, definición, exploración y explicación. Es decir, es preciso saber *quiénes* son los hablantes de herencia del español y, después, es necesario elaborar una definición de referencia, que en la actualidad se despliega en dos direcciones: hacia atrás, al capturar la identidad en los rasgos que conforman la definición, y hacia delante, al orientar la

investigación y la interpretación de los distintos fenómenos y prácticas que se registran en los hablantes.

El objetivo principal de esta tesina es explorar el concepto identitario que se ha capturado y negociado en la definición de HH y, de ahí, observar cómo se ha trasladado a las propuestas y prácticas pedagógicas dentro del campo de ELH. A partir de estas mismas propuestas, se quiere proponer un concepto identitario como herramienta operacional, es decir, que pueda facilitar la integración de los diversos rasgos identitarios de los HH y, a la vez, de otras dimensiones más universales de su multiculturalidad; que permita abarcar dimensiones locales y específicas (como las que señala y sobre las que trabaja el campo de ELH) y también otras más amplias, específicas a cada hablante y mediadas por otras dimensiones de subjetividad. Para ello, en esta tesina se lleva a cabo en primer lugar un análisis del concepto de identidad de los HH actual, de las disciplinas que han contribuido a su articulación y de sus logros y limitaciones. Después, a partir de los trabajos de Taylor (1995) y Levinás (1963), se propone un giro interpretativo y ético para llevar el concepto del plano teórico al operativo a través de una propuesta que incluye la personalidad y la afectividad como dimensiones subjetivas esenciales y de una orientación del concepto identitario hacia el exterior para destacar sus dimensiones relacionales. Se revisan algunas de las propuestas más populares dentro del campo de ELH para el desarrollo identitario (*Critical Language Awareness* y traducción pedagógica) y se plantea la traducción literaria como otra propuesta que integra la práctica y conciencia crítica de las otras, y permite aplicar el concepto identitario planteado en esta tesina. Luego se presentan los resultados de un estudio exploratorio basado en un protocolo verbal y una tarea de traducción literaria, cuyo objetivo es la observación del concepto identitario propuesto de forma aplicada, registrando múltiples dimensiones de forma indirecta, sin que los participantes sepan la relación entre la meta del

estudio y la tarea. Finalmente, con base en todo lo anterior, se plantean propuestas y direcciones de trabajo que permitan incorporar la traducción literaria en el proceso del desarrollo identitario de los HH en Estados Unidos.

TRADUCCIÓN LITERARIA PARA LA EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD EN
HABLANTES DE HERENCIA DEL ESPAÑOL

by

Isabel Torrubia Gortari

Thesis submitted to the Faculty of the Graduate School of the
University of Maryland, College Park, in partial fulfillment
of the requirements for the degree of

Masters of Arts

2023

Advisory Committee:

Professor Dr. Elisa Gironzetti, Chair

Professor Dr. Manel Lacorte

Professor Dr. Laura Demaria

Professor Dr. Ryan Long

© Copyright by
Isabel Torrubia Gortari
2023

Table of Contents

Table of Contents.....	ii
List of Tables.....	iii
List of Figures.....	iv
Abbreviations.....	v
Capítulo 1: ¿Quiénes son los hablantes de herencia? La identidad en el centro de la pedagogía.....	1
Capítulo 2: Aproximaciones pedagógicas. Prácticas translinguales y Critical Language Awareness.....	29
Capítulo 3: Transiciones y transformaciones. La traducción literaria para el desarrollo identitario.....	41
Capítulo 4: Exploración de la identidad. Estudio exploratorio.....	53
Capítulo 5: Implicaciones disciplinarias y pedagógicas.....	79
Apéndices.....	88
Bibliografía.....	93

List of Tables

Tabla 1. Categoría individual y sociocultural del instrumento propuesto para la exploración identitaria.....	52
Tabla 2. Códigos empleados en el análisis de las transcripciones.....	53
Tabla 3. Número de referencias codificadas en cada categoría.....	56

List of Figures

Figura 1. Propuesta conceptual de identidad.....	14
Figura 2. De marcos de subjetividad estáticos a conceptos de subjetividad.....	17
Figura 3. De <i>codeswitching</i> a transidentificación.....	23
Figura 4. Aspectos codificados con mayor frecuencia.....	56

List of Abbreviations

CLA	<i>Critical Language Awareness</i>
EL2	Español como segunda lengua
ELH	Español como lengua de herencia
HH	Hablantes de herencia
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LH	Lengua de herencia

Capítulo 1: ¿Quiénes son los hablantes de herencia? La identidad en el centro de la pedagogía.

Introducción

En el marco de esta tesina, la revisión de la literatura tiene un objetivo que va más allá de comprender las tendencias y tensiones presentes dentro del campo de ELH. Por ello se ha incluido una revisión de la literatura de otros dos campos fundamentales por su conexión con el campo de ELH: *Second Language Acquisition* (SLA) y la psicología del desarrollo. Así, en este primer capítulo se examina cómo se ha construido el concepto de identidad en el campo de ELH y el tipo de investigaciones y propuestas pedagógicas sobre las que se basa el desarrollo socioafectivo de los HH. Para ello, se recogen las principales críticas y propuestas, aproximaciones y marcos que orientan el discurso en torno a la identidad de los HH en los Estados Unidos. No obstante, en ocasiones se hará referencia a otros contextos más amplios cuando el trabajo demande la inclusión de otros discursos. Se parte, así, del concepto de hablante de ELH para examinar sus orígenes y relevancia en el momento actual, intentando trazar una historiografía del concepto que dé cuenta tanto de la influencia teórica y metodológica como de sus implicaciones en la práctica no sólo en el campo de ELH, sino en otros de los que se nutre. Después, se regresa al campo concreto de ELH para identificar las diferentes dimensiones dentro del edificio identitario, sus logros y limitaciones.

Definiendo lengua de herencia (LH) y a sus hablantes. El contexto específico de los hablantes de ELH en los Estados Unidos

Una de las definiciones de referencia en el campo de ELH es la de Valdés (2000), que se basa en criterios de lengua para diferenciar rasgos y competencias lingüísticas en los HH de los aprendices segundas lenguas (L2). La autora definió a los HH en el contexto estadounidense como aquellos hablantes cuya lengua dominante es el inglés, aunque crecen en hogares donde se habla otra primera lengua. Este contacto inmediato con la lengua y la cultura (generalmente en el contexto familiar) lleva a los HH a desarrollar distintos niveles de competencia en la lengua de herencia (LH). Con el tiempo, sin embargo, se fueron registrando otras dimensiones dentro ya de la identidad de los HH que precisaron ampliar la definición para incorporar aspectos identitarios y subjetivos (Fishman, 2001; Hornberger y Wang, 2017). Esta ampliación ha llegado al campo de ELH donde, en la actualidad, tanto la conexión afectiva con la cultura o la familia de herencia, por ejemplo, se consideran factores fundamentales a la hora de identificar a los HH y distinguirlos de los hablantes de EL2. Trasladado al caso concreto de los HH de español en los Estados Unidos, en la definición actual de HH se señalan dos facetas centrales: distintos grados de competencia bilingüe en la lengua dominante (inglés) y la de herencia (p.ej, español) (Carreira, 2004) y una conexión socioafectiva con la lengua y cultura de herencia (Fishman, 2001).

La cuestión de la definición de los HH se presenta como un excelente punto de partida para este trabajo por dos razones principales. La primera tiene que ver con cómo sus dos dimensiones fundamentales se relacionan y a qué mapas disciplinarios

apuntan. Por ejemplo, en el caso de la primera de estas dos dimensiones (distintos grados de competencia bilingüe), existe un mayor consenso en la literatura en cuanto al concepto, los instrumentos y los fenómenos lingüísticos que resultan de distintos grados de desarrollo bilingüe y de fenómenos de contacto de lenguas. Esta dimensión se ha conceptualizado y estudiado a partir de las contribuciones de la lingüística aplicada, SLA y la psicolingüística en sus aproximaciones más cuantitativas, lo que ha supuesto también un traslado de marcos interpretativos anclados en la *objetividad*. No obstante, esto no implica que la dimensión lingüística no cuente con marcos interpretativos que condicionan cómo se articulan, miden y valoran sus objetos de estudio, entre ellos la competencia bilingüe de los HH. Por ejemplo, en los estadios más iniciales del campo de ELH, la competencia en español de los HH se interpretaba desde un modelo deficitario, comparándola con el referente monolingüe nativo (Higby *et al.*, 2023; Tseng, 2021). Esto causó que las variedades de muchos hablantes, así como las características particulares de su desarrollo lingüístico, se malinterpretaron, acarreando consecuencias negativas tanto para la percepción de su competencia como para su desarrollo identitario en relación con el español.

La segunda dimensión (identitaria y afectiva) que conforma la definición más amplia de HH se ha desarrollado con dos rasgos principales. Primero, un fuerte marco crítico en cuanto a los estándares y modelos jerárquicos perpetuados a través de ideologías lingüísticas (Holguín Mendoza, 2018; Beaudrie *et al.*, 2021) y, segundo, una herencia académica y disciplinaria (procedente de la psicolingüística, SLA y la psicología del desarrollo) que se ha hecho todavía más visible a través de sus objetos de estudio (p.ej., cómo se priorizan los rasgos de personalidad en los estudios o qué

aspectos identitarios reciben más atención que otros). Esta segunda dimensión se concreta en conceptos como la identidad, las emociones, las necesidades-socioafectivas y otras dimensiones de subjetividad en los HH, cuya delimitación e interpretación admite una mayor negociación y, al mismo tiempo, las hace más vulnerables en cuanto a los intereses específicos de una disciplina. Por ejemplo, en la forma en que se mide el desarrollo identitario y se representa la identidad de los HH, opera en muchos casos un acercamiento propio de SLA, que a su vez se basa en la psicolingüística y la psicología del desarrollo. Esto se traduce en el uso de instrumentos para medir el desarrollo identitario que operan a través de categorías generales y cerradas (p.ej., escalas Likert o encuestas de opciones múltiples), que a menudo obvian el contexto, y donde el diseño de las mismas (en especial, cómo se emplea el lenguaje en las encuestas o escalas) no permite considerar otras variables o dimensiones latentes (Gardner, 1996) que podrían ser determinantes.

Esta tendencia a la descontextualización también es visible en el campo de ELH , que a menudo aborda las dimensiones lingüística e identitaria por separado, aunque esta separación no sea tan evidente a nivel teórico, puesto que numerosos estudios y propuestas reconocen su interdependencia, así como la necesidad de un desarrollo conjunto y un acercamiento a lo lingüístico a partir de identitario (Ducar, 2008; Leeman, 2015). Sí es más notable, en cambio, si se atiende a los instrumentos que se emplean para medir fenómenos lingüísticos como eco de las tendencias en el campo de SLA. Es decir, el principal desafío consiste en trasladar las propuestas teóricas basadas en la cognición a la práctica más allá de un conocimiento declarativo.

Ahora bien, dos factores contextuales son necesarios a la hora de interpretar estas tendencias en el caso específico de ELH. El primero es que, a partir de sus comienzos, el campo precisaba de un entendimiento exhaustivo de los rasgos lingüísticos propios de los HH de ELH frente a los de hablantes de EL2 (Beaudrie, 2012; Carreira, 2014) para poder desarrollarse tanto a nivel teórico como práctico y pedagógico. De ahí que numerosos estudios se hayan centrado en analizar los rasgos ortográficos, gramaticales y léxicos con el doble objetivo de, por una parte, establecer los perfiles lingüísticos de estos hablantes y contrastarlos con los perfiles de otros donde el español es su primera (L1) o segunda lengua (L2) y, por otra parte, emplear estos conocimientos previos como punto de partida en el diseño curricular y la instrucción. El segundo factor contextual que es necesario considerar a la hora de interpretar el desarrollo y las tendencias del campo de ELH es que este campo no cuenta con una literatura tan amplia (Beaudrie y Fairclough, 2012), por lo que algunas de las tendencias que se señalan en esta tesina deben interpretarse como ecos de otras disciplinas, y con la conciencia de la complejidad que conlleva cualquier transformación conceptual (Turner, 2003).

A partir de estas consideraciones en cuanto a la herencia y tendencias disciplinares del campo de ELH, se parte de una consideración crítica del concepto identitario que opera en el campo al observar, por un lado, una disonancia entre su teorización y su operatividad por las razones antes mencionadas (p.ej., la complejidad conceptual de los objetos de estudio, instrumentalización que no permite introducir el dinamismo teórico que se argumenta, y marcos interpretativos heredados de otras disciplinas que no contemplan necesariamente las especificidades de los HH) y, por

otro, una relación estática con el lenguaje y con la dimensión más relacional del mismo que se deriva precisamente de una tendencia disciplinaria a categorizar, analizar y descontextualizar las prácticas lingüísticas e identitarias. Con otras palabras, el concepto identitario que orienta la dimensión subjetiva dentro de la definición de HH de ELH es un elemento declarativo más que una herramienta operacional debido a la objetivación del lenguaje a través de la herencia disciplinaria y la dirección autorreferencial que toma en su articulación teórica y en las propuestas pedagógicas. La objetivación del lenguaje implica, primero, una subordinación de los hablantes al mismo y, segundo, una separación de la práctica lingüística de los contextos donde tiene lugar. Esto hace que en muchos casos se pase de practicar el lenguaje a estudiarlo y analizarlo como un objeto ajeno, lo que, en el caso de los HH de ELH, niega toda la dimensión identitaria y afectiva de la definición. Por otro lado, aunque se reconozca a nivel teórico el dinamismo de la identidad, en la práctica se presenta como un constructo estático y autorreferencial cuando la identificación de los HH concluye y se limita a las categorías explicitadas en la definición (competencia bilingüe y conexión socioafectiva). El carácter dinámico de la identidad no es tal si las categorías de identificación son dadas desde el contexto académico sin incorporar la agencia de los HH, y tampoco lo es si su movimiento es circular, es decir, si la identidad se conceptualiza como una dimensión que comienza y termina en lo local, sin poder abrirse a otros contextos y experiencias.

La segunda razón para situar la definición de los HH y sus dimensiones (lingüística y cultural) como punto de partida en este trabajo es una cuestión de orientación. El término *lengua de herencia* ha sido objeto de críticas precisamente por

la forma en que puede orientar las actitudes y percepciones de una LH concreta y sus hablantes (Wiley, 2014; Leeman, 2015). Por ejemplo, el término *herencia* está orientado hacia el pasado, e implica una obsolescencia que no refleja la realidad de uso en el presente ni el impacto en el desarrollo lingüístico e identitario de los hablantes (Baker y Jones, 1998 en Van Deusen-Scholl, 2003). En el contexto más específico de los Estados Unidos, el uso del término *lengua de herencia* se ha criticado por orientar el proceso de identificación de los HH hacia categorías cerradas, a reflejarse a través de un término que paradójicamente niegan el aspecto más agentivo de la identidad (Hornberger, 2005). Al contrario, esta dimensión agentiva no sólo debe estar en el centro de todo proceso de definición o categorización de grupos y colectividades, como es el caso de HH, sino que debería orientarse hacia el otro lado de esas mismas categorías (es decir, a la negación, reestructuración o rechazo de las mismas) si se quiere hacer del constructo identitario una herramienta operacional. Así, la identidad (o proceso de identificación, si se quiere reflejar en el lenguaje la realidad de su dinamismo) se articularía como una dimensión de la subjetividad que lejos de culminar en la reafirmación, comienza en el reconocimiento de todo lo que empieza fuera de la misma.

La definición de HH en la práctica

Como se ha introducido en la sección anterior, las primeras definiciones de HH de español destacan la dimensión lingüística (Suarez, 2003; Polinsky, 2013) y los

distintos grados de competencia bilingüe en la lengua dominante y la LH eran clave para identificar a un HH y distinguirlo de un hablante de L2. Los distintos niveles de competencia se describen en Valdés (1995) como un espectro con grados de desarrollo en una y otra lengua donde entran en juego habilidades diversas. No se trata, por tanto, de un entendimiento de bilingüismo como un proceso simétrico en las dos lenguas, sino como un conjunto de distintos niveles de competencia en una y otra lengua, dependiendo en gran parte del tipo de actividad (p.ej, comprensión oral frente a producción escrita), la frecuencia de exposición a cada lengua y su contexto de desarrollo y uso (p.ej., en el contexto familiar o en el ámbito educativo). La dimensión lingüística permitió diferenciar a los HH de los hablantes de L1 y L2, articular programas educativos específicos para HH y ubicarlos en los mismos, llevando a cabo una separación de los HH y L2 en diferentes clases. Con el tiempo se fue reclamando la importancia de la dimensión identitaria y afectiva de los HH al observarse implicaciones inmediatas en la forma en que perciben sus habilidades lingüísticas y su pertenencia a la cultura de herencia (Hasson, 2008), así como sus actitudes y preferencias hacia distintas variedades del español (Ducar, 2008). Dicho reclamo se ha trasladado tanto a nivel teórico como práctico, por ejemplo, con una transición desde objetivos curriculares más estrictamente lingüísticos (Valdés, 1997, 2000), basados en estándares monolingües y con metas uniformadores, a otros que parten de la dimensión socioafectiva. Esta transición ha conllevado cambios en cuanto a la articulación de programas y cursos para HH, cuyos objetivos y metas incluyen el reconocimiento y la celebración de la variación lingüística (Carreira y Kagan, 2018; Beaudrie, 2015), el desarrollo de marcos críticos a la hora de interpretar

y comprender las lenguas y sus variedades en contexto (Holguín Mendoza, 2018; Leeman, 2018), y una mayor atención a las necesidades emocionales e identitarias de los hablantes (Carreira, 2014; Prada *et al.*, 2020). También ha llevado a la incorporación de marcos pedagógicos con un fuerte componente crítico y reflexivo, como la conciencia lingüística crítica (CLA por sus siglas en inglés; desarrollada en el Capítulo 2 de este trabajo), o la pedagogía crítica de Freire (1993).

Aunque se deben considerar los argumentos expuestos en la primera sección de este capítulo en cuanto a la herencia disciplinaria objetivista, el estatismo categórico y la dirección autorreferencial del concepto identitario, las aplicaciones prácticas de la definición han contribuido a responder a las necesidades lingüísticas y emocionales de los HH. Para trazar una propuesta de avance anclada en la dimensión identitaria que conlleve, a su vez, un desarrollo lingüístico más sofisticado es necesario seguir explorando el concepto de identidad desde un plano local (en el marco del ELH) hacia uno más general, que permita un regreso informado a la disciplina concreta que concierne a este trabajo.

