

La relación entre la política lingüística familiar, la ideología y la formación de la identidad en hablantes de español como lengua de herencia

Joana Romano Álvarez
Universität Innsbruck

ORCID: 0000-0002-6581-4297

Resumen

En las investigaciones europeas sobre la transmisión y el mantenimiento de las lenguas de herencia, predominan los estudios centrados en la política lingüística familiar. Analizar cómo y qué decisiones se toman respecto a la lengua de comunicación dentro del ámbito familiar ofrece información valiosa sobre las ideologías lingüísticas y la construcción de la identidad de los hablantes de herencia. Este trabajo explora esta relación a través del análisis de seis casos de hablantes bilingües de alemán y español como lengua de herencia en Alemania y Austria. Los participantes respondieron a un cuestionario sobre su biografía lingüística y participaron en entrevistas individuales que permitieron profundizar en aspectos relacionados con su identidad. Se examinan en detalle sus creencias y sus prácticas lingüísticas en el hogar, su percepción sobre el dominio del alemán por parte de sus progenitores hispanohablantes, y su autopercepción como hablantes de herencia y miembros de la cultura hispanohablante. Los resultados revelan que, a pesar de las diferencias en sus biografías lingüísticas y en las PLF experimentadas, comparten ideologías y conceptos de identidad similares, marcados por una visión monolingüe del lenguaje que, en última instancia, dificulta el mantenimiento y la transmisión del español.

Palabras clave: Español como lengua de herencia, Hablantes de herencia, Política lingüística familiar, Ideología, Identidad.

Abstract

Research on the transmission and maintenance of heritage languages in Europe is largely dominated by studies on family language policy. Examining how and what decisions are made regarding the language of communication within the family provides valuable insights into language ideologies and the identity formation of heritage speakers. This study explores this relationship through the analysis of six bilingual speakers of German and Spanish as a heritage language. Participants completed a questionnaire on their linguistic biography and participated in individual interviews that delved into issues related to their identity. The analysis focuses on their linguistic beliefs, home language practices, perceptions of their Spanish-speaking parents' proficiency in German, and their self-perception as heritage speakers and members of the Spanish-speaking culture. The findings reveal that, despite differences in their linguistic biographies and the FLP experienced at home, participants share similar

ideologies and identity concepts. These are shaped by a predominantly monolingual view of language, which ultimately hinders the maintenance and transmission of Spanish.

Keywords: Spanish as heritage language, Heritage language speakers, Family language policy, Ideology, Identity.

1 Introducción

La investigación sobre la política lingüística familiar (PLF) se consolidó en el campo de la sociolingüística con la publicación del artículo de King, Fogle y Logan-Terry (2008) y, gracias a la adopción paulatina de metodologías etnográficas y naturalistas (Schwartz 2020), ha evolucionado desde la búsqueda de vínculos causales claros entre ideologías, prácticas y resultados lingüísticos hacia la comprensión de las experiencias y significados en familias plurilingües (Lanza y Lomeu Gomes 2020; King *et al.* 2008). Sin embargo, persiste una notable falta de estudios sobre español como lengua de herencia (ELH) en contextos germanohablantes, especialmente en lo que respecta a la relación entre ideologías lingüísticas y construcción de identidad.

Este trabajo aborda esa brecha, examinando cómo las creencias y prácticas familiares relacionadas con la PLF interactúan con las ideologías lingüísticas del entorno y moldean las experiencias identitarias de los hablantes¹ de ELH en Austria y Alemania. Entendemos la PLF como el conjunto de decisiones y prácticas sobre el uso de las lenguas en el ámbito familiar, con efectos en los procesos de adquisición, el mantenimiento y la transmisión de las lenguas minoritarias; la PLF regula, además, las interacciones en el seno de la familia, refleja las ideologías lingüísticas parentales (King *et al.* 2008) e incide en los procesos de construcción de la identidad individual y familiar (Tseng 2020). En este marco, analizamos el valor atribuido a la lengua materna y su vínculo con el rol de la mujer como transmisora intergeneracional, y consideramos la propuesta del *translanguaging* de García y Wei (2014) junto con el concepto de identidad.

A través del análisis de seis casos, aplicamos el modelo teórico de Spolsky (2003) y una metodología cualitativa para estudiar las creencias, actitudes y prácticas familiares en torno a la PLF, sin centrarnos en los resultados lingüísticos específicos de cada caso. Aunque las prácticas difieren entre los participantes, observamos una convergencia en las ideologías lingüísticas y en la conceptualización de la identidad, lo que permite reflexionar sobre las dinámicas que subyacen a la construcción de la identidad en contextos plurilingües.