La identidad como marco de subjetividad. Aspectos identitarios, personales y afectivos

Identidad y lenguaje

Antes de explorar en profundidad las particularidades del concepto de identidad en ELH y sus implicaciones en otras dimensiones subjetivas, es necesario detenerse en las principales líneas de investigación que se han preocupado de la identidad, la personalidad y las emociones en relación con el lenguaje. La atención a la dimensión identitaria y afectiva de los aprendices de lengua no es nueva tanto en SLA (Imai, 2010; Bown y White, 2010; MacIntyre y Mercer, 2014) como en el campo de LH (Cummins, 2005; Hornberger, 2005). El proceso de adquisición o desarrollo de una o varias lenguas es multidireccional, con implicaciones cognitivas, sociales, afectivas e identitarias (Dewaele, 2005; Duff, 2019). La interseccionalidad de todos los factores y procesos implicados, así como las tendencias disciplinarias, resultan en un paisaje irregular y resultados poco concluyentes que han llevado a una fragmentación en la forma de abordar el lenguaje y su relación con la subjetividad humana. Un ejemplo disciplinario claro se encuentra en la forma en que el campo de SLA ha desarrollado la investigación de la identidad en el contexto de adquisición de lenguas. El marco cognitivo del campo ha orientado gran parte de la literatura hacia la descripción de procesos de adquisición y la forma en que la identidad, concretada sobre todo en términos de la relación del hablante con la lengua-objeto (L2, lengua extranjera, hablante de herencia, etc.) media y determina los resultados. Una de las principales críticas iniciales a esta aproximación tuvo que ver con la configuración identitaria del hablante ideal (hablante monolingüe nativo), es decir, de aquel hablante-marco desde el cual se interpretaba el desarrollo lingüístico de terceros (Zurer-Pearson, 2010; Dewaele, 2018). En el campo de ELH, sobre todo en sus inicios, la interpretación de la competencia lingüística de los HH se guió por este

mismo ideal de hablante monolingüe nativo, con el que se comparaba el perfil lingüístico de los HH, informando esas interpretaciones deficitarias del sistema lingüístico de los HH. No obstante, en los últimos años se han introducido aproximaciones multidisciplinares a través métodos etnográficos y *art-based* en respuesta a dos carencias fundamentales a la hora de articular y medir la identidad: a) la ausencia de contexto, y b) y la ausencia de las voces de aquellos a quienes se identifica (Ducar, 2008). A pesar de estos avances, aquí se argumenta que todavía existe una brecha entre el concepto teórico de identidad, los instrumentos de medición y la forma en que se operacionaliza el concepto en la instrucción. Estas tendencias han llegado al campo de ELH, donde la identidad, aunque teóricamente abierta y dinámica, se queda en muchos casos a nivel declarativo y confinada al lenguaje empleado para el reconocimiento de los HH y su inclusión en el espacio académico. Si bien los procesos de anclaje y reafirmación son necesarios, y en el caso particular de los hablantes de ELH son estadios fundamentales (véase en el Capítulo 2 de este trabajo), si se quieren incluir otras dimensiones identitarias más allá de lo local y, además, integrar la identidad como herramienta funcional en el repertorio emocional y afectivo de los HH, es necesario incorporar instrumentos de investigación adecuados y prácticas pedagógicas que van más allá del análisis crítico y la reflexión. Se trata de conectar la identidad con un tipo de actividad (Daewele, 2012) que permita no sólo dinamizar el concepto identitario, sino también observarlo en acción.

La personalidad en el campo de SLA y su extensión al campo de ELH

De regreso al campo de SLA, una de las propuestas para desafiar una concepción identitaria estática consistió en destinar una mayor atención a las diferencias individuales, concretado en el estudio de la personalidad durante el proceso de adquisición de lenguas. La personalidad en SLA se ha articulado como un conjunto dinámico de rasgos diferenciales (Dewaele, 2012; Zhang, 2008; Suliman, 2014) que median el proceso de aprendizaje y diferencian a unos aprendices de otros, aunque pertenezcan al mismo grupo identitario. No obstante, tampoco la investigación en este ámbito está libre de críticas, algunas más específicas al campo de SLA (Teimouri *et al.*, 2022; Dewaele, 2012) y otras que tienen que ver con el concepto de la personalidad y los instrumentos empleados para medirla. En general, se advierte de la forma en que la definición y explicación de distintos rasgos de personalidad han abandonado el contexto, estableciendo asociaciones simplificadas entre individuos y características que han servido para perpetuar modelos de exclusión (DeWall *et al.*, 2011), sustituyendo paradójicamente el concepto identitario que se quería complementar. También se ha reclamado la atención a la mediación emocional que conlleva el proceso de aprendizaje (Dewaele y Li, 2020; Kushkiev, 2019; Ngueruela-Azarola, 2011) en un esfuerzo teórico por integrar dimensiones subjetivas fragmentadas. Por ejemplo, emociones como la ansiedad o la motivación en contextos de aprendizaje se venían observando de forma aislada en momentos temporales concretos (p. ej., a principio y a final de curso), y se registraban en muchos casos a través de los mismos instrumentos antes mencionados (p.ej., escalas,

encuestas, etc.) que replican estudios sobre las emociones dentro del campo de la psicología cognitiva y del desarrollo. Las relaciones entre actividad (aprendizaje) y emociones se interpretaban en parámetros de causa efecto y la presencia de unas y otras servía para predecir resultados en cuanto a logros de aprendizaje.

En contraste con estos acercamientos, una visión integrada de las emociones en el complejo sistema subjetivo de los aprendices ha planteado cuestiones relevantes a nivel identitario. Por una parte, se ha destacado la importancia de comprender las emociones tanto a nivel local como social; es decir, tanto las interpretaciones como la nomenclatura de las emociones vienen fuertemente mediadas por las expectativas y las valoraciones de la cultura en la que tiene lugar su experiencia. Por otro lado, se ha subrayado el papel de otras dimensiones de la subjetividad a la hora de mediar y comprender las emociones que se experimentan. Esto se traduce en que un concepto operativo de identidad no solamente admite emociones diversas e incluso contradictorias a lo largo de procesos complejos (como es aprender o desarrollar una lengua), sino que puede relacionarse de forma activa con las mismas, en un proceso dialógico al que se han aproximado autores como Daeweel (2011) y Barcelos (2015).

En cuanto a cómo se ha traducido el concepto de la personalidad y las emociones que vienen asociadas en el campo de ELH, destaca el número reducido de estudios que contemplan la personalidad en el caso de HH de español (Prada *et al.*, 2020). Es una observación de especial relevancia cuando se examine el concepto identitario a un nivel más abstracto en la siguiente sección, porque permite dar cuenta de que en el campo de ELH, la subjetividad tiene un fuerte correlato con la identidad

como marco de referencia, con el riesgo de que otras dimensiones y marcos interpretativos esenciales queden relegadas a otras disciplinas.

Marcos de subjetividad: identidad, personalidad y emociones

Para abordar la cuestión identitaria desde una perspectiva histórica y crítica es necesario adoptar una perspectiva más amplia e introducir dos giros en el análisis del concepto: el giro interpretativo desde la aproximación de Taylor (1995) a la subjetividad, y el giro ético a través de la crítica levisiana (1963) de los parámetros de conocimiento e identificación que caracterizan a las disciplinas occidentales.

Aquí se argumenta que el papel central que hoy ocupa la identidad en numerosas disciplinas (más allá de las que conciernen más directamente a esta tesina) responde a un reclamo por parte de voces que han sido históricamente relegadas tanto a los márgenes históricos y sociales como disciplinares. Por ejemplo, el establecimiento de un ideal lingüístico monolingüe implica varios niveles de exclusión y des-identificación: a) exclusión de aquellos hablantes de otras variedades o geolectos distintos al “neutro”, que es en realidad un eufemismo para denotar aquella variedad que por cuestiones políticas, económicas y sociales es preferida en relación a unos objetivos concretos; b) exclusión de estrategias comunicativas válidas y eficaces que no responden a los códigos culturales concretos de las variedades de prestigio, y c) exclusión de producciones, prácticas y modelos culturales que no se adecúan a lo que se considera de prestigio en un determinado contexto. Además de las fuerzas políticas, económicas y sociales que informan estos fenómenos de exclusión

lingüística y cultural y, por tanto, identitaria, es necesario tener en cuenta el nacimiento de la lingüística como disciplina científica; es decir, dentro de unos parámetros de objetivación que construyen la lengua como un objeto fijado en fórmulas y categorías sesgadas. En el caso específico de la lingüística aplicada a la lengua española, la adopción de las nuevas coordenadas de la ciencia llevó a un alejamiento de nociones normativas alrededor de cómo debía ser el lenguaje (Del Valle, 2004; 2016), para pasar a la descripción de su estado y evolución. No obstante, el proceso descriptivo conllevaba unos parámetros científicos que excluían a los agentes subjetivos, especialmente a aquellos que ya se habían dejado al margen en el discurso normativo.

Dentro de esa evolución histórica, el recurso a la identidad puede interpretarse como una recuperación de la subjetividad que reclama una vuelta a los sujetos negados, un marco interpretativo de la experiencia lingüística y cultural. No es, sin embargo, una interpretación exclusiva de la subjetividad, sino una que ha cobrado especial relevancia en el contexto posmoderno y que, en el caso más específico del ELH, responde a la identificación y reclamo no sólo de la herencia lingüística y cultural de los hablantes, sino de la herencia de exclusión sobre la que se asienta el campo de estudios sobre ELH en el contexto de los Estados Unidos.

Pero, tal y cómo se formula en el campo ¿se trata de un constructo funcional de identidad; es decir, un recurso dinámico de mediación entre el sujeto identificado y los contextos en los que participa? Y si lo es, ¿en qué dirección se orienta? Estas preguntas guían las presentes consideraciones sobre los marcos de subjetividad que han orientado gran parte de la interpretación de la experiencia hasta la

Posmodernidad. Siguiendo la aproximación teórica de Charles Taylor (1995), la identidad es una forma de interpretación de la subjetividad, pero también lo son y lo han sido otros conceptos como el carácter y la personalidad (Brinkmann, 2010). La distinción entre estos conceptos relacionados responde tanto al momento histórico como a las corrientes ideológicas que los conciben y a las disciplinas de las que son bases teóricas. Brinkmann (2010) ancla el concepto de personalidad en la Modernidad y el pensamiento científico, introduciendo una forma compartimentalizada de interpretar la subjetividad que toma al individuo como conjunto de rasgos desde los que derivar predicciones sobre su comportamiento, su rendimiento y su actitud ante diversas experiencias. El concepto de personalidad sustituyó en gran parte al de carácter, que conlleva una interpretación basada en criterios morales y religiosos; es decir, la interpretación de la subjetividad basada en el carácter implica una carga moral en el proceso descriptivo. Aunque ambos implican una descripción y explicación de la subjetividad humana, se diferencian en el tipo de relación que se establece a partir de los mismos, que también se puede entender como orientación. La noción de carácter apunta a las faltas o carencias morales que sitúan al individuo en una posición de inferioridad respecto del ideal de perfección (como podía ser Dios en la traducción cristiana); la personalidad, en cambio, señala aquellas características positivas o negativas en relación con objetivos concretos, comportamientos socialmente aceptados y rasgos que diferencian unos individuos de otros, ya fuera del plano religioso o espiritual. En cuanto a la identidad, Brinkmann (2010) la encuadra dentro de la Posmodernidad como el marco principal de interpretación subjetiva, que pone el énfasis en las categorías con las que individuos y grupos se autoproclaman e

incluyen en espacios donde antes habían sido excluidos. Así, se puede configurar la identidad como una reafirmación afectiva de regreso, una delimitación y demarcación de individuos y grupos que han sido excluidos enteramente, o que han visto negadas de forma sistemática dimensiones de su experiencia subjetiva. No obstante, no puede operar si es de forma aislada, sin comprender cómo otras dimensiones subjetivas la median y transforman.

Para incluir los marcos previos de subjetividad (en concreto, personalidad e identidad) en un plano operacional, es necesaria una propuesta conceptual de identidad integradora y que responda a las necesidades que se vienen reclamando desde distintas disciplinas (como SLA, ELH, y la lingüística aplicada) y que han mencionado en la sección anterior. En la Figura 1 se refleja el modelo de la propuesta en el que las dimensiones de identidad (I), personalidad (P) y la emocional y afectiva (E/A) se relacionan y, a la vez, están delimitadas por el contexto (T).

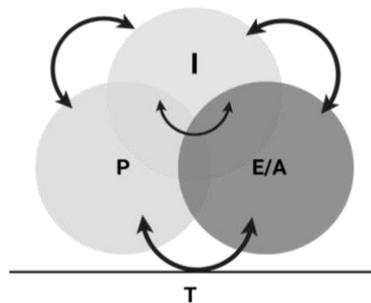


Figura 1. Propuesta conceptual de identidad

En la Figura 1 se está planteado un concepto de identidad que convive con otras dimensiones de subjetividad (personalidad y afectividad), mediadas por las emociones. Nótese que no es un modelo exhaustivo en el que se contemplan todas las interacciones, ni incluye dimensiones cognitivas (Lantolf et al., 2014), porque se ha concebido en un plano dónde las interacciones ocurren en un momento previo a la conciencia, voluntad o agencia de un individuo. En este plano, las dimensiones identitarias operativas no son siempre accesibles de forma explícita por el sujeto, o no puede nombrarlas sin comprender primero su interacción con otras dimensiones. Además, las configuraciones identitarias que resultan de estas relaciones no pueden considerarse de forma estática o cerrada sino que pueden interpretarse con mayor o menor estabilidad, dependientes en gran medida de las actividades y relaciones en las que cada individuo participa, que a su vez elicitán respuestas emocionales y contribuyen a que determinados rasgos de la personalidad se manifiesten o queden latentes.

Al tratarse de un modelo identitario basado en la interacción y relación de dimensiones, es necesario explorar su orientación y el impacto de la misma en su faceta operativa; es decir, trasladar esta interactividad del interior al exterior del propio concepto. La autorreferencialidad del concepto identitario adoptado en el ámbito disciplinario se explica, entre otros eventos y desde una historicidad epistémica, por la caída de un referente superior (Nietzsche, 1884) y el regreso al significativo que ha marcado la Posmodernidad. Ya desde una historicidad emocional, la identidad separada de otros marcos subjetivos se articula como reconocimiento de individuos y grupos que hasta entonces existían en la negatividad, y que han sido

incluidos en los espacios académicos. No obstante, una vez que ocurre la identificación, sigue la cuestión del contexto (en qué situación histórica y social se introduce esa identificación) y la agentiva (quién lleva a cabo el proceso de identificación). Para aplicar (operacionalizar) el concepto identitario a la realidad actual y orientarlo como herramienta de relación, al concepto posmoderno habría que añadir, por un lado, las diferencias individuales (contextuales e históricas) que introduce el marco de la personalidad y, por otro, la exterioridad a la que apuntaba el concepto de carácter no ya desde parámetros religiosos sino éticos, que se desarrollan a continuación a partir del giro ético de Levinas (1963).

Por razones de espacio, la propuesta ética queda resumida aquí a dos puntos claves. Con el primero se señala que en toda categoría interpretativa hay un colapso teórico y lingüístico; es decir, en toda asignación categórica a través del lenguaje hay una captura de parte de la experiencia. El riesgo está en la simplificación de la experiencia por medio de la objetificación del lenguaje. Si se quiere dinamizar conceptos, el primer paso es tomar conciencia de esta captura (con la crítica y el análisis como actividades); el segundo consistiría en una apertura del concepto a partir de las categorías de cierre y hacia experiencias que van más allá de las mismas. Esta apertura debería implicar tanto un abandono, sustitución, transformación o creación de categorías; sin embargo, estas instancias sólo podrán darse cuando la identidad toma su dimensión más relacional, es decir, cuando el conjunto de dimensiones que conforman una subjetividad propia se reconocen mediadas por y en otra subjetividad.

Como un desarrollo exhaustivo de la propuesta ética de Levinás aplicada al caso concreto de este trabajo demandaría una reconfiguración espacio temporal, y eso queda fuera del alcance de la autora, se ha recurrido a la teoría del Alter Tú (Dussel en Córdoba, 2016) por la cual, a la hora de interpretar la propia identidad, la cuestión del yo (identidad) se abre a la del otro precisamente por reconocer que depende del mismo para salir de su referencialidad. En términos más específicos, esto implica pasar del análisis y la crítica del yo (quién soy, qué siento, qué hago) a una actividad hacia el otro (quién me revela el otro que es, qué siente en base a eso, cómo puedo responderle). En la operacionalización de la identidad es necesario, pues, considerar determinadas categorías desde una perspectiva relacional, priorizando otras subjetividades para el desarrollo de la propia. En el campo concreto de ELH, se ha definido y se define a los HH desde fuera (por parte de los educadores e investigadores). Esta aproximación inicial ha supuesto grandes avances en el campo (véase la siguiente sección), pero, al mismo tiempo, una exclusión de la dimensión relacional de la identidad al no incluir o representar de forma suficiente a los HH en su propia articulación y delimitación.

En la Figura 2 se presenta un resumen visual de la orientación de cada marco de subjetividad (izquierda) desde la que se introduce la propuesta direccional (derecha) del concepto introducido en la Figura 1.

.

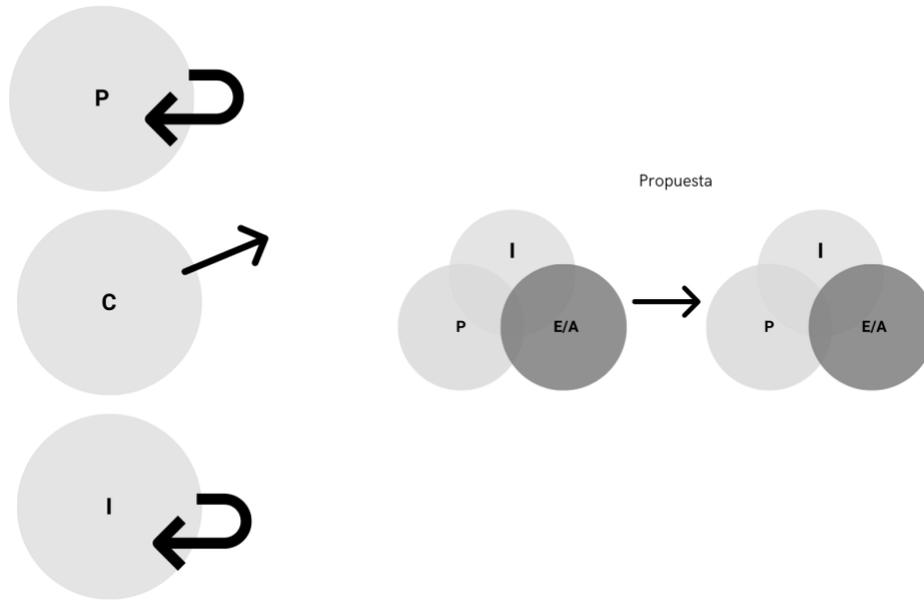


Figura 2. De marcos de subjetividad estáticos a conceptos de subjetividad operativa. P = personalidad; carácter; I = identidad.