2 Antecedentes teóricos

Para analizar la relación entre la PLF, la ideología y la formación de la identidad, nos apoyamos en los fundamentos teóricos sobre política lingüística propuestos por Spolsky (2003, 2012), junto con una reflexión sobre el rol de la mujer en la transmisión de la lengua. Asimismo, incorporamos la teoría del *translanguaging* de García y Wei (2014) y una revisión del concepto de identidad.

2.1 Política lingüística familiar

La PLF se refiere a las decisiones que se toman sobre el uso de las lenguas que se hablan dentro de una familia plurilingüe. Según Spolsky (2003), la PLF no es un constructo unitario, sino que está formado por tres componentes: creencias (*beliefs*), prácticas (*practices*) y gestión (*management*). Estos tres aspectos se pueden analizar de forma independiente, aunque están interrelacionados. El estudio cuantitativo de Hollebeke *et al.* (2022) halló una fuerte correlación entre creencias y prácticas, y entre prácticas y gestión, pero no entre creencias y gestión. La complejidad del constructo se hace evidente si se tiene en cuenta la diversidad de los participantes clave. Estos son los padres, los hijos y otras figuras significativas, como los abuelos o vecinos cercanos, así como los amigos, quienes adoptan diferentes prácticas y creencias lingüísticas, y pueden influir en las de los demás (Spolsky, 2012). A continuación, para comprender mejor el modelo de Spolsky explicamos en qué consisten los tres elementos de la PLF y cómo interactúan entre sí.

2.1.1 Creencias y prácticas lingüísticas

Este aspecto engloba las creencias y actitudes de la familia hacia las lenguas, su uso y el plurilingüismo. A menudo, estas creencias se basan en mitos (Spolsky 2012: 4) arraigados en la perspectiva monolingüe de la lengua que suele percibir el bilingüismo como un fenómeno no natural o un problema que confunde a los hablantes políglotas (Cook 2016; García y Wei 2014). Por otro lado, otros estudios muestran que muchas familias valoran el plurilingüismo como una inversión, ya que creen que mejora las oportunidades laborales (Piller y Gerber 2021; Gogonas y Kirsch 2018). Sin embargo, si la lengua de herencia carece de prestigio social, únicamente se le otorga un valor cultural o identitario, en contraste con los argumentos económicos o prácticos (Spolsky 2012). Es decir, las creencias familiares sobre las lenguas y el plurilingüismo oscilan entre mitos monolingües y la valoración del plurilingüismo como una inversión; estas reflejan a su vez la tensión entre el prestigio social de las lenguas y su valor cultural y de identidad.

Las prácticas se refieren al comportamiento y actuación de la familia en relación con el uso cotidiano de las lenguas. Esto incluye la frecuencia de exposición a la lengua de herencia mediante la lectura o el uso de los medios de comunicación y la tecnología, así como las interacciones lingüísticas entre los padres con sus hijos y entre ellos, los abuelos con sus nietos y los hermanos entre ellos (Hollebeke *et al.* 2022). El objetivo de las prácticas es mejorar la calidad del *input*, aunque los resultados dependen de la gestión lingüística.

2.1.2 Gestión

La gestión implica los esfuerzos por dirigir el uso del lenguaje y moldear los resultados de aprendizaje de los miembros de la familia a través de cualquier tipo de intervención o planificación, que se renegocia constantemente. Para transmitir, enseñar y mantener la lengua de herencia, las familias emplean diversas estrategias. Según Kostoulas y Montsiou (2022: 703-704), las más comunes son:

- Refuerzo de la lengua de herencia: esta estrategia consiste en emplear únicamente la lengua familiar y es propia de las familias monolingües que confían en que sus hijos aprenderán la lengua mayoritaria fuera de casa;

- Selección situacional: esta estrategia, llamada también ‘una situación, una lengua’ (OSOL, en inglés *one situation, one language*), consiste en la acomodación sistemática a las exigencias comunicativas;
- Muchas lenguas *ad hoc*: en esta estrategia prevalece el uso del *translanguaging*, con finalidades lúdicas o de apoyo al desarrollo lingüístico de los hijos; y, por último,
- OPOL (en inglés *one parent, one language*): es la estrategia más utilizada por las familias plurilingües y, al parecer, una de las más efectiva (véanse datos en De Houwer 2007) para el desarrollo bilingüe. Sin embargo, este procedimiento está basado en concepciones monolingües de la lengua (Danjo 2021); además, en la educación de los hijos, refuerza, los roles clásicos del padre como figura de autoridad y de la madre como principal transmisora de la lengua familiar (Torsh 2022).