Lo que ha motivado la propuesta direccional que se representa en la Figura 2 es la intención de trasladar la apertura teórica hacia grupos minorizados y excluidos, como ha sido el caso de muchos HH de ELH en los Estados Unidos, a la práctica de la relación entre personas, entre hablantes de ELH interpretados desde sus rasgos comunes pero también su individualidad. Las consideraciones específicas de actividades concretas como la instrucción y la investigación partirían de la base relacional, y no al revés. Con base en la propuesta levisiana (1986), la aplicación práctica del concepto identitario requiere necesariamente de una transición hacia otros, lo que en el caso concreto del campo de ELH supone una salida por parte de investigadores, administradores e instructores de sus propios marcos de conocimiento hacia los de los HH; por parte de los propios HH, conlleva un tránsito de las categorías locales a otras aún desconocidas.

Valor y desafíos dentro del concepto de identidad en ELH

En el desarrollo lingüístico y cultural de los HH en los Estados Unidos se dan unas particularidades históricas, sociales y culturales que dan cuenta de las diferencias entre HH y hablantes de L1 y L2 destacadas por el campo de ELH y que han permitido reconocer sus competencias lingüísticas y culturales. Este reconocimiento y distinción son esenciales en varios planos: a) pedagógico, puesto que permite ajustar la enseñanza a la experiencia previa y la exposición temprana de estos hablantes, y orientar los objetivos de manera se reflejen en el currículum; b) ideológico-lingüístico, ya que permite cuestionar el ideal monolingüe y representar de forma justa la sociedad actual como una integrada por agentes multilingües y multiculturales, y c) identitario, al delimitar a los HH dentro de otras poblaciones, lo que a su vez implica nociones de variación, diversidad, experiencia y diferenciación.

El concepto de identidad que se ha manejado en el campo de ELH hasta la fecha tiene un fuerte correlato con la herencia cultural y lingüística de los hablantes (Leeman, 2015; Beaudrie, 2023), pues se define a partir de la conexión con la lengua española, en la variedad que le sea propia, y su pertenencia a un grupo cultural (generalmente delimitado hasta cierto punto por fronteras geográficas, sociales y dialectales, entre otras dimensiones). Si, además, se sitúa a estos hablantes en el contexto de Estados Unidos, emergen dos dimensiones identitarias fundamentales y adicionales, es decir, la condición de minoría lingüística y cultural frente a la lengua y cultura dominante (Tse, 1998; Leeman, 2015) y la étnico-racial en el contexto histórico del país (Gómez García, 2022; Rosa, 2019). También es fundamental tener

en cuenta que el desarrollo identitario de los HH tiene lugar en contextos de multiculturalidad (Park, 2013; Benet-Martínez y Hong, 2014), concepto que se desarrolla en el siguiente apartado.

Gran parte de los esfuerzos del campo se han concentrado en situar y atender a la identidad de los hablantes de ELH en el contexto específico de los Estados Unidos. Por una parte, se ha examinado cómo las estructuras de poder y las ideologías lingüísticas han llevado a la pérdida de la LH en lugar su conservación y mantenimiento (Beaudrie y Wilson, 2021); por otra, a través de marcos pedagógicos como CLA y la pedagogía crítica (Freire, 2014), se han desarticulado los marcos que mantienen estas dinámicas estáticas. La motivación detrás de estos esfuerzos es que estas estructuras de poder e ideologías lingüísticas conllevan un impacto muy negativo en la interpretación y percepción propia de los hablantes de ELH y resultan en un incremento del abandono escolar y a una menor presencia de HH en el cuerpo estudiantil (Llagas, 2003), además de otras consecuencias ya a nivel social, económico y personal que se pueden identificar en otros colectivos minoritarios (Heath y Cheung, 2007; Graham et al., 2007) como, por ejemplo, una menor proyección socioeconómica, menores oportunidades de movilidad y riesgos para la salud a largo plazo.

Así, el reconocimiento de los HH en el campo de ELH como hablantes diferenciados de aprendices de L2 ha permitido identificar y verbalizar problemáticas y trazar direcciones de futuro, diseñar pedagogías adaptadas a de sus necesidades socioafectivas y desarrollo lingüístico, y cuestionar dinámicas preexistentes y heredadas de modelos obsoletos o de disciplinas que han borrado las especificidades

de estos hablantes. El proceso de identificación de estos hablantes por parte de los profesionales del campo a través del concepto de identidad ha permitido responder a cuestiones no sólo lingüísticas dentro del contexto académico, sino también sociales y culturales en cuanto que ha supuesto una visibilización e inclusión de colectivos minorizados y excluidos.

Sin embargo, en esta tesina se argumenta que, tanto por la herencia disciplinaria como por la compleja posición del español en el contexto estadounidense, el concepto actual de identidad que orienta el campo de ELH tiene una operatividad limitada al ámbito académico, aplicado sobre todo a través del análisis y la crítica. La complejidad del contexto social en el que se encuentran los hablantes de ELH demanda, primero, del desarrollo de otras estrategias que forman parte de una identidad multicultural (véase el siguiente apartado) y, segundo, del traslado de lo discursivo a lo práctico a través de una integración identitaria, personal y afectiva (véase Capítulo 3). Antes de desarrollar las estrategias concretas y trazar propuestas para llevar a cabo ese traslado, es necesario considerar las múltiples dimensiones que existen ya dentro del propio concepto identitario de los HH. Para ello, en la siguiente y última sección de este capítulo se explora la multiculturalidad en la identidad de los HH de español dentro de la literatura de la psicología del desarrollo, por ser la disciplina que da cuenta de los distintos estadios y tensiones de desarrollo humano y ofrecer una perspectiva complementaria y necesaria para la propuesta de esta tesina.

Identidad multicultural como identidad multidimensional

Tanto en SLA como en el campo concreto de ELH, se recurre a los términos biculturalidad o multiculturalidad para describir una de las características identitarias de hablantes que se desarrollan entre dos o más lenguas y en contextos de contacto o convivencia cultural. En el caso concreto de los HH en los Estados Unidos, esta dimensión multicultural se perfila en el contacto entre la lengua mayoritaria (inglés) y la lengua de herencia (español), y el contacto entre la cultura dominante (anglosajón) y la minorizada (hispana). Aquí se han empleado los términos *multiculturalidad* y *biculturalidad* de forma intencional para introducir una distinción importante. Desde una aproximación más tradicional, ambos términos podrían distinguirse en cuanto a que la biculturalidad estaría definida por la convivencia de dos lenguas y culturas, mientras que la multiculturalidad comprendería más de dos lenguas y más de dos contextos culturales. Sin embargo, la distinción conlleva implicaciones más profundas que parten del giro multicultural (Kubota, 2016) y que apuntan a una interpretación de lengua y cultura fuera de un marco unitario y cerrado. Con el término multiculturalidad se reconoce un continuo entre lenguas y culturas que no existen en esferas separadas, sino que se encuentran en contacto constante y resultan en prácticas lingüísticas y culturales propias. Si la biculturalidad se plantea como una mezcla de culturas que generan hablantes, espacios y prácticas híbridas, la multiculturalidad se aleja de la dicotomía e introduce un marco de interpretación diferenciado y propio. Es decir, depende en parte de las culturas en contacto, pero es también su propio paisaje y ecosistema de generación. En la dimensión multicultural

hay trazas de diferentes culturas, no en su totalidad, sino en rasgos que el individuo encarna, siempre mediadas por las diferencias individuales.

En la literatura dentro de la psicología del desarrollo se han propuesto distintas interpretaciones a la hora de aproximarse al concepto de multiculturalidad, que oscilan entre esquemas más dicotómicos y otros más fluidos. Oyserman *et al* (2003) proponen un esquema identitario basado en la cuestión étnica y racial, con distintos parámetros a la hora de comprender la asociación de un individuo a uno o varios grupos: sin esquema, de grupo, dual y minoritario. Berry (2001) por su parte propone la teoría de la alternación, donde principios similares al *code switching* se aplican ahora a la percepción propia para navegar culturas distintas. En ambas propuestas, una identidad dual (que integra elementos de ambas) o minoritaria (que se adscribe a la *original*), así como la habilidad de cambiar de marco cultural se han asociado en las investigaciones con mejores resultados académicos y mayor bienestar emocional.

Bacallao y Smokowski (2009) introducen el concepto explícito de *code-switching* cognitivo, por el que proponen que la juventud latina que se desarrolla de forma bicultural en Estados Unidos puede desarrollar estrategias de negociación y adaptación, no solo lingüística sino también social y cultural. En cuanto a cómo se desarrolla y consolida, Erikson (1968) proponía la exploración y el compromiso como base para el desarrollo de la identidad. Su modelo ha sido operacionalizado (Marcia 1980, 1994) para acomodar categorías que explican este proceso: identidad difusa; identidad cerrada; identidad moratoria; e identidad consolidada. Umaña-Taylor *et al* (2004) consideran categorías similares cuando en el desarrollo de la identidad étnica

consideran la exploración, la resolución y la afirmación estadios del proceso de desarrollo identitario. La tendencia general ha consistido en representar el desarrollo identitario como proceso y a adoptar marcos multiculturales (Soja 2008; Wei, 2018), aunque en la instrumentalización continúa la tendencia a *medir* la identidad, registrándose de forma estática.

Desde estas aproximaciones se quiere partir hacia un concepto que, por un lado, considere las distintas etapas de desarrollo identitario (Erikson, 1986; Umaña-Taylor *et al.*, 2004), pero introduciendo una interpretación dinámica en lugar de lineal. Esto implicaría que en el proceso de desarrollo no hay una identificación cerrada en una o varias dimensiones, sino que las mismas pueden cambiar, alterar otras e incluso no llegar a manifestarse en el plano subjetivo. Por otro lado, el esquema de *code-switching* que introducen Berry (2001) y Oyserman *et al* (2003) se propone aquí a través del concepto de transidentificación (véase Capítulo 3), implicando un continuo en lugar de un salto de un contexto a otro, como aparece representado en la Figura 3.

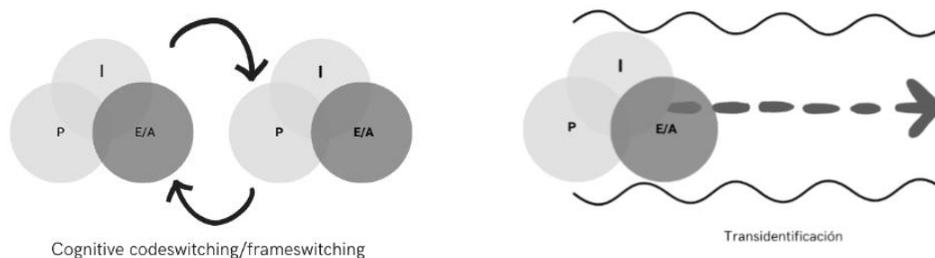


Figura 3. Representación gráfica de un modelo de *code-switching* a uno de transidentificación.

El modelo de *code-switching* representado a la izquierda de la Figura 3 implica un salto o salida de un determinado espacio o contexto cultural a otro distinto. Aunque sí se reconoce la influencia de ambas culturas, esta se comprende de forma binaria (p. ej., identidad dual). Por otra parte, el modelo a la derecha de la Figura 3 se presenta como un continuo dinámico donde coexisten elementos de una y de otra, así como nuevos elementos que resultan de la convivencia de estas, que poseen su propia lógica interna y que, interdependientes de las culturas originarias, participan y transforman el espacio que habitan los hablantes. Con la transidentificación se propone no un salto, sino un tránsito que inevitablemente altera tanto las diversas esferas sociales y culturales como al hablante mismo que participa en ellas.

La transidentificación responde tanto a nivel teórico como práctico a las propuestas principales que orientan la pedagogía del español como LH para integrar la dimensión identitaria de los HH en el desarrollo lingüístico. En el Capítulo 2 se examina cómo se integran estas propuestas en la práctica pedagógica y si presentan en su desarrollo algunos de los desafíos teóricos mencionados en este primer capítulo.

Capítulo 2: Aproximaciones pedagógicas. Prácticas translinguales y *Critical Language Awareness*

En este capítulo, se examinan algunas de las propuestas y aplicaciones pedagógicas en el campo de ELH planteadas en respuesta a las demandas identitarias y afectivas de los HH. En concreto, se exploran el marco pedagógico basado en la pedagogía lingüística crítica o *Critical Language Awareness* (CLA), y propuestas recientes de traducción pedagógica como prácticas translinguales. Por último, se plantea la traducción literaria como actividad que aúna la faceta más práctica de CLA y las ventajas pedagógicas de la traducción.

Prácticas translinguales: más allá del desarrollo lingüístico en ELH

Las prácticas translinguales (referidas a aquellas prácticas de lenguaje que responden a fenómenos dinámicos de contacto de lenguas, a transformaciones lingüísticas que responden al contexto, y a las actividades de creación y negociación lingüística propia de hablantes multiculturales), han recibido una creciente atención en el campo de ELH en los últimos años. No sólo permiten reconocer y legitimar prácticas que dan cuenta de los rasgos lingüísticos de los HH, sino que introducen un giro interpretativo a la hora de comprender el rol de estos hablantes en sociedades multiculturales: al descartar el referente monolingüe como estándar, trascender la

división de lenguas como categorías completas y separadas (p.ej., inglés frente a español), y visibilizar el contexto histórico, político y social al que responden las prácticas translinguales, los HH no sólo son agentes de creación lingüística, sino de reestructuración ideológica y social. En este capítulo se exponen dos de las prácticas translinguales más relevantes en el campo de ELH, comenzando por CLA como práctica de trascendencia de ideologías lingüísticas limitantes, a la que le sigue la traducción pedagógica para HH. Finalmente, como base de la propuesta y estudio exploratorio (véase Capítulo 4), y aunque no ha recibido tanta atención y desarrollo como las dos primeras, se ha integrado la traducción literaria como una práctica clave en el desarrollo identitario de los HH, incluyendo consideraciones a nivel institucional y pedagógico.

Critical Language Awareness. Trascendiendo ideologías lingüísticas

El marco que ofrece el marco pedagógico basado en CLA tiene una posición cada vez más relevante en el campo de ELH precisamente por situar las variedades del español como centro pedagógico (Beaudrie, 2023) con el objetivo de celebrar y promover la variación lingüística dentro del español y reforzar la confianza comunicativa de los HH. Si la pedagogía crítica de Freire (2001) tiene en su centro la relación maestro-estudiante, CLA introduce un giro más orientado hacia la articulación curricular (Beaudrie, 2021), lo que implica el desarrollo lingüístico en español de los HH, así como el desarrollo de una conciencia lingüística crítica que se

concreta en enfatizar el valor comunicativo de todas las variedades del español, los procesos de estigmatización que sufren algunas de ellas, y los factores sociales, políticos y económicos que median el estatus lingüístico del español y de sus variedades.

Una aproximación basada en CLA ha supuesto un gran avance respecto de los modelos anteriores, que partían de una perspectiva de carencia y promovían la adquisición de variedades de prestigio con el propósito de desarrollar e integrar a los HH en el mundo profesional. Estas aproximaciones dejaban de lado la realidad lingüística de muchos hablantes, y reforzaban ideologías lingüísticas de prestigio, pureza y corrección (Christiansen, 2018; Tseng, 2021).

Con CLA existe un énfasis en cuestionar dinámicas que desprestigian variedades y prácticas lingüísticas como el *espanglish*, para desarrollar una conciencia en los HH que tome en cuenta su desarrollo lingüístico particular, el valor comunicativo de su lengua, y que identifique las instancias en donde ideologías lingüísticas operantes son reforzadas. De las dimensiones de identidad en ELH antes mencionadas, CLA destaca particularmente la del español como lengua minorizada y estigmatizada, así como la dimensión étnica y racial de la lengua (Rosa, 2019) por ser una de las facetas que contribuye a perpetuar el estatus de unas variedades frente a otras, y de la propia consideración del español frente al inglés.

En la forma en que CLA se ha llevado a la práctica, hay un fuerte componente de análisis y reflexión. También, dentro de las limitaciones que pueden existir a nivel institucional (Beaudrie, 2018), en la instrucción y la evaluación del ELH hay espacios donde los HH pueden enfocarse en el contenido de las tareas y emplear su lengua sin

las restricciones o estándares que a menudo impone el ámbito académico (Beaudrie, 2023).

Siguiendo la línea argumentativa de esta tesina, hay varias consideraciones en cuanto a la articulación del marco de CLA en la investigación de ELH relacionadas tanto con la instrumentalización en la investigación (p.ej., Beaudrie et al., 2019, 2021) como con la relación entre el desarrollo identitario y el de la conciencia crítica. En cuanto al primero, la instrumentalización a la hora de medir el desarrollo de la conciencia crítica debe examinarse desde el mismo marco crítico introducido en el primer capítulo. Es decir, se deben examinar tanto la naturaleza de los instrumentos como la mediación del contenido explicitado a través de una aproximación pedagógica crítica y los resultados de los estudios. De forma interrelacionada, se debe considerar que entre el proceso de toma de conciencia y la integración de la misma en la dimensión identitaria hay no sólo distintos estadios, sino una demanda afectiva en los hablantes que debe ser respondida a través del contenido y las relaciones inmediatas (p.ej., entre el instructor y los HH, por ejemplo) que lo median. Es decir, debe haber un componente lo suficientemente relevante que permita establecer nuevas relaciones a través del contenido y la lengua, y respuestas adecuadas a las manifestaciones emocionales que el proceso de toma de conciencia puede conllevar. Esto quiere decir que CLA debería llegar no sólo a los HH, sino a otros espacios del ámbito académico y social donde se negocian distintos marcos de interpretación de fenómenos lingüísticos y culturales. Por tanto, parte del desarrollo de esta conciencia crítica debería comprender: a) herramientas de análisis crítico e histórico de los distintos contextos donde son agentes; b) limitaciones contextuales y herramientas de

negociación, adaptación y delimitación; y c) canales a través de los que se puedan establecer y nutrir relaciones donde la experiencia lingüística sea diferente a la heredada. El desarrollo identitario a través del marco pedagógico de CLA no puede depender sólo de la conciencia crítica de HH e instructores e investigadores, sino de la articulación de espacios y redes de relaciones donde se pueden aplicar sus principios sin experimentar las mismas repercusiones que se señalan en primer lugar.

Traducción pedagógica: ejemplos y propuestas

En los últimos años, el papel de la traducción pedagógica ha crecido en protagonismo como instrumento para el desarrollo lingüístico de los HH (Belpoliti y Plascencia-Vela, 2013; Gasca, 2021), por su potencial para conectar el trabajo dentro del aula con habilidades necesarias fuera de la misma (Martínez y Schwartz, 2012; Baldwin et al., 2012) y para el desarrollo identitario de los HH (Valentín-Rivera, 2019; Gómez, 2020). Gasca (2021) desarrolla de forma exhaustiva diferentes aproximaciones a la traducción y sus aplicaciones en el aula, y menciona su impacto en el desarrollo de la identidad multicultural de los hablantes, como una forma de conciliar el espacio *in between* que habitan. Junto a Gasca (2021), otros estudios (Gasca, 2019; MacGregor-Mendoza y Moreno, 2016) también se refieren a esta habilidad o competencia como un añadido o ventaja en ámbitos multiculturales, como es el caso de Estados Unidos, ya que permite ampliar el repertorio comunicativo de los HH, y traducirlo a otros ámbitos de sus vidas. La traducción pedagógica se ha

orientado especialmente hacia el desarrollo lingüístico de los HH; es decir, en desarrollar aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos (Mrak, 2020 ; Belpoliti y Plascencia-Vela, 2013) de lo que se consideraba un repertorio reducido en comparación con el repertorio monolingüe. Sin embargo, y con la integración de marcos pedagógicos críticos como CLA, en los últimos años se ha cuestionado esta aproximación y, en consecuencia, reorientado la práctica de la traducción hacia un enfoque que incorpore dimensiones culturales y sociales en los textos. Como resultado de esta reorientación, las tareas de traducción no son tanto ya puramente lingüísticas, sino que requieren: a) una aproximación crítica, que permita a los HH recurrir a su cultura de herencia para tomar decisiones traductológicas, e identificar el mapa lingüístico y cultural que subyace a los textos, y b) una aproximación que integre en la tarea de traducción las necesidades socio-afectivas de los HH como parte del reconocimiento de su identidad.

En el campo de estudios sobre L2, Sewell (2004) destaca la importancia que las tareas de traducción en el aula tenían para sus alumnos, hasta el punto de que eran ellos mismos quienes pedían que fueran más frecuentes dentro de su proceso de aprendizaje. La autora lo atribuye a que la traducción dentro del contexto de aprendizaje de L2 permite responder a una serie de necesidades y dimensiones emocionales básicas en los estudiantes. Entre estas dimensiones, la autora destaca: la confianza y autoestima (en una doble dirección, puesto que implica tanto el desarrollo de competencias técnicas concretas como la habilidad de introducirse en una mayor variedad de espacios y contextos mediados por lenguas distintas), la necesidad de una reputación o consideración positiva, que puede derivarse de las habilidades de

mediación que conlleva la traducción; la necesidad de reconocimiento dentro y fuera del aula, mediante la consecución de tareas de traducción específicas y del traslado de esas habilidades a otros contextos donde son necesarias; la necesidad de autonomía, que se concreta en distintos grados de introversión en cada personalidad, que se reafirma mediante tareas de traducción llevadas a cabo de manera individual, favoreciendo el descubrimiento de nuevos recursos y la consecución de una tarea compleja.

Estas dimensiones emocionales que señala la autora pueden trasladarse al ámbito de ELH en tanto que los HH también están inmersos en un proceso de desarrollo lingüístico, pero donde además la lengua tiene un correlato afectivo e identitario especialmente marcado. En concreto, la necesidad de confianza y autoestima, de ser considerados de forma positiva en los HH viene muchas veces acrecentada debido a experiencias de estigmatización lingüística y desvalorización de sus variedades de español por parte de ellos mismos y otros (Christiansen; 2018). Llevar a cabo tareas de traducción en su variedad lingüística es una forma de valorizarla en la práctica, y de reconocerla como un puente sólido entre lenguas y culturas. También, la traducción dentro del aula legitima prácticas de intercambio lingüístico, interpretación y traducción que a menudo llevan a cabo fuera del espacio académico, y permite reconocer las habilidades que ya poseen. En cuanto a la necesidad de autonomía, la traducción permite enfocar gran parte de la agencia de cada HH a una tarea propia. La división espacial y categórica de HH y aprendices de L2 puede, en algunos casos, resaltar diferencias que pueden ser malinterpretadas por los propios HH. Es por ello que actividades de clase que no sólo fomentan el trabajo

en común, sino que permiten el desarrollo individual de recursos y aproximaciones diferenciadas son fundamentales para su desarrollo lingüístico e identitario. En esta misma línea se desarrolla la propuesta (véanse Capítulos 3 y 5), aunque anclada en la traducción de textos literarios. La razón por la que se ha orientado en esta dirección es porque de las necesidades afectivas individuales y de la identidad como autorreferencia, se quiere llegar a aquellas que llegan desde otros contextos con los recursos necesarios para establecer relaciones relevantes con las mismas.

Traducción literaria en ELH. Potencial y espacios

Aunque la traducción pedagógica en ELH cuenta con una base teórica desarrollada y propuestas recientes (Gasca, 2021, 2019), no ha habido tantas referencias en torno a la traducción literaria. Una de las razones por las que no se le dedica tanta atención tiene que ver con la dificultad de acceso a la traducción literaria como profesión (Gasca, 2021). La traducción en ELH se ha introducido también como un puente entre el ámbito académico y profesional, por lo que no es extraño encontrar en las propuestas un enfoque tanto de desarrollo lingüístico como técnico, orientado a un campo profesional concreto. Aquí se propone en cambio situar la traducción literaria primero como un escenario de desarrollo en sí mismo que comprende distintos niveles interrelacionados.

Traducción literaria en ELH a nivel institucional y pedagógico

Desde hace tiempo se reclama desde distintos espacios académicos la conexión entre lingüística y literatura (Skinner, 1985; Sylvén y Thompson, 2015).

Aunque las aproximaciones a la enseñanza de lenguas han experimentado numerosos cambios y evoluciones en las últimas décadas (Byram, 2008; Ellis, 2013; Ortega y Iberri-Shea , 2005), desde métodos más estructuralistas (Gao, 2007; Norton, 2012) hasta los actuales, donde hay una mayor integración y atención al contenido (Sato et al., 2017; Cammarata et al., 2016), de prácticas comunicativas multimodales y translinguales (Kalantzis y Cope, 2008; Canagarajah, 2018), y de las dinámicas sociopolíticas que median la forma en que entendemos y practicamos el lenguaje (Svalberg, 2007; Holguín Mendoza, 2018) , todavía existe una tendencia a compartimentalizar la lengua en categorías que no siempre se representan en su forma más integrada, ni priorizando el contexto (Lee y Park, 2020). Revisiones recientes de la literatura en el campo de SLA dan cuenta de que la gramática (Nassaji, 2016) y el léxico (González-Fernández y Schmitt, 2017) siguen considerándose los dos componentes primarios del desarrollo lingüístico. En la enseñanza, esto se traduce en un fuerte énfasis en fórmulas gramaticales y elementos léxicos aislados (p.ej., listas, ítems de vocabulario descontextualizados, etc.) en los niveles más básicos. Aunque ambos son elementos esenciales del desarrollo lingüístico, otras dimensiones (p.ej., pragmática, competencia estratégica, competencia relacional, competencia interpersonal, etc.) se dejan de lado, sentando además unas bases de desarrollo lingüístico con importantes carencias. Estas suelen manifestarse en niveles intermedios y avanzados, cuando se introducen textos más complejos (ya sean literarios, críticos, o multimodales) que demandan de competencias que a menudo se asumen desarrolladas a través de los primeros estadios de aprendizaje. Sin embargo, si en los primeros niveles no se desarrollan habilidades específicas a los textos, es

difícil que se manifiestan de forma espontánea en niveles más avanzados. Por estas razones, la integración de la traducción literaria se propone como una actividad esencial dentro del proceso de desarrollo lingüístico de los HH (aunque también dentro de L2), con las siguientes observaciones.

La primera es que la competencia comunicativa es tan sólo una parte del desarrollo lingüístico, y según cómo se oriente no puede asumirse en ella otras competencias (p.ej., la simbólica, la estratégica, o la intercultural), por lo que la incorporación de textos complejos debe ocurrir desde los primeros estadios de desarrollo lingüístico. Esta complejidad no tiene que ver ni con la extensión ni con el género, sino con la presencia de discursos y símbolos tanto locales como universales, con la carga afectiva del lenguaje literario (que puede emplearse para el desarrollo lingüístico e identitario), y las distintas formas (p.ej., a través de metáforas, referencias, voces, personajes) en que aparece codificada la cultura.

Esto último está directamente relacionado con la segunda consideración: incluso cuando se introduzcan textos complejos en cualquier estadio de desarrollo lingüístico, el tipo de actividades principales que se llevan a cabo sobre los mismos orientará en gran medida el tipo de habilidades o competencias que se desarrollen. Es decir, si se plantean como bases para el análisis y la crítica, es probable que esas sean las habilidades que los estudiantes desarrollen. Aunque necesarias, tienen limitaciones prácticas, sobre todo a la hora de orientar el aprendizaje hacia actividades más productivas y creativas, y ahí es donde la traducción sobre textos literarios puede integrarse.

Como última y tercera consideración, a la hora de seleccionar textos complejos se debería tener en cuenta no sólo la temática, sino también los símbolos y su alcance (p.ej., local o global), la forma en que la dimensión identitaria y afectiva se reflejan en el lenguaje, y cómo se articulan las voces que median la narración.

Además de estas consideraciones, la traducción literaria en ya dentro del campo de ELH permite trabajar tanto con la lengua dominante (inglés) como con la LH (español), representando en el contexto académico la realidad de contacto lingüístico y cultural de los HH que caracteriza su desarrollo identitario en otros espacios.

También permite la transferencia de estrategias que poseen en la lengua dominante (p.ej., interpersonal, pragmática, etc.) a la de herencia a través de una mediación adecuada (desarrollada en el apartado que sigue) del proceso de traducción.

Traducción literaria a nivel identitario

Para orientar la traducción literaria al desarrollo identitario de los HH de ELH la orientación principal de la práctica debe situarse en el hablante como agente de tránsito y exploración. Es decir, los objetivos, si incorporan la adquisición de técnicas o competencias específicas de traducción literaria (ya sea de acuerdo a estándares académicos o profesionales), deben articularse primero como estadios o escenarios de exploración personal de cuatro dimensiones de identidad: a) la identidad propia (las categorías de las que parte el hablante), b) la identidad local, el tejido sociocultural más inmediato (p.ej., la familia o la comunidad), c) la identidad relacional y

simbólica, que comienza en las fronteras de otras identidades locales y puede extenderse a otras más universales.

En los primeros estadios de exploración de la identidad propia y local se parte de lo que los HH ya conocen, de sus prácticas habituales, y de sus necesidades-socioafectivas (proceso de anclaje). Después debe seguir un movimiento de lo local a lo relacional, que se concreta en comprender la voz del otro en el texto y en establecer los parámetros de relación entre el hablante como traductor y el texto como traza de la interacción. El lenguaje elegido, tanto en decisiones léxicas y gramaticales, como estilísticas y simbólicas, depende aquí de que el HH sea consciente del alcance y los límites de lo propio y lo local, y de los recursos que precisa para llegar al otro lado del texto. Una mediación adecuada del proceso de traducción implica, por tanto, la toma de conciencia de los recursos disponibles y de aquellos que aún quedan por adquirir, así como de la presencia de otro (u otros) en el texto. En palabras de Gansel (2021), autora a cuya obra se ha recurrido para establecer la conexión entre identidad y traducción (que se desarrolla en más detalle en el Capítulo 3), *“if translation is building a bridge between two foreign shores, I realized that night how important it is for each one of the piles to be firmly anchored”* (p 53).

Como la traducción literaria ocupa un lugar central en la propuesta de esta tesina, y contribuye a través de los conceptos que introduce al argumento conceptual de identidad, se ha dedicado el Capítulo 3 a explorar algunas de las facetas y aplicaciones más relevantes de estas actividad para el campo de ELH.

Capítulo 3: Transiciones y transformaciones. La traducción literaria para el desarrollo identitario

En este capítulo se cubren, primero, nociones básicas sobre la traducción como práctica general, para luego explorar aproximaciones a la traducción literaria como actividad que incorpora la perspectiva de voces multiculturales y que permite orientar la traducción como una actividad de tránsito y transformación. Debido a que en las aproximaciones a la traducción dentro de ELH ha existido un énfasis más pedagógico y técnico que identitario, en este capítulo se quiere articular una concepción de la misma como un recurso de mediación entre múltiples dimensiones de la identidad, comenzando por el nivel más local y con el objetivo de llegar a espacios multiculturales donde el concepto identitario es parte de un proceso constante de reconfiguración.

Nociones básicas de traducción. Base teórica

Aunque en el campo de la traducción hay volúmenes enteros dedicados a la terminología, esta tesina se ha basado en la definición preliminar que se recoge en Colina (2015), donde se destacan tres elementos centrales:

- a) textos escritos
- b) transferencia o mediación

c) de una lengua a otra

Partiendo de esta base y del extenso trabajo de Colina (2015), aquí se añaden a estos tres elementos fundamentales consideraciones específicas al campo de ELH que permiten adaptar la actividad de la traducción al proceso de desarrollo identitario de los hablantes de ELH.

Textos escritos dentro de la traducción literaria para HH de español

En relación con los textos escritos, se han contemplado dos consideraciones en el contexto de los HH de español. La primera tiene que ver con que a la hora de trabajar con actividades de traducción literaria, es esencial contemplar todas aquellas prácticas donde un texto literario concreto es eco y no sólo práctica cultural en sí misma. Por ello, cuando se introduzca un texto literario para la traducción, el trabajo de relación, contextualización y lectura debería comprender también otras formas de acceso a los temas más allá de la lectura (p.ej., interpretaciones visuales. La segunda hace referencia a cuestiones de obra, texto y autoría. En la selección de los textos sobre los que se quiera desempeñar la traducción, es necesaria una justificación temática y ética. Temática en cuanto a que los textos deben ofrecer conexiones experienciales, simbólicas o socioculturales relevantes para los HH, debido a que uno de los objetivos de la traducción literaria es facilitar un proceso de descubrimiento de estos puntos de conexión relevantes y el desarrollo de herramientas de descubrimiento. En los textos literarios que se escojan, por tanto, debe existir un

equilibrio suficiente entre elementos familiares o locales y espacios donde cabe su interpretación. También es necesaria una justificación ética que articule tanto la forma de pensar en los textos (Rivera Garza, 2019), como la forma de articular la propia posición de los HH como agentes de producción y mediación cultural. Esto puede llevarse a cabo mediante discusiones previas sobre el concepto de autoría o trazando una constelación de voces y de silencios a la hora de entrar a los textos.

La transferencia o mediación implica en los HH de español

La transferencia o mediación en contextos de contacto lingüístico y cultural es una actividad de interpretación, negociación y adaptación de significados en el proceso de contacto entre culturas. Implica una serie de competencias y actitudes por parte de quien transfiere (Liddicoat, 2016), pero también se deben tener en cuenta los rasgos propios y el contexto del que parte como elementos esenciales que median el proceso. En el caso de los HH de español la transferencia o mediación se perfila como:

1) una transferencia de habilidades ya presentes, pero que deben pasar por un proceso de mediación antes de poder aplicarlas en el contexto de la traducción literaria. Parte del desarrollo identitario a través de la traducción literaria conlleva precisamente un proceso de selección, descarte y alteración a la hora de participar en nuevos espacios de mediación.

2) Un espacio indeterminado desde el que asumen y definen su rol como traductores. La multiculturalidad que caracteriza el desarrollo identitario de los HH implica una mayor complejidad a la hora de delimitar su espacio dentro del texto, pero también mayores oportunidades de establecer conexiones e introducir estrategias y creaciones lingüísticas sin sacrificar dimensiones esenciales de los textos.

3) Una relación socioafectiva con la lengua y cultura de herencia que debe canalizarse para enriquecer el proceso de transferencia sin que exista una simplificación o identificación exclusiva a través de experiencias locales.

De una lengua a otra

La realidad del repertorio lingüístico de los hablantes de ELH es mucho más compleja que lo que la clasificación unitaria y separada de lenguas (*Named Languages*) permite asumir (Otheguy *et al.*, 2015; Wei, 2018). Allí donde hay lenguas en contacto, e incluso en contextos más homogéneos donde es más sencillo mantener la idea de una lengua como un objeto fijo y cerrado, existen constantes procesos de negociación, variación lingüística e incorporación de rasgos de otras lenguas que hacen que los conceptos y elementos que forman parte de este complejo repertorio nazcan, se reorganicen o se superen a través del lenguaje. Es por eso que en el caso de ELH las lenguas deberían entenderse en todo su dinamismo.

La producción cultural y literaria está mediada por estos fenómenos del lenguaje, algunos más visibles que otros. En este sentido, la identidad como herramienta operativa permitiría, primero, interpretar la lengua del texto original (TO) y la del texto traducido (TT) como atravesadas por el contexto en el que se generan, pero también por el propio proceso de traducción.