Más allá de estas estrategias, la gestión en la PLF también incluye aspectos como las expectativas de los padres en la educación formal de la lengua de herencia (Álvarez Mella *et al.* 2023; Ballweg 2022), la aceptación o rechazo por parte de los hijos de la PLF (Wilson 2020), o el comportamiento de los niños que manipulan las creencias o prácticas de los padres (Kheirkhah y Cekaite 2015). Todas las estrategias y modos de gestión reflejan las tensiones y compromisos que enfrentan las familias plurilingües al intentar mantener la lengua de herencia.

Como se mencionó anteriormente, las creencias de los padres no siempre correlacionan con la gestión de la PLF. A menudo, estas creencias se basan en ideales que no responden a las restricciones de la realidad: los padres pueden estar convencidos de las ventajas del plurilingüismo, aunque no puedan ofrecer un *input* suficiente en un determinado idioma, por ejemplo, no pueden escolarizar a sus hijos en la lengua de herencia por falta de oferta. En este caso, la gestión depende más de la influencia de la pareja, del niño o de influencias externas a la familia (De Houwer 2007).

Además, los compromisos lingüísticos que las familias establecen, a menudo ignorando ciertas creencias, pueden generar un desajuste entre las creencias personales y la gestión real de la familia, incluso cuando las influencias externas o de los niños son limitadas (Hollebeke *et al.* 2022: 3238).

La gestión lingüística es, pues, un componente dinámico que refleja las tensiones, compromisos y adaptaciones que las familias plurilingües enfrentan al intentar preservar la lengua de herencia en contextos socioculturales complejos.

2.2 El valor de la lengua materna

En contextos plurilingües, la noción de *lengua materna* dista de ser unívoca; “pierde su carácter obvio y se torna difus[o] en muchos contextos bi- o multilingües complejos” (Hamel 2003: 252). Una de las primeras tentativas de definir la lengua materna proviene de la lingüista sueco-finlandesa Tove Skutnabb-Kangas (1981), quien propuso varios criterios para conceptualizarla. En primer lugar, el criterio popular sostiene que la lengua materna es aquella en la que un individuo piensa, sueña y calcula. El criterio de origen, por su parte, define la lengua materna como la lengua de la madre y la primera que se adquiere. Según el criterio de competencia lingüística, la lengua materna es la que se conoce mejor, mientras que el criterio de función la identifica como la lengua más utilizada en el día a día. Por último, desde una perspectiva psicológica y emocional, la lengua materna es aquella con la cual las personas se identifican, ya sea de manera interna (cuando el hablante se identifica con la lengua) o externa (cuando los demás identifican al hablante con esa lengua)

En el caso de personas bi- o plurilingües, todos estos criterios presentan problemas. Para empezar, no existe evidencia científica que respalde el criterio popular, ya que como señala Skutnabb-Kangas (1981: 12), la lengua en la que un individuo sueña, piensa o calcula depende más de su personalidad. Si se aplican los criterios de competencia, función e identificación, la lengua materna de un individuo plurilingüe puede cambiar varias veces a lo largo de su vida. Por ello, Skutnabb-Kangas (1981: 18) concluye que la mejor situación posible sería aquella en la que la definición combine los criterios de origen e identificación interna. Esta combinación permite que un hablante tenga dos lenguas maternas, lo que plantea la pregunta de si es posible poseer más de una lengua materna.

El problema radica, por un lado, en el gran valor simbólico (Skutnabb-Kangas 1981: 18) e ideológico (Romaine 2011: 15; Lüdi y Py 1986: 39) asociado a la lengua materna, que se llega a calificar incluso “de un mito utilizado con sentidos diversos” (Bataller Catalá 2019: 25). Por otra parte, se tiende a equiparar la lengua materna con la lengua de herencia ya que ambas se adquieren de forma natural a través de la madre (Bataller Catalá 2019: 24). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la lengua de herencia solo comparte con la lengua materna los criterios de origen e identificación externa. Mientras que un hablante de herencia no siempre se identifica con su lengua de herencia, los demás suelen identificar ambas lenguas como la misma. Para resolver estas confusiones, Dabène (1994) propone un cambio de nomenclatura que distinga entre tres conceptos: ‘habla vernácula’, que se refiere a la forma de hablar utilizada en el seno familiar; la ‘lengua de referencia’, que corresponde a la lengua de socialización mayoritaria; y la ‘lengua de pertenencia’, que simboliza tanto la pertenencia como la identificación con un grupo. A pesar de que esta distinción terminológica resulta sumamente clara, no ha logrado alcanzar una gran difusión e influencia en la literatura posterior.

Otro aspecto relacionado con el valor simbólico de la lengua materna es el rol de la madre en la transmisión de la lengua de herencia. Según Torsh (2022) el concepto de ‘maternidad intensiva’ describe la idea arraigada de que las madres deben ser las principales responsables del desarrollo integral de sus hijos, lo que incluye la transmisión de lenguas de herencia como parte esencial de su función; cuando las madres no logran mantener la lengua