De texto traducido a texto transitado

Como se ha expuesto en el Capítulo 2, en ELH la traducción ha tenido una orientación marcadamente pedagógica y técnica (Gasca, 2021). Esto implica que el proceso de traducción está supeditado al texto traducido (TT) como producto, aunque se emplee como escenario de desarrollo lingüístico y técnico. Una aproximación a la traducción orientada hacia el producto final, desde objetivos basados en adquisición de habilidades y técnicas es tan necesaria como la que se orienta hacia el proceso mismo de traducción como tránsito, tal y como se articula en esta tesina, y la interacción con los textos, que es el modelo que se propone en esta tesina. Aunque sí se pueden extraer y clasificar una serie de herramientas y recursos concretos (detalladas en el Capítulo 5), el proceso de traducción que aquí se propone no está, al menos en los primeros estadios, supeditado a un producto final. En Gasca (2021) se hace alusión a la traducción literaria por su potencial, pero también por las dificultades a la hora de insertarse en ese ámbito profesional específico. Sin embargo, la relación que aquí se traza entre traducción literaria e identidad no tiene como

objetivo directo la formación para el acceso a una profesión o campo concreto, ni siquiera la producción de textos como objeto o producto final (aunque puede ser parte de las metas). Al contrario, el objetivo principal consiste en emplear textos literarios como base y escenario de ensayos de identidad, concretados en el desarrollo de cinco aspectos:

- a) prácticas de traducción que introducen al HH en un paisaje lingüístico y cultural relevante,
- b) prácticas de búsqueda, resolución, delimitación y conexión,
- c) prácticas de creación y alteración,
- d) prácticas de reflexión, que pueden concretarse en verbalización o en producción de textos dentro de uno o varios géneros.

La traducción literaria para HH en este contexto implica, además de mediación, un proceso de tránsito. La traducción como tránsito permite a quien traduce introducirse en el texto, interactuar con las voces que lo configuran y, a través de este proceso, encontrar su propia voz, manifestada tanto en declaraciones como silencios.

Esta aproximación a la traducción como tránsito se fundamenta en reflexiones sobre algunas de las voces que han reclamado, en la actividad literaria y en la traducción, un reconocimiento de las implicaciones identitarias de la traducción misma y de quienes están implicados en ella. Para ilustrar estas reflexiones y demandas, se presentan algunos ejemplos en la siguiente sección. Sin embargo, estos

ejemplos no proceden del contexto más inmediato de los HH por un motivo específico: aunque lo local es fundamental dentro de todo edificio identitario, la operacionalización del mismo requiere un proceso de transición. Entonces, justamente para favorecer esta transición, no se está planteando aquí la traducción como un proceso de superación o trascendencia a partir del contexto local, sino de lo que se ha llamado transidentificación, un proceso en el que las dimensiones identitarias locales se incorporan dentro marcos más amplios que replican otras facetas de la experiencia para poder descubrir y establecer nuevas conexiones con términos y palabras, y también con otros marcos interpretativos. Es con este fin, para favorecer el proceso de transidentificación, que en los ejemplos se ha recurrido a voces que hacen referencia a espacios universales de experiencia donde los hablantes de ELH pueden encontrar la identidad más allá de la categorización. Conforme se exploren, se irán delimitando también los estadios en los que se puede articular la traducción literaria para el desarrollo identitario de HH.

Traducción como transidentificación: localidad y universalidad en continuo proceso de traducción

Una de las experiencias habituales de los HH en los Estados Unidos es la de la estigmatización y discriminación lingüística que sufren ellos mismos y su lengua, tanto en la estigmatización de los fenómenos de contacto (p.ej. espanglish) que caracterizan su español frente al inglés, así como dentro de la propia categoría del español, al considerarse su variedad por debajo de otras (Leeman, 2018). Como se ha

mencionado en los capítulos anteriores, gran parte de los esfuerzos en el campo del ELH se han concretado en comprender y desarticular estas experiencias de estigmatización lingüística a través de la representación, inclusión y valorización de variedades y fenómenos de contacto lingüístico. Lo que a menudo no recibe tanta atención es la relación particular entre un hablante de ELH y su propia voz. La voz se articula aquí siguiendo a Eva Hoffman (1989), cuando se refería a la emergencia de su propia voz:

It's only when I retell my whole story, back to the beginning, and from the beginning onward, in one language, that I can reconcile the voices within me with each other; it is only then that the person who judges the voices and tells the stories begins to emerge (p.203).

La identificación tiene lugar con la voz y no con la lengua. La lengua, en la variedad que sea, es parte de la identidad en tanto que vehículo para su expresión. Entonces, en el caso concreto de HH el proceso de reconciliación con su variedad lingüística implica no sólo una toma de conciencia de los factores externos que la condicionan, sino, y quizás primero, una reconciliación con su propia voz. La experiencia local (del hablante con la variedad lingüística), por implicar ya un desarrollo identitario específico, no puede ser el centro y el fin del proceso de reconciliación y desarticulación. Al contrario, debe ser el origen desde el cual introducir referentes que permitan un proceso de transidentificación con la lengua para que, en el espacio ahora más abierto entre hablante y lenguaje, se pueda llegar a

la voz. La traducción literaria en este estadio es entonces una actividad que se concreta en pequeñas separaciones que se pueden practicar a través de una reinterpretación de lo local.

La propuesta de Gansel (2021) en *Translation as Transhumance* sigue unas líneas similares, aunque plantea la lengua como camino y no como vehículo. No obstante, las reflexiones planteadas en su obra aluden de forma similar a Hoffman y a la identificación de la propia voz. En este sentido, Gansel (2021) articula la actividad de traducción literaria como gesto de llegada a otros (27), independientemente de las limitaciones. En el caso concreto de los hablantes de ELH, este estadio implica ya una salida de lo local hacia espacios ajenos, aunque no se cuente con todos los recursos lingüísticos y simbólicos que un texto concreto pudiera demandar. En este estadio, las decisiones de traducción y los rasgos lingüísticos deberían interpretarse como indicios en esta dirección, y emplear el TO como marco desde el que proveer los recursos, experiencias y estrategias necesarias que permitan llegar a las voces del texto.

Otro de los estadios (más avanzado porque precisa de los HH un repertorio lingüístico, estratégico e identitario más desarrollado) puede concretarse en tareas de autotraducción. Para llevar a cabo estas tareas habría que partir de la producción literaria propia anclada en una de las categorías identitarias más salientes en el campo de ELH (p.ej., HH como minoría, o el español como lengua minorizada en los Estados Unidos) y, luego, la traducción de esa producción. Se trata de un proceso de articulación propia que suspende temporalmente estas categorías identitarias (Klimkiewicz, 2013); es decir, en este estadio la autotraducción literaria se articula como un proceso de tránsito en un doble sentido: de un proceso de declaración a uno

de narración, y de categorías a experiencias (cíclicas) de disrupción, tensión y ruptura que caracterizan al desarrollo multicultural (Miller y Collette, 2019).

La autotraducción de la propia producción literaria es una manera de operativizar las actividades críticas y de análisis (Beaudrie, 2023) sobre las que se basa gran parte del trabajo sobre la identidad en el campo de ELH. El proceso narrativo que implica la autotraducción en el contexto de lenguas con estatus y relaciones dispares (Klimkiewicz, 2013) registra una relación íntima con el despliegue multidimensional de la identidad. Es decir, mientras que la toma de conciencia implica una revisión identitaria a nivel analítico, es la práctica de reconfiguración y tránsito (de marcos de interpretación anteriores a los que abre la nueva conciencia) la que puede consolidar e integrar esta conciencia en la propia identidad.

Textos frontera: punto de partida para la traducción literaria en ELH

En la sección anterior se han contemplado distintos estadios donde anclar la traducción literaria en ELH hacia un proceso de transidentificación. Aunque la operacionalización de la identidad requiere, en gran parte, un desprendimiento de lo propio o local, no se trata de una negación o rechazo de la relevancia de esta dimensión. Al contrario, precisamente por esta demanda, es necesario primero un regreso a lo más familiar, que en el caso de HH está intrínsecamente ligado a la lengua y cultura de herencia. No obstante, cómo se especifique esta familiaridad (es

decir, cómo se articula la identidad de esta familiaridad) debería, al menos, admitir lo siguiente:

- a) diversas improntas socioafectivas; es decir, distintas asociaciones emocionales cuando se examinen las relaciones entre los hablantes y sus familias o referencias de herencia.
- b) diferentes motivaciones o referencias con respecto a la lengua y la cultura, y
- c) diferentes interpretaciones de símbolos sociales y culturales.

La inclusión de estos tres aspectos implica que, en la selección de textos y otros recursos sobre los que basar el primer estadio de traducción literaria, que consiste en la transferencia de habilidades ya disponibles en los HH, tendrían que incluirse experiencias familiares y locales diversas (p.ej., reconocer aquellas instancias de tensión y discriminación que ocurren dentro del propio contexto familiar y comunitario), motivaciones cambiantes que orientan la actitud de los hablantes hacia su desarrollo lingüístico y cultural en la LH (p.ej., factores que pueden transformar, redireccionar o incluso suprimir los motivos que llevan a los HH a conectar con su lengua y cultura de herencia) y diversas implicaciones y ecos de símbolos socioculturales (p.ej., representar a aquellas voces que, por ejemplo, se desvían de la significación cultural dominante).

Es por estas razones que, para el diseño del estudio exploratorio y también como propuesta de punto de partida para introducir la traducción literaria en ELH, se ha recurrido a los textos frontera (ver Capítulo 4). Son textos que, tanto por la temática

como por las múltiples dimensiones que introducen, sitúan al traductor en un espacio entreabierto donde se hacen visibles las fronteras de lo local y desde donde se puede trazar direcciones de tránsito hacia el otro lado de los textos. En el caso específico de los textos seleccionados para el estudio exploratorio, se escogieron dos fragmentos de la obra de Gloria Anzaldúa (1987), porque en ambos hay suficientes rasgos locales explícitos como para invitar a los participantes a una interpretación más cercana desde su contexto familiar. Por ejemplo, en la versión del TO (inglés) hay palabras en español que aluden a la carga simbólica y cultural de algunos términos, así como menciones explícitas a referentes identitarios significativos (la Raza, la madre, o la iglesia, por ejemplo). Al mismo tiempo, estos elementos dialogan con otros símbolos que introducen símbolos universales (como el concepto junguiano de sombra) y con rasgos propios de la personalidad y la identidad de la autora, que se intuyen interrelacionados con el subtexto cultural.

Tomando como punto de partida la propuesta del concepto identitario que se plantea en los capítulos anteriores, y con el objetivo de explorar la identidad multidimensional de los HH aplicada a una actividad de traducción literaria, en el presente capítulo se presentan los objetivos, el método y los resultados de un estudio exploratorio centrado en las dimensiones locales de la identidad de HH de español. A partir de los datos analizados, se esbozan conexiones relevantes entre el aspecto lingüístico e identitario y propuestas pedagógicas que permitan la operacionalización del concepto y promueva un proceso de transidentificación desde categorías locales hacia otras ajenas y universales.

Capítulo 4: Exploración de la identidad. Estudio exploratorio

Una propuesta de exploración identitaria en HH de ELH

El estudio que se describe a continuación es exploratorio, por lo que en ningún caso los datos pueden interpretarse como evidencia de la presencia del constructo identitario en la actividad traductora de los participantes. Lo que sí se puede observar son las diferentes estrategias, consideraciones y decisiones de los participantes, verbalizadas al llevar a cabo una breve tarea de traducción literaria. En realidad, siguiendo la argumentación planteada en los primeros capítulos de este trabajo, si se comprende la identidad como una dimensión dinámica y cambiante, no se podría aspirar a medirla, sino a capturar instancias de la misma, siempre mediadas por factores contextuales y relacionales (p. ej., el tipo de tarea en el estudio, la relación entre participante e investigador, etc.).

Estudio exploratorio: Identidad de HH de español en una tarea de traducción literaria

Objetivo:

El objetivo del estudio es explorar dimensiones de identidad que se manifiestan en el proceso de traducción literaria en hablantes de ELH a partir del concepto introducido en el Capítulo 1.

Preguntas de investigación:

La pregunta de investigación principal que guía este estudio es: ¿cómo se manifiesta la identidad de forma operacional en las decisiones de traducción literaria de HH de español? El estudio identitario dentro de ELH ha seguido en gran parte la instrumentalización de la psicología cognitiva y del desarrollo, a través de escalas Likert o encuestas (Yoon, 2011; Henderson, 2020) lo que resulta en una aproximación declarativa de la identidad. Más allá de las cautelas que se plantean en cuanto a estos instrumentos (Subedi, 2016; Alwin, 2010), una de las principales críticas tiene que ver con el propio concepto de identidad dentro de estos marcos de medición e interpretación, incluyendo la influencia del propio lenguaje dentro de las escalas y encuestas en las respuestas de los participantes. Es entonces difícil comprobar si ha tenido lugar un desarrollo identitario más allá del plano declarativo, especialmente cuando no hay un seguimiento longitudinal o instrumentos que permitan medir dimensiones de la identidad aplicada a actividades o interacciones concretas. Como respuesta a estas consideraciones, otros estudios (Beaudrie y Ducar, 2005; Ducar, 2008; Torres y Turner, 2017) han introducido los puntos de vista de los participantes a través de entrevistas o espacios dentro de las encuestas que admiten respuestas abiertas. No obstante, la aproximación sigue siendo sobre todo en sentido declarativo y explícito, en lugar de aplicando el concepto a una actividad concreta.

Método:

Participantes

Cuatro ($N = 4$) hablantes de ELH que tomaban un curso de traducción inicial en el Departamento de español y portugués de la universidad de Maryland tomaron parte en el estudio. Tres de ellos nacieron en los Estados Unidos, y uno de ellos en El Salvador, aunque emigró a los Estados Unidos con un año y diez meses. Tres de los participantes proceden de familias de El Salvador, y uno de México (Oaxaca). A pesar del número reducido de participantes, cabe destacar que la mayoría es salvadoreña y por lo tanto refleja la procedencia de la población hispana de la región que comprende D.C, Maryland y Virginia (DMV). Los participantes recibieron su educación formal en los Estados Unidos, y antes del estudio ya habían recibido cierto entrenamiento formal en traducción, aunque la mayoría de sus labores de traducción o interpretación habían tenido lugar en contextos informales (p. ej., familia y amigos, mensajes de texto, etc.).

Procedimientos

Sesión de grupo informativa:

Los participantes tomaron parte en una breve sesión informativa acerca del estudio (15 minutos) integrada en el curso de traducción. En la sesión, se explicó brevemente el objetivo de la tarea que deberían completar, pero en ningún caso se hicieron referencias explícitas al objetivo real del estudio. Se les expuso a un ejemplo de un hablante de herencia llevando a cabo un protocolo oral mientras traducía un

párrafo de la novela *The Book of Unknown Americans*. Por las razones que se expusieron, la naturaleza del protocolo hacía preciso no orientar explícitamente a los estudiantes, ni anticipar el texto que iban a traducir. Con una explicación limitada a los procedimientos, y un modelo en acción, se intentó que los participantes aplicarán sus propios recursos a la tarea de forma espontánea.

Protocolo Think-aloud y traducción:

La tarea principal del experimento consistió en un protocolo verbal simultáneo (TAP por sus siglas en inglés) asociado con una breve tarea de traducción literaria del inglés al español. Un TAP consiste en la verbalización del proceso de pensamiento que tiene lugar al llevar a cabo una actividad específica. En el caso concreto de esta exploración, se les pidió a los participantes que comunicaran sus pensamientos inmediatamente después de procesar el texto a traducir o partes del mismo, y mientras llevaban a cabo la traducción. Para el diseño de la tarea, se siguieron las recomendaciones de la literatura tanto en el contexto más general de la investigación cualitativa dentro de la lingüística aplicada (Heigham y Croker, 2009) como en el contexto concreto de los protocolos verbales en el ámbito de la traducción (Bernardini, 2001). De forma resumida, las coordenadas que orientan un diseño adecuado de estos protocolos son las siguientes:

- a) Limitar la interacción con los participantes para que el reporte oral no sea el resultado de una interacción. Para ello, la tarea principal del estudio se llevó a cabo en Zoom, con las cámaras apagadas, y la interacción se limitó a unas instrucciones iniciales por parte de la investigadora. Durante el TAP, la

investigadora mantuvo su micrófono apagado hasta el último comentario de cada participante.

- b) Limitar el objetivo del reporte para orientar el proceso hacia la dimensión u objeto que se pretende explorar. Esto se hizo sobre todo a través de la selección temática, y longitud de los textos e instrucciones para la tarea de traducción, y también a través del diseño del protocolo para la anotación y categorización de los datos.
- c) Limitar el tiempo entre procesamiento de la tarea y el reporte oral. Los participantes recibieron la instrucción de comunicar su proceso de pensamiento al tiempo que llevaban a cabo la tarea. Sin embargo, en algunas ocasiones los participantes detenían su reporte oral para leer, repasar alguna sección, o llevar a cabo la traducción de una oración completa sin que se registrara simultáneamente un reporte oral.
- d) En el caso más específico de TAPs en tareas de traducción, limitar las instrucciones técnicas. Se les explicó a los participantes que podían aproximarse al proceso como quisieran; es decir, que no había requerimientos técnicos u objetivos específicos que alcanza a través de la traducción.

La tarea (30 minutos) se llevó a cabo vía Zoom (porque la aplicación permite la grabación de audio al tiempo que se graba la pantalla donde tiene lugar la traducción simultánea del texto), siguiendo los pasos explicados anteriormente. Antes de comenzar la tarea de traducción, los participantes completaron un breve cuestionario (Apéndice III) cuyo propósito principal consistía en confirmar sus experiencias de

traducción y/o interpretación en contextos fuera del ámbito académico. El cuestionario se empleó solamente para confirmar que los participantes eran hablantes de ELH y no ha sido parte del análisis de los datos.

Durante el proceso de traducción, los participantes explicaron en voz alta su proceso y decisiones. La pantalla donde se llevaba a cabo la traducción, así como la voz de los participantes fueron grabadas hasta que concluyó cada proceso. En algunos casos, los participantes señalaron de forma expresa que habían terminado, y en otros se intuyó por la entonación, con confirmación por parte de la investigadora, que indicó entonces indicó que dejaría de grabar y esperó la confirmación de cada participante.

Materiales

Cuestionario

Antes de comenzar la tarea de traducción, los participantes completaron un breve cuestionario (Apéndice III) cuyo propósito principal consistía en confirmar que todos los participantes eran en efecto HH de ELH y registrar si practican la traducción y/o interpretación en contextos fuera del académico. El cuestionario no ha sido parte del análisis de los datos, ya que el diseño del estudio experimental exploratorio no permite establecer ninguna conexión directa entre esa información y la ejecución de la tarea.

Párrafos a traducir (TOs)

Dos párrafos de la novela *The Borderlands* de Gloria Anzaldúa (Apéndice I) fueron escogidos para ser traducidos del inglés al español, siguiendo una distribución 2/2 entre párrafos y participantes. Los dos párrafos introducen la misma temática alrededor de la identidad cultural y las tensiones que se derivan de actitudes y rasgos individuales. La diferencia en la extensión de los párrafos no registró diferencias significativas en los datos, sugiriendo más bien una dependencia de las actitudes y estrategias individuales de los participantes a la hora de identificar dimensiones de identidad.

Instrumento

El instrumento completo (Apéndice II) está compuesto por facetas identitarias, pero para el caso concreto de este estudio se emplearon las dos primeras tanto por el diseño del experimento como por restricciones temporales, y por extensión reducida la tarea principal. Lo que se ha pretendido con el instrumento es aunar aproximaciones de diferentes disciplinas relevantes para la exploración de la identidad y adecuadas a los procedimientos del estudio. La categorización de la identidad en tres dimensiones (dimensión sociocultural, dimensión individual y dimensión emocional/afectiva) corresponde al análisis del concepto identitario trazado en el primer capítulo del trabajo; es decir, se ha pretendido incluir tanto aspectos mediados por el contexto social y cultural específico, como rasgos individuales de los participantes, y las respuestas afectivas y emocionales que resultan de ellos. Los puntos de referencia para la observación dentro de cada dimensión

identitaria corresponden a una integración de criterios procedentes desde la psicología del desarrollo, operacionalizados en ELH por autores como Beaudrie et al (2019, 2021), Umaña-Taylor et al. (2004) y Gómez-García (2022), y de categorías interpretativas desde la disciplina de la traducción (Bernardini, 2001). En el análisis de los datos se desarrolla cada una atendiendo a ejemplos específicos, pero es importante destacar los objetivos principales que han guiado las decisiones de diseño:

- a) Invertir el orden en el que se explora la dimensión identitaria en estudios recientes dentro del marco de CLA, basados en exposición a contenidos, a uno que comienza por la exploración y se basa en la actividad. Con ello se quiere evitar, por un lado, que los participantes anticipen el objetivo de la exploración y, por otro, que el lenguaje no permita consideraciones y aproximaciones propias de cada participante.
- b) Interpretar los datos desde la observación y no desde la declaración
- c) Contextualizar la tarea de traducción en las consideraciones identitarias derivadas del campo de ELH.

En la Tabla 1 se presentan las dos categorías del instrumento empleadas para la interpretación de los datos, así como las categorías identitarias que se pueden desplegar en cada una. Para la interpretación y aplicación del instrumento se ofrecen unas pautas con ejemplos extraídos de las transcripciones (véase el apartado de Discusión para los extractos)

<p>Categoría individual (local)</p>	<p>Esquema principal de interacción (EPI): se refiere al esquema (o esquemas) principal desde el cual el HH interactúa con la temática del texto. Por ejemplo, puede partirse un esquema étnico-racial [Extracto 7 (P1)], de un esquema multicultural, o de un esquema basado en las competencias relevantes para la tarea concreta [Extracto 6 (P4)], entre otros.</p> <p>Alteración/creación: incluye todas aquellas instancias de omisión, transformación, alteración o mantenimiento en el proceso de traducción. Pueden justificarse por varios motivos, como la percepción de carencias en una lengua frente a la otra [Extracto 8 (P2)], por decisiones agentivas [Extracto 11 (P1)], por limitaciones en la transferencia [Extracto 13 (P4)], etc.</p> <p>Declaración de la actitud identitaria, que se registran cuando el HH se posiciona de forma explícita ante las distintas temáticas del TO. Esta declaración puede concretarse en actitudes más o menos firmes y polarizadas.</p>
<p>Categoría sociocultural (local)</p>	<p>Interpretación textual, en un doble sentido: a) en cuánto a la tarea en sí misma, donde el HH indica cómo se quiere o se debe llevar a cabo la tarea de traducción [Extracto 14 (P1); Extracto 15 (P3)] y b) en cuanto al contenido del TS, donde el participante considera el género a la hora de llevar a cabo la tarea.</p> <p>Articulación del Receptor o Audiencia: el HH toma decisiones en base a quién imagina qué es el</p>

	<p>receptor/la audiencia. El receptor/audiencia puede articularse de forma explícita o implícita durante el proceso [Extracto 18 (P4)], y puede estar más o menos determinado por la interpretación del HH del TO [Extracto 20 (P1)]. En la articulación de la audiencia o receptor también se puede ver el rol que el HH asume a la hora de llevar a cabo la traducción [Extracto 19 (P2)].</p> <p>Instrumentalización de la tarea: la actividad puede afrontarse como un fin en sí mismo, o como vehículo para otros objetivos como por ejemplo hacerlo accesible para una determinada persona o comunidad [Extracto 21 (P2)], o como ejercicio de introspección [Extracto 22 (P3)].</p>
--	---

Tabla 1. Categoría individual y sociocultural del instrumento propuesto para la exploración identitaria

Códigos:

La codificación de las transcripciones se llevó a cabo en dos fases. Durante la primera, la investigadora analizó todas las transcripciones, y las dividió en unidades de pensamiento reflejadas a nivel oracional. Después se llevó a cabo un segundo análisis de las transcripciones divididas en unidades para identificar dimensiones y categorías siguiendo la literatura dentro del campo de ELH en cuanto a aspectos lingüísticos y aplicando criterios del campo de traducción (Bacallao y Smokowski, 2009; Beaudrie *et al.*, 2009; Bernardini, 2001) para los aspectos identitarios. En la segunda fase, se pilotaron un total de 12 códigos (6 para cada categoría), de los que se han mantenido 4 para la dimensión lingüística y 4 para la dimensión identitaria. En la

dimensión lingüística se habían codificado por separado referencias a la ortografía, referencias a la acentuación, referencias a nociones de corrección y referencias a nociones de exactitud, pero se decidió colapsarlas en dos códigos en lugar de 4. Esta decisión se basa en que la lógica subyacente es común en cada par, aunque en términos lingüísticos puedan entenderse como categorías distintas, y en la intención de presentar una codificación sintética sin sacrificar el significado subyacente. En la dimensión identitaria, se integró en un solo código las referencias al estilo personal y recursos de traducción con base en una fuerte correlación entre los recursos disponibles y el estilo de aproximación a la tarea. Se eliminó la categoría de *Actitudes*, que se refería a menciones en cuanto a las actitudes de identidad de acuerdo con los criterios de Erikson en Marcia (1994) y Umaña-Taylor et al (2004) por no identificarse ninguna de manera explícita.

Los códigos finales que se recogen en la Tabla 2 se aplicaron una vez en contraste con los anteriores, y una segunda vez para asegurar la consistencia en el proceso. La codificación se llevó a cabo a través del software NVivo.

Dimensión lingüística	Dimensión identitaria
1.Referencias léxicas 2. Referencias a intercambios directos (de inglés a español) 3.Referencias a la ortografía y acentuación 4.Referencias a nociones de corrección y exactitud	1. Referencias al estilo personal y recursos de traducción 2. Referencias a la experiencia o contexto del texto 3. Referencias al receptor/audiencia 4. Referencias alteración y creación

Tabla 2. Códigos empleados en el análisis de las transcripciones

Dentro de la dimensión lingüística, las *Referencias léxicas* [1] registran instancias donde los participantes se refieren a palabras y su significado, tanto si se conocen como si se han olvidado, o se recuerdan durante el proceso de traducción. Se diferencia de instancias de *Intercambios directos* [2] donde los participantes intentan o completan traslados directos de palabras o significados del inglés al español. Las *Referencias a ortografía y acentuación* [3] registran eventos donde los participantes contemplan la forma de escribir y/o acentuar palabras, o expresan sus limitaciones en este sentido. Por último, las *Referencias a corrección y exactitud* [4] incluyen menciones explícitas donde los participantes se refieren a la adecuación de las palabras en el contexto de una frase o texto completo. En la dimensión identitaria, las *Referencias al Estilo y Recursos de traducción* [1] registran instancias donde los participantes expresan sus preferencias estilísticas y técnicas a la hora de encarar la tarea traductora; las *Referencias a la Experiencia y el Contexto* [2] incluyen tanto conexiones que los participantes hacen entre el TO y su experiencia personal o el contexto cultural en el que lo integran. Las menciones explícitas al receptor o audiencia del TT se han registrado bajo el código de *Receptor/Audiencia* [3], y las instancias donde los participantes alteran (suprimen o modifican) aspectos del TO en el proceso de traducción, o crean a partir del mismo (añadiendo o escogiendo elementos de su repertorio personal) se han registrado en *Referencias de Alteración y Creación* [4]. Estas instancias se registraron bajo el mismo código independientemente de si tuvieron lugar por lo que los participantes interpretaron como una carencia específica, o por preferencia estilística o estética. Por último,

menciones a la actitud identitaria con respecto del TO (p.ej., identificación explícita con los temas del texto) se codificaron dentro de *Actitudes* [5]

Resultados

Las fuentes de datos que se han considerado en esta investigación para la exploración de los resultados de la tarea y la discusión son los textos traducidos por las participantes y el proceso de traducción explicitado mediante los TAPs.

Aunque se pueden obtener datos de aspectos léxicos y morfológicos, para este trabajo su relevancia reside no tanto en rasgos específicos, sino en la frecuencia con la que decisiones y dilemas lingüísticos aparecen en el proceso en contraste con otras consideraciones contextuales, afectivas o identitarias. Para el análisis de los datos obtenidos a través de los TAPs, se llevó a cabo la transcripción de las audiograbaciones y su codificación sistemática en las categorías de la Tabla 2. Los datos muestran que en el proceso de traducción hay aspectos tanto lingüísticos como culturales e identitarios. Aquí se quiere recordar que esta clasificación no r Los protocolos TAP se transcribieron de audio a texto, y se codificaron dentro de una u otra categoría siguiendo los siguientes criterios:

De un total de 185 instancias oracionales de codificación se registraron un número similar de aspectos lingüísticos [91] e identitarios [94)]. En la Tabla 3 se recoge la distribución de referencias codificadas en cada categoría.

Aspectos lingüísticos	Refs.	Aspectos identitarios	Refs.
Referencias léxicas	26	Referencias al estilo personal y recursos de traducción	28
Referencias a intercambios directos (de inglés a español)	36	Referencias a la experiencia o contexto del texto	26
Referencias a la ortografía y acentuación	7	Referencias al receptor/audiencia	4
Referencias a nociones de corrección y exactitud	22	Referencias alteración y creación	36

Tabla 3. Número de referencias codificadas en cada categoría

En la Figura 5 se han resumido los datos en una gráfica que comprende tanto los aspectos lingüísticos como los identitarios.

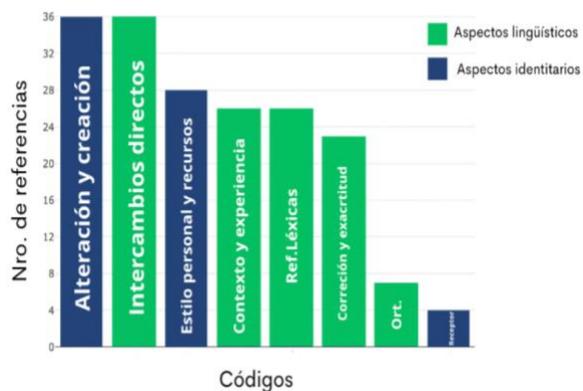


Figura 4. Aspectos codificados con mayor frecuencia

El evento codificado con más frecuencia en la categoría identitaria corresponde a decisiones de alteración y creación en el proceso de traducción, mientras que dentro de la categoría lingüística son los intercambios directos de inglés a español. Los datos en conjunto pueden interpretarse como una aproximación al TO donde la agencia y las decisiones creativas e interpretativas de los participantes dependen del repertorio lingüístico disponible de los HH. Las implicaciones pedagógicas de esta interconexión se exploran en el Capítulo 5.

Discusión

Dimensión lingüística:

De todas las referencias incluidas en esta dimensión, destaca el énfasis que los participantes ponen en cuanto a palabras o términos concretos interpretados en términos de corrección y exactitud. Aunque al principio del proceso tres de los participantes hicieron alusión a su preferencia por leer el texto completo y después comenzar la tarea para evitar errores de significado y temática, se registraron numerosas ocasiones donde la preocupación por identificar la ortografía de un elemento léxico o recordar una palabra concreta desvía la atención de consideraciones como el tono, el impacto y la adecuación al contexto general del texto.

Extracto 1 (P4)

Okay, so básicamente al comienzo del proceso de hacer esto, al principio cuando yo traduzco uno, no me fijo mucho en los acentos, no soy muy buena con los acentos y normalmente no traduzco escribiendo. Son algo que yo chequeo a diferente con un diccionario, or something after to make sure I have all the accents correctly

Extracto 2 (P2)

alguna de estas palabras no se me vinieron a la mente rápidamente entonces pues tuve que break it down primero en inglés o sino en español y ver palabras que é se parecen un poquito más y ya pues mi cerebro como que captó la palabra que quería que estaba buscando y de repente apareció ahí

Estos ejemplos reflejan los resultado de estudios alrededor del léxico en hablantes de ELH (Belpoliti y Bermejo, 2020; Fairclough y Garza, 2018), pero también puede que señalen el énfasis que existe todavía en orientar el desarrollo lingüístico basado en unidades de significado y categorías aisladas.

Otro aspecto que destacar dentro de esta dimensión es que hay rasgos de una conciencia metalingüística que, aunque quizás no codificado en términos metalingüísticos como es el caso más frecuente en hablantes de español como L2, está presente a lo largo del proceso:

Extracto 3 (P4)

so en este palabra estoy pensando en si usar una la palabra digamos, that would be in general, of anyone being taken in, or just personally being taken in, so pueden ser aceptados porque aunque en inglés sería taken in, or like accepted, I think it has the same meaning

Extracto 4 (P1)

también trato en pensar que sería un como buen manera para poner lo que fluye mejor en español

Esta conciencia parece estar más orientada hacia la funcionalidad o impacto de las palabras, y puede ser un excelente punto de partida para trabajarla hacia el cuerpo general del texto. No se trata de sustituir esa intuición por terminología y explicaciones lingüísticas, como es más propio en L2, sino de expandirla a través de la lectura crítica y expansiva (recurriendo a los conceptos y símbolos textuales) hacia el texto como tejido cultural complejo. El metalenguaje y su desarrolla en este caso no debe ir tanto hacia la explicación de fórmulas lingüísticas y significados literales, sino hacia el peso simbólico y el impacto intertextual (p.ej., la forma en que el texto interactúa con el lector y representa situaciones y culturas).

Dimensión identitaria:

En esta dimensión se discuten dimensiones de la identidad aplicadas a una tarea concreta, en relación con los temas que introducen los textos seleccionados, y sin que se eliciten respuestas concretas en cuanto a la actitud o esquema identitario de los HH, como es el caso de encuestas o escalas Likert. La agencia es una de las dimensiones de relación

Dimensión individual

La dimensión individual se refiere a actitudes y manifestaciones identitarias que podrían estar mediadas por rasgos individuales de personalidad, lo que se traduce en la priorización de unos esquemas sobre otros, actitudes más o menos agentivas a la

hora de alterar o transformar los textos, y diferentes formas de percibir el repertorio lingüístico y las competencias en la LH.

Esquema principal de interacción (EPI):

El esquema personal de análisis hace referencia a la dimensión o dimensiones identitarias más salientes a la hora de llevar a cabo la tarea de traducción. En todos los casos, el principal esquema de análisis texto es principalmente lingüístico y afectivo; es decir, la conexión entre participantes y el texto parece estar basada sobre todo en el hecho de conocer ambos idiomas y de poder llevar a cabo la tarea y de poseer lazos con la lengua y la cultura:

Extracto 5 (P1)

normalmente cuando escucho un frase en inglés y no lo conozco en español puedo tratar de cambiarlo en un manera que tiene como sentido

Extracto 6 (P4)

I like to translate in the way that I feel like if I'm translating to my mom for instance like she would understand what it is, like sometimes is, no es como fiel al texto en que se traduce palabra por palabra sino que solo es traducir the theme of the text, which is what I try to do

Hay una mención explícita a uno de los esquemas salientes en la literatura tanto de la psicología del desarrollo como de ELH, como es el étnico-racial (RES por sus siglas en inglés):

Extracto 7 (P1)

y aparece como ser específicamente para los hispanos

Sin embargo, no hay identificación explícita entre el participante y el grupo. En general, el componente de competencia lingüística-mayor o menor amplitud de vocabulario, frecuencia de input, competencia ortográfica, hábitos de uso del español-, así como la conexión afectiva con los hablantes de la lengua-la figura de la madre, en especial-, parecen ser los esquemas más prominentes a la hora de relacionarse con el texto. Haría falta una exploración más profunda para identificar qué aspectos del desarrollo lingüístico tienen un correlato más significativo para la identidad y cuáles no, incluso si se perciben como carencias por los propios HH.

Alteración/creación del TO:

En todos los procesos analizados hay instancias de alteración y creación que conllevan modificaciones de lo que los hablantes perciben como una traducción más exacta. En algunos casos, estas modificaciones responden a lo que los participantes perciben como una carencia en su competencia léxica:

Extracto 8 (P2)

I don't know. Algunos nos conformamos a las ideas? no...a los...let's put an X on it, I don't know what it is.

Extracto 9 (P2)

To avoid this rejection, [traduciendo] let's just say omitir...

Extracto 10 (P1)

También a veces olvido en el momento como decir algunas cosas porque sé cómo decir líder y es casi igual que leader. También no estoy seguro, lo voy a dejar así...

En otros es una decisión más agentiva, donde se toma control del texto para modificarlo de forma que se destaque o preserve una o varias dimensiones de significado que se consideran más relevantes para uno mismo o para la audiencia:

Extracto 11 (P1)

También trato en pensar que sería un como un buen manera para ponerlo que fluye mejor en español quizás, pero no es como exactamente como yo quiero decir ahorita "cuando yo era joven", "cuando yo de un año", "de un año bien temprano", sí eso sirve, so así voy a poner yo. Pero no si sirve tanto en español eso. [Traduciendo] Eh voy a poner cuando yo era joven mejor

Extracto 12 (P3)

Esta es una palabra que usa mamá, quizás porque la oigo más frecuente. Oí perezoso más, perezoso, la palabra perezoso para mí es más normal que si alguien está hablando y lo pienso más del animal perezoso, pero la palabra que usa mi mamá quizás es un poquito más cruda [risas] es "huevón", así que voy a usar esa...huevón

Extracto 13 (P4)

I'm gonna say, instead of, so to push the unacceptable I'm gonna say to hide the unacceptable in the shadows, cause I think it will make, like, more sense in Spanish, like it will bring up the value of that sentence

Actitud:

No se registraron alusiones explícitas a la actitud identitaria (de exploración, de resolución o de afirmación) respecto de los textos en ninguno de los participantes, aunque sí hubo alusiones al interés que despertó el párrafo correspondiente a cada uno de ellos y al deseo de conocer más sobre el tema tratado. Sin embargo, ninguna de las impresiones o comentarios es lo suficientemente relevante como para registrarse a través del instrumento. Esto no quiere decir que en las actitudes de los participantes no existan dimensiones latentes, sino que no fueron registradas ni se encontraron suficientes conexiones como para inferir la actitud de los participantes hacia su identidad multicultural.

Dimensión sociocultural

Aquí se hace referencia a las consideraciones que, dentro de los procesos de traducción, van más allá de cuestiones léxicas, morfológicas y ortográficas, y que tienen en cuenta el contexto cultural donde se sitúa el texto, así como elementos fuera del mismo (p.ej., el lector/audiencia, el objetivo, el tono). Siguiendo el instrumento, se describen distintas dimensiones con ejemplos de los TAPs.

Interpretación textual:

La interpretación textual se refiere tanto a cómo los participantes comprenden las implicaciones de la tarea traductora, como la interpretación del contenido específico a traducir y la aproximación que quieren tomar a partir de la misma::

Extracto 14 (P1)

Voy a comenzar por leer el primer opción ahí que dice at a very early age...so para mí me gusta leer el primer oración al menos antes de comenzar translate porque si hago palabra por palabra después tienes que cambiar cosas así que voy a hacer eso.

Extracto 15 (P3)

Vale, lo leí primero para agarrar un grandes contexto del texto, para poder hacer el translation más enfocado en todo no sólo para cada palabra, haciendo la palabra por definición por definición, exacto por exacto, quiero que tenga sentido y que se oiga bien

Extracto 16 (P3)

yo voy a usar mis propios [pronombres]...también porque dice "terca", como tiene el femenino así que yo pensé así, yo lo empecé a leer así como que si soy yo misma, no sé, si quizás lo entiendo como yo misma

Extracto 17 (P4)

Traté de usar palabras que son más comunes para mí usar español digamos versus what would be the more acceptable translation of a certain word, like how I was saying, push the unacceptable. Uso más palabras digamos que yo soy más familiar y que yo crecí usando, and that's sort of like the way I translate.

Receptor/Audiencia

La representación del receptor varía en cada caso y dentro de cada proceso; es decir, la figura del receptor parece fluir entre el propio traductor como receptor y la comunidad o audiencia imaginada, que en ocasiones se especifica en una conexión familiar cercana, y en otras se refiere a una comunidad. En uno de los participantes hay instancias más marcadas de autotraducción, que después involucran a un receptor muy cercano fuera del propio agente que traduce:

Extracto 18 (P4)

I like to translate in the way that I feel like if I'm translating to my mom for instance like she would understand what it is, like sometimes is, no es como fiel al texto en que se traduce palabra por palabra sino que solo es traducir the theme of the text, which is what I try to do.

En otros casos, el receptor está delineado de forma más amplia, con menor y mayor especificación:

Extracto 19 (P2)

también traté de hacerlo lo más "objective" posible para que sea como una traducción casi palabra por palabra, pero que tenga el mismo significado. No traté de cambiar de cambiar nada ya que supongo que alguien más lo va a querer leer...

Extracto 20 (P1)

So en este, I'm putting quotations because it's already in Spanish in the original translation, but also because I think like la Raza can be a very general term for like a specific culture group, so like, I'm putting it in quotations.

Instrumentalización del texto traducido (TT)

El principal objetivo a la hora de llevar a cabo la traducción resultó en adaptarlo de forma que fuera comprensible tanto para el propio participante como para el receptor imaginado. Hay referencias e incorporación de términos cotidianos para llevar a cabo la traducción del plano literario hacia uno de ámbito más familiar, contribuyendo a la identificación del participante con el texto, o empleo de términos y expresiones a los que los participantes están acostumbrados en aquellos casos donde el vocabulario de TO es desconocido. En otras palabras, este proceso de familiarización parece llevarse a cabo por razones voluntarias o por razones de percibida carencia estilística y léxica:

Extracto 21 (P2)

Uso más palabras digamos que yo soy más familiar y que yo crecí usando, and that's sort of like the way I translate.

Extracto 22 (P3)

yo voy a usar mis propios [pronombres]...también porque dice "terca", como tiene el femenino así que yo pensé así, yo lo empecé a leer así como que si soy yo misma, no sé, si quizás lo entiendo como yo misma

Limitaciones y líneas de investigación

Las limitaciones en cuanto al número reducido de participantes y a la naturaleza experimental de la tarea deben considerarse primero. Cabe mencionar, sin embargo, que el estudio se pilotó previamente con dos participantes (un hablante monolingüe y otro HH de de español), con resultados similares en cuanto a que el diseño permite observar dimensiones más allá de lo estrictamente lingüístico en el proceso de traducción, e identificar puntos de relevancia personal e identitaria en quienes llevan a cabo la tarea. Una exploración con un mayor número de participantes permitiría solidificar la evidencia alrededor de algunas de las tendencias y manifestaciones del constructo identitario como herramienta relacional y ayudar a comprender con mayor profundidad la interrelación entre distintas dimensiones subjetivas.

Otro aspecto a tener en cuenta es la naturaleza del concepto identitario. Aquí no se critica tanto la alta carga subjetiva del mismo, como la necesidad de obtener

más datos a la hora de construir un concepto de identidad que dialogue con otras dimensiones subjetivas, (como la personalidad y las emociones, la experiencia y la memoria). Son dimensiones latentes que requieren un diseño instrumental adecuado y el espacio teórico suficiente para incluirlas. El instrumento aquí presentado es una herramienta de interpretación que agrupa parámetros de traducción (sistematizados en Bernardini, 2001) y dimensiones subjetivas derivadas de otros instrumentos (Erickson en Marcia, 1994; Gómez-García, 2022;) adaptadas a la tarea concreta. Se ha diseñado de esta manera porque tanto en la literatura de SLA como de ELH, los instrumentos que consideran el contexto concreto (p.ej., el proceso de aprendizaje de lengua, o una tarea directamente relacionada con dicho proceso) reportan mayor y consistencia y solidez en los resultados. No obstante, en el caso de constructos tan complejos como la identidad o la personalidad, es necesario distintos medios de recolección de datos a través de instrumentos adecuados, que incorporen las consideraciones argumentadas en los capítulos anteriores. También convendría aplicarlo a otras actividades de mediación lingüística y cultural para identificar otras dimensiones latentes, así como relaciones entre las mismas.

Por ello, la exploración llevada a cabo en este trabajo no puede sino dar cuenta de algunos indicios del complejo edificio identitario observables en la tarea, aunque puede asumirse que existen muchas dimensiones latentes. Estudios longitudinales basados en cursos o programas de traducción literaria, a lo largo de una variedad de textos, géneros son necesarios para delimitar el concepto y trazar direcciones futuras.

Capítulo 5: Implicaciones disciplinarias y pedagógicas

En este último capítulo se esbozan algunas propuestas y líneas de trabajo para contribuir al desarrollo identitario de los HH desde un concepto operativo y que prioriza sus dimensiones relacionales. A modo de conclusión, se incluye una reflexión sobre el concepto identitario, sus implicaciones, y el espacio de la subjetividad dentro del ámbito académico.

Identidad en ELH: definiciones y fronteras

Aunque la definición en el campo de ELH ha permitido introducir en el discurso académico y en la práctica las particularidades del desarrollo lingüístico e identitario de los hablantes de ELH, cabe preguntarse qué otros aspectos de la identidad se están olvidando, o incluso dejando fuera, cuando se separa a estos hablantes de los aprendices de L2. Es en el proceso de exploración de estas dimensiones donde se puede articular un concepto operativo de identidad. Orientar la investigación hacia estudios que atiendan a interacciones entre distintas dimensiones de subjetividad, en diferentes contextos (p. ej., comparando el ámbito académico con el comunitario) y de forma longitudinal. Dentro de esta misma línea, habría que dirigir parte de la investigación a examinar la proporción de actividades analíticas, actividades de reflexión, actividades de creación, actividades performativas,

proyectos comunitarios, otras actividades fuera del aula, etc. En estudios previos tanto en el ámbito de la lingüística aplicada como en SLA, se ha destacado el importante impacto de las prácticas y procesos en la forma en que se manifiesta la identidad y distintos rasgos de la personalidad, en el desarrollo de estrategias y recursos, en las respuestas emocionales, y en la autopercepción. Es decir, las distintas actividades y prácticas en las que las personas se involucran median y transforman en el tiempo rasgos de su subjetividad. Es esencial entonces hacerse consciente primero de la cualidad y frecuencia de las actividades en las que los HH toman parte, y cómo están conectadas con diversas dimensiones identitarias y recursos.

Por otra parte, examinar las propias bases disciplinares y aquellas de las que toman prestados conceptos, instrumentos y marcos de interpretación permitiría poner en diálogo distintas facetas y dimensiones necesarias para trasladar a la práctica nociones dinámicas de identidad, y formas actualizadas de establecer relaciones entre la investigación en el campo de ELH y la práctica.

Otra de las formas en que esta revisión se puede llevar a cabo tiene que ver con tomar conciencia de la naturaleza de las actividades que forman parte de la práctica ya en el aula de ELH; es decir, orientar parte de la investigación hacia examinar la proporción de actividades analíticas, actividades de reflexión, actividades de creación, actividades performativas, proyectos comunitarios, otras actividades fuera del aula, etc. En estudios previos tanto en el ámbito más amplio de la lingüística aplicada como en SLA, se ha destacado el importante impacto de las prácticas y procesos en la forma en que se manifiesta la identidad y distintos rasgos de la personalidad, en el desarrollo de estrategias y recursos, en las respuestas emocionales,

y en la autopercepción (Dewaele, 2012; Bal y Veltkamp, 2013; Morrison *et al.*, 2003). Es decir, las distintas actividades y prácticas en las que las personas se involucran median y transforman en el tiempo rasgos de su subjetividad. Es esencial entonces hacerse consciente primero de la cualidad y frecuencia de las actividades en las que los HH toman parte, y cómo están conectadas con diversas dimensiones identitarias y recursos.

Las palabras y los símbolos en el desarrollo del ELH

Los rasgos lingüísticos de los HH que se recogen en la literatura de ELH dan cuenta de un desarrollo léxico muy marcado por el contexto inmediato de recepción y uso, que suele ser el familiar o comunitario, y mediado por la lengua mayoritaria (el inglés en el caso de Estados Unidos). Unido a esto, la tradición lingüística alrededor de unidades de significado contribuye a dos fenómenos que se observan en los participantes en el estudio piloto:

- a) una aproximación al texto donde, aunque hay una intención inicial de comprender el contexto intra y extratextual en la mayoría de los casos, la preocupación por identificar palabras en términos de exactitud impide considerar otros elementos del texto, cuestiones estilísticas más sofisticadas, y trasladar los valores simbólicos del TO al TT.

b) una interpretación local del TO que conduce a decisiones de traducción basadas en la experiencia personal, tanto a un nivel más terminológico como a la hora de representar a la audiencia y orientar el texto hacia ella. Las decisiones de alteración y creación están motivadas por una tendencia hacia lo que es familiar y reproducen en el TT los hábitos de comunicación en español de los participantes, independientemente de la intención original que los participantes verbalizaron en el proceso.

Ambos fenómenos registran todavía una tendencia marcada a acercarse a los textos a nivel de palabra, comprendida como unidad completa de significado. Es decir, no se trata de ignorar el fundamental valor del léxico en el desarrollo lingüístico (González-Fernández y Norbert Schmitt, 2017), sino de abordarlo desde su conexión con elementos más allá del texto inmediato. En la forma habitual en que los participantes leyeron los TT, las palabras se agotan en uno de sus correlatos en inglés, o en el contexto más inmediato en el que los participantes sitúan una palabra en concreto. Por tanto, no se trata sólo de desarrollar la amplitud del repertorio léxico de los HH, sino de ampliar los contextos y marcos donde operan las palabras en significados más allá de lo local (Showstack, 2012).

Implicaciones para la práctica de la traducción literaria en ELH

El campo de ELH ha pasado de situar el componente lingüístico como punto de partida a plantear la identidad de los HH en el centro, lo que se refleja en la literatura más reciente y en las propuestas pedagógicas donde las necesidades socioafectivas marcan su diseño y objetivos (Gironzetti y Belpoliti, 2018). Uno de los ejemplos claros de esta evolución es la importancia de la traducción como práctica de desarrollo lingüístico que a la vez parte de las facetas de los HH como hablantes y mediadores multiculturales. Sin embargo, aún muchas de las propuestas basadas en la traducción se concentran en el desarrollo lingüístico de los HH, o en la profesionalización de esta competencia. Si bien son direcciones esenciales, aquí se pretende integrar una práctica de traducción que parte de textos literarios y cuyo objetivo principal es el desarrollo identitario concretado en tres dimensiones o estadios concretos: a) la toma de conciencia de la propia identidad en relación con los discursos culturales que se recogen en los textos literarios y las formas de interacción e interpretación de los mismos; b) el desarrollo de recursos (psicológicos y emocionales) mediados por la identidad, y c) el acceso a nuevas dimensiones identitarias desde las que construir marcos de interpretación propios en relación con otros hablantes; es decir, formas en las que la identidad autorreferencial de la que se parte puede abrirse para incorporar las voces, marcos y herramientas de terceros.

Para trabajar el primer objetivo, es necesario establecer conexiones entre textos concretos (p.ej., de una cultura situada y específica) y símbolos propios, locales y universales. Por ejemplo, la autora de los textos empleados en el estudio

exploratorio, la autora introduce símbolos propios y locales de una dimensión identitaria fronteriza (p. ej., la autoridad en la figura de la madre, que puede interpretarse tanto desde su rebeldía más individual como desde el rechazo y oposición de aquellos que rechazan las partes más tiránicas de la figura materna mexicana) al tiempo que emplea conceptos como *the Shadow-beast*, o la sombra, introduciendo el constructo junguiano como marca de la literatura del siglo XX (Thurmond, 2012). La rebeldía de la autora es, así, un rasgo individual, una respuesta local y un símbolo universal de autonomía que se interpreta en términos de desafío y peligro (bestia). La interacción de estos y otros símbolos y referencias, así como su reflejo en el léxico y la estructura deberían integrarse junto a dimensiones más literales de significado y a análisis morfosintácticos, lo que implica una lectura que parte de los símbolos y llega fuera del texto. Es decir, leer el TO implica primero una identificación simbólica, y sólo después una lectura más anclada en el texto concreto. Dos de los cuatro participantes en el estudio mencionaron que el diccionario les resultaba muy útil en sus tareas de traducción, aunque para la tarea del experimento no tuvieron acceso al mismo:

Extracto 23 (P1)

Mire, este es otro ejemplo de que yo no sé cómo escribir algunas palabras pero si me ayuda ese spell-check y autocorrect y todo eso...

Extracto 24 (P4)

Okay, so básicamente al comienzo del proceso de hacer esto, al principio cuando yo traduzco uno, no me fijo mucho en los acentos, no soy muy buena con los acentos y normalmente no traduzco escribiendo. Son algo que yo chequeo a diferente con un diccionario, or something after to make sure I have all the accents correctly

De igual manera, la elaboración de un diccionario personal simbólico puede ser una tarea que desarrollen a lo largo de su práctica traductora, y que puede trasladarse a un curso de herencia también como parte del desarrollo léxico incorporando el significado simbólico y otras dimensiones mencionadas en Nation (2001).

Como parte también del primer objetivo, el desarrollo de herramientas de relación, interpretación y creación puede llevarse a cabo a través de distintos textos (p. ej., escritos, audiovisuales, mixtos, etc.). Se pueden contrastar y traducir distintas formas y perspectivas alrededor de una temática mediante la lectura, visualización, o escucha de otros textos relacionados con el TO y también del propio medio o soporte de la traducción (p.ej., del texto escrito al oral, de la narrativa a la performatividad, de la letra a la línea). La traducción literaria en este estadio puede consistir en una traducción de medios manteniendo la lengua original, o en una traducción tanto de medio como de lengua, dependiendo de cada texto.

Para los dos últimos objetivos (desarrollo de recursos emocionales y psicológicos y el acceso a nuevas dimensiones identitarias), el fuerte impacto positivo que se ha reportado tanto desde proyectos que implican a la comunidad más cercana como otros que involucran a otros espacios fuera del aula (p. ej., el espacio virtual,

comunidades de HH en otros países, etc.) justifica una conexión entre la práctica de traducción literaria y las formas en que la misma puede servir para trazar puentes con otros. Este último estadio permite explorar al receptor de forma inmediata, incluyéndolo en el proceso de traducción. Los participantes en el estudio exploratorio consideraban, de forma más o menos implícita, la presencia del receptor (véase la sección de *Discusión* en el Capítulo 4) que deja su marca en el TT a través de los participantes. La traducción toma en este último estadio, y a través de proyectos concretos, su dimensión más interpersonal, donde la traducción del texto conlleva también la traducción de uno mismo hacia el otro.

Conclusiones

Después de plantear un concepto multidimensional y relacional de la identidad, queda su traducción a la práctica en la investigación y la pedagogía en el campo de ELH. Esta traducción no puede consistir en una transferencia o sustitución de unas palabras por otras; debe comenzar por un anclaje en conceptos teóricos operativos, que sean aplicables a las complejas realidades de los HH, y que se articulen no como torres de marfil, sino como puertos de salida hacia otras identidades.

En esta tesina se han considerado distintas disciplinas donde la identidad se ha estudiado como un marco esencial para el entendimiento y el reclamo subjetivo que, sin embargo, ha quedado suspendido y estático al supeditar las relaciones interpersonales a las dinámicas académicas. En el campo concreto de ELH, la necesidad de hacer del concepto de identidad una herramienta operativa se plantea

con una urgencia especial cuando se atiende al dinamismo, la complejidad y multiculturalidad propia de los HH. Si no se quiere perder el contacto con el otro lado del campo de ELH, el que desarrolla y avanza el mismo a través de su práctica, el ámbito académico debe primero escuchar, y después elaborar respuestas aplicables, accesibles y que prioricen las relaciones entre personas y sus diversos contextos y subjetividades. A través de la traducción literaria se pretende introducir todas la complejidades de la producción cultural, desarrollar diferentes herramientas y recursos que van más allá de técnicas concretas y llegan a configurarse como herramientas de desarrollo, integración e identificación para los HH.

Aunque quedan muchas conexiones por explorar, dimensiones y ángulos que no se han considerado, e ideas que aún están por encontrar su voz, se espera que de esta tesina resulte una reflexión pausada acerca del concepto identitario en ELH como eco de otras disciplinas, y de otras formas de aproximarse al dinamismo, apertura y límites de la subjetividad de los HH al otro lado de su herencia.

Apéndices

Apéndice I

Párrafos para la tarea de traducción y el protocolo verbal

Párrafo 1

At a very early age I had a strong sense of who I was and what I was about and what was fair. I had a stubborn will. It tried constantly to mobilize my soul under my own regime, to live life on my own terms no matter how unsuitable to others they were. Terca. Even as a child, I would not obey. I was "lazy." Instead of ironing my younger brothers' shirts or cleaning the cupboards, I would pass many hours studying, reading, painting, writing. Every bit of self-faith I'd painstakingly gathered took a beating daily. Nothing in my culture approved of me. Había agarrado malos pasos. Something was "wrong" with me. Estaba más allá de la tradición.

There is a rebel in me-the Shadow-Beast. It is a part of me that refuses to take orders from outside authorities. It refuses to take orders from my conscious will, it threatens the sovereignty of my rulership. It is that part of me that hates constraints of any kind, even those self-imposed. At the least hint of limitations on my time or space by others, it kicks out with both feet. Bolts¹

Párrafo 2

Fear of going home. And of not being taken in. We're afraid of being abandoned by the mother, the Church, la Raza, for being unacceptable, faulty, damaged. Most of us unconsciously believe that if we reveal this unacceptable aspect of the self, our mother/culture/race will totally reject us. To avoid rejection, some of us conform to the values of the culture, push the unacceptable parts into the shadows. Which leaves only one fear-that we will be found out and that the Shadow-Beast will break out of its cage.²

Apéndice II

¹ Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands = la frontera : the new mestiza*. San Francisco, Spinsters/Aunt Lute

² Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands = la frontera : the new mestiza*. San Francisco, Spinsters/Aunt Lute.

Instrumento completo

<p>Categoría individual (local)</p>	<p>Esquema principal de interacción (EPI): se refiere al esquema (o esquemas) principal desde el cual el HH interactúa con la temática del texto. Por ejemplo, puede partirse un esquema étnico-racial [Extracto 7 (P1)], de un esquema multicultural, o de un esquema basado en las competencias relevantes para la tarea concreta [Extracto 6 (P4)], entre otros.</p> <p>Alteración/creación: incluye todas aquellas instancias de omisión, transformación, alteración o mantenimiento en el proceso de traducción. Pueden justificarse por varios motivos, como la percepción de carencias en una lengua frente a la otra [Extracto 8 (P2)], por decisiones agentivas [Extracto 11 (P1)], por limitaciones en la transferencia [Extracto 13 (P4)], etc.</p> <p>Declaración de la actitud identitaria, que se registran cuando el HH se posiciona de forma explícita ante las distintas temáticas del TO. Esta declaración puede concretarse en actitudes más o menos firmes y polarizadas.</p>
<p>Categoría sociocultural (local)</p>	<p>Interpretación textual, en un doble sentido: a) en cuánto a la tarea en sí misma, donde el HH indica cómo se quiere o se debe llevar a cabo la tarea de traducción [Extracto 14 (P1); Extracto 15 (P3)] y b) en cuanto al contenido del TS, donde el participante considera el género a la hora de llevar a cabo la tarea.</p> <p>Articulación del Receptor o Audiencia: el HH toma decisiones en base a quién</p>

	<p>imagina qué es el receptor/la audiencia. El receptor/audiencia puede articularse de forma explícita o implícita durante el proceso [Extracto 18 (P4)], y puede estar más o menos determinado por la interpretación del HH del TO [Extracto 20 (P1)]. En la articulación de la audiencia o receptor también se puede ver el rol que el HH asume a la hora de llevar a cabo la traducción [Extracto 19 (P2)].</p> <p>Instrumentalización de la tarea: la actividad puede afrontarse como un fin en sí mismo, o como vehículo para otros objetivos como por ejemplo hacerlo accesible para una determinada persona o comunidad [Extracto 21 (P2)], o como ejercicio de introspección [Extracto 22 (P3)].</p>
Dimensión afectiva/emocional	<p>Asociación experiencial: -¿Hay referencia a experiencias personales, emociones o sentimientos? -¿Se valoran? -¿Se reconocen en el ST y se llevan al TT?</p> <p>Conflicto y resolución afectiva: -¿Hay áreas dónde se plantea un conflicto de identidad/afectivo? -¿Se resuelve? -¿Cómo?</p> <p>Involucración personal con el texto: -Presencia de marcadores afectivos, humor, referencias al impacto/efecto del texto.</p>

Apéndice III

Cuestionario pre-tarea

Demographics:

Family's country of origin _____

Your birth place _____

If not born in the US, how old were you when you first arrived? _____

Translation and interpretation:

Do you have any formal (high school, college, professional) training in translation/interpretation? _____

Do you interpret or translate for your family, friends or community? _____

If yes, in which contexts? _____

Bibliografía

- Alwin, D. F. (2010). How good is survey measurement? Assessing the reliability and validity of survey measures. *Handbook of survey research*, 2, 405-434.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera*. na.
- Bacallao, M. L., & Smokowski, P. R. (2009). Entre dos mundos/between two worlds: Bicultural development in context. *The Journal of Primary Prevention*, 30, 421-451.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS one*, 8(1), e55341.
- Baker, C., & Jones, S. P. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in Second language learning and teaching*, (2), 301-325.
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage language journal*, 3(1), 1-26.
- Beaudrie, S. (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs. In *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 203-221). Georgetown University Press.

- Beaudrie, S. M., & Fairclough, M. A. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (p. 203). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Beaudrie, S. M. (2015). Instructional effectiveness in the SHL classroom: Comparing teacher and student perceptions. *Journal of Hispanic Higher Education, 14*(3), 274-297.
- Beaudrie, S., Amezcua, A., & Loza, S. (2021). Critical language awareness in the heritage language classroom: Design, implementation, and evaluation of a curricular intervention. *International Multilingual Research Journal, 15*(1), 61-81.
- Beaudrie, S. M., & Wilson, D. V. (2021). Reimagining the goals of HL pedagogy through Critical Language Awareness. In *Heritage Language Teaching* (pp. 63-79). Routledge.
- Beaudrie, S. (2023). Developing Critical Language Awareness in the Heritage Language Classroom: Implementation and Assessment in Diverse Educational Contexts. *Languages, 8*(1), 81.
- Belpoliti, F., & Plascencia-Vela, A. (2013). Chapter four, Translation Techniques in the Spanish for Heritage Learners' Classroom: Promoting Lexical Development. *Translation in language teaching and assessment, 65*.
- Belpoliti, F., & Gironzetti, E. (2018). Hablantes de herencia:(Heritage speakers). In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 447-462). Routledge.

- Benet-Martínez, V., & Hong, Y. Y. (2014). Introduction: The psychology of multicultural identity and experiences.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research: Achievements, limits, future prospects. *Target. International Journal of Translation Studies*, 13(2), 241-263.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*, 57(3), 615-631.
- Bown, J., & White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432-443.
- Brinkmann, S. (2010). *Psychology as a moral science: Perspectives on normativity*. Springer Science & Business Media.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (Vol. 17). Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31-54.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner”. *Heritage language journal*, 2(1), 1-25.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51(1), 152-168.

- Christiansen, M. S. (2018). '¡ Hable Bien M'ijo o Gringo o Mx!': language ideologies in the digital communication practices of transnational Mexican bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 439-450.
- Colina, S. (2015). *Fundamentals of translation*. Cambridge University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Signs of epistemic disruption: Transformations in the knowledge system of the academic journal. *The future of the academic journal*, 13-61.
- Córdoba, M. E. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585-592
- Del Valle, J. & Gabriel-Stheeman, L. (2004). *La batalla del idioma: La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783954870271>
- Del Valle, J. (Ed.). (2016). *La lengua, ¿ patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana Vervuert.
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The modern language Journal*, 89(3), 367-380.

- Dewaele, J. M. (2012). Personality: Personality traits as independent and dependent variables. *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*, 42-57.
- Dewaele, J. M. (2018). Why the dichotomy 'L1 versus LX user' is better than 'native versus non-native speaker'. *Applied Linguistics*, 39(2), 236-240.
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49.
- DeWall, C. N., Deckman, T., Pond Jr, R. S., & Bonser, I. (2011). Belongingness as a core personality trait: How social exclusion influences social functioning and personality expression. *Journal of personality*, 79(6), 1281-1314.
- Ducar, C. M. (2008). Student voices: The missing link in the Spanish heritage language debate. *Foreign Language Annals*, 41(3), 415-433.
- Duff, P. A. (2019). Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal*, 103, 6-22.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*.
- Fairclough, M., & Garza, A. (2018). The lexicon of Spanish heritage language speakers. In *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 178-189). Routledge.

- Fishman, J. A. (Ed.). (2001). Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective. *Multilingual Matters*, 116.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15, 259-268.
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Gansel, M. (2017). *Translation as Transhumance*. Feminist Press at CUNY.
- Gao, Y. (2007). Legitimacy of foreign language learning and identity research: Structuralist and constructivist perspectives. *Intercultural Communication Studies*, 16(1), 100.
- Gardner, P. L. (1996). The dimensionality of attitude scales: a widely misunderstood idea. *International Journal of Science Education*, 18(8), 913-919.
- Garza, C. R. (2019). *Los muertos indóciles: necroescrituras y desapropiación*. Debolsillo.
- Gasca-Jiménez, L. (2019, March). Language Mediation in Spanish Heritage Language Education: A Longitudinal Study. In 2019 conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL). AAAL.
- Gasca Jiménez, L., & Adrada-Rafael, S. (2021). Understanding heritage language learners' critical language awareness (CLA) in mixed language programs. *Languages*, 6(1), 37.

- Gasca, L. J. (2021). *Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia* (ELH). Routledge.
- Gómez, I. (2020). Building Language Justice: Translation Pedagogy and Spanish Heritage Language Learners. *Translation Review*, 106(1), 50-68.
- Gómez García, E. (2022). Examining the Influence of Spanish Heritage Language Learners' Critical Language Awareness (CLA) Development on Ethnic Identity Formation. *Languages*, 7(3), 190.
- González-Fernández, B., & Schmitt, N. (2017). Vocabulary acquisition. In *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 280-298). Routledge.
- Hasson, D. J. (2008). Self-perceptions of native language abilities in bilingual Hispanic young adults. *Language, Culture and Curriculum*, 21(2), 138-153.
- Heath, A., & Cheung, S. Y. (2007). Unequal chances: Ethnic minorities in Western labour markets.
- Heigham, J., & Croker, R. (Eds.). (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Springer.
- Higby, E., Gámez, E., & Mendoza, C. H. (2023). Challenging deficit frameworks in research on heritage language bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 1-14.
- Hoffman, E. (1990). *Lost in translation: A life in a new language*. Penguin.
- Holguín Mendoza, C. (2018). Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 65-79.

- Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 89(4), 605-609.
- Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2017). Who are our heritage language learners?: Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In *Heritage language education* (pp. 3-36). Routledge.
- Huesca, A. L. (2021). Belpoliti, Flavia, and Encarna Bermejo. Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy: Empirical Research and Classroom Practice. Routledge, 2020, pp. 205. ISBN 978-1-138-18213-4. *Hispania*, 104(3), 515-517.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292.
- Jiménez, L. G. (2021). La traducción en la enseñanza del español como lengua de herencia. In *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 127-139). Routledge.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. *Encyclopedia of language and education*, 1, 195-211.
- Klimkiewicz, A. (2013). Self-translation as broken narrativity: Towards an understanding of the self's multilingual dialogue. *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture*, 189-201.
- Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494.

- Kushkiev, P. (2019). The role of positive emotions in second language acquisition: Some critical considerations. *Mextesol Journal*, 43(4), 1-10.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2014). Sociocultural theory and second language development. In *Theories in second language acquisition* (pp. 221-240). Routledge.
- Llagas, C. (2003). Status and trends in the education of Hispanics. National Center for Education Statistics, US Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Lee, S. M., & Park, M. (2020). Reconceptualization of the context in language learning with a location-based AR app. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 936-959.
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual review of applied linguistics*, 35, 100-119.
- Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345-358). Routledge.
- Levinas, E. (1963). La trace de l'autre. *Tijdschrift voor filosofie*, 25(3), 605-623.
- Liddicoat, A. J. (2016). Language planning in universities: Teaching, research and administration. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 231-241.
- Liddicoat, A. J. (2016). Intercultural mediation, intercultural communication and translation. *Perspectives*, 24(3), 354-364.

- MacGregor-Mendoza, P., & Moreno, G. (2016). Connecting Spanish heritage language students with the community through service-learning. *Heritage Language Journal*, 13(3), 405-433.
- MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 153-172.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.
- Marcia, J. E. (1994). Ego identity and object relations.
- Mellinger, C. D., & Gasca-Jiménez, L. (2019). Retos y oportunidades para hablantes de lenguas de herencia en cursos de interpretación en el contexto estadounidense. *Revista signos*, 52(101), 950-974.
- Miller, R. L., & Collette, T. (2019). Multicultural identity development: Theory and research. *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives*, 614-631.
- Morrison, G. M., Cosden, M. A., O'Farrell, S. L., & Campos, E. (2003). Changes in Latino students' perceptions of school belonging over time: Impact of language proficiency, self-perceptions and teacher evaluations. *The California School Psychologist*, 8, 87-98.
- Mrak, A. (2020). Developing Writing in Spanish Heritage Language Learners: An Integrated Process Approach. *Dimension*, 82, 96.
- Nassaji, H. (2016). Research timeline: Form-focused instruction and second language acquisition. *Language Teaching*, 49(1), 35-62.

- Nation, I. S., & Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge university press.
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39(3), 359-369.
- Nietzsche, F. (2008). *Thus spoke Zarathustra: A book for everyone and nobody*. Oxford University Press.
- Norton, B. (2012). Identity and second language acquisition. *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Ortega, L., & Iberri-Shea, G. (2005). Longitudinal research in second language acquisition: Recent trends and future directions. *Annual review of applied linguistics*, 25, 26-45.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Oyserman, D., Kimmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H., & Hart-Johnson, T. (2003). Racial-ethnic self-schemas. *Social Psychology Quarterly*, 333-347.
- Park, S. M. (2013). Immigrant students' heritage language and cultural identity maintenance in multilingual and multicultural societies. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 30-53.
- Polinsky, M. (2013). Heritage languages.

- Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P., & y Cabo, D. P. (2020). Heritage language anxiety in two Spanish language classroom environments: A comparative mixed methods study. *Heritage Language Journal*, 17(1), 92-113.
- Rosa, J. (2019). *Looking like a language, sounding like a race*. Oxf Studies in Anthropology of.
- Sato, S., Hasegawa, A., Kumagai, Y., & Kamiyoshi, U. (2017). Content-based instruction (CBI) for the social future: A recommendation for critical content-based language instruction (CCBI). *L2 Journal*, 9(3).
- Sewell, P. (2004). Students buzz round the translation class like bees round the honey pot—why?. *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam: John Benjamins, 10.
- Showstack, R. E. (2012). Symbolic power in the heritage language classroom: How Spanish heritage speakers sustain and resist hegemonic discourses on language and cultural diversity. *Spanish in Context*, 9(1), 1-26.
- Skinner, D. C. (1985). Access to meaning: The anatomy of the language/learning connection. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6(5), 369-388.
- Smokowski, P. R., Rose, R. A., & Bacallao, M. (2009). Acculturation and aggression in Latino adolescents: Modeling longitudinal trajectories from the Latino acculturation and health project. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 589-608.
- Sokol, J. T. (2009). Identity development throughout the lifetime: An examination of Eriksonian theory. *Graduate journal of counseling psychology*, 1(2), 14.

- Soja, E. W. (2008). Thirdspace: Toward a new consciousness of space and spatiality. In *Communicating in the third space* (pp. 63-75). Routledge.
- Subedi, B. P. (2016). Using Likert type data in social science research: Confusion, issues and challenges. *International journal of contemporary applied sciences*, 3(2), 36-49.
- Suliman, F. H. A. (2014). The role of extrovert and introvert personality in second language acquisition. *Proceedings of IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(1), 109-14.
- Sylvén, L. K., & Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL: Is there a connection?. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 28-50.
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308.
- Taylor, C. (1995). The dialogical self. *Rethinking knowledge: Reflections across the disciplines*, 57-66.
- Taylor, C. (1995). Two theories of modernity. *Hastings Center Report*, 25(2), 24-33.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387.
- Tse, L. (1998). Ethnic identity formation and its implications for heritage language development. *Heritage language development*, 15-29.

- Tseng, A. (2021). 'Qué barbaridad, son latinos y deberían saber español primero': Language Ideology, Agency, and Heritage Language Insecurity across Immigrant Generations. *Applied Linguistics*, 42(1), 113-135.
- Thurmond, D. B. (2012). The influence of Carl Jung's archetype of the shadow on early 20th century literature.
- Torres, K. M., & Turner, J. E. (2017). Heritage language learners' perceptions of acquiring and maintaining the Spanish language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 837-853.
- Turner, M. (2001). *Cognitive dimensions of social science*. Oxford University Press on Demand.
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the ethnic identity scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity: An international journal of theory and research*, 4(1), 9-38.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of adolescence*, 27(2), 139-146.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79(3), 299-328.
- Valdés, G. (1997). Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-430.
- Valentín-Rivera, L. (2019). A sociocultural case study in translation as service-learning: Shaping the professional profile of Spanish heritage language

- learners and understanding their sense of multiculturalism. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(101).
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, 2(3), 211-230.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30.
- Yoon, E. (2011). Measuring ethnic identity in the ethnic identity scale and the multigroup ethnic identity measure-revised. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(2), 144.
- Wiley, T. G., & Valdés, G. (2000). Editors' introduction: Heritage language instruction in the United States: A time for renewal. *Bilingual Research Journal*, 24(4), iii-vii.
- Wiley, T. G. (2014). The Problem of Defining Heritage and Community Languages and Their Speakers: On the Utility and Limitations of Definitional Constructs¹. In *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States* (pp. 19-26). Routledge.
- Zhang, Y. (2008). The role of personality in second language acquisition. *Asian Social Science*, 4(5), 58-59.
- Zurer-Pearson, B. (2010). We can no longer afford a monolingual norm. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 339-343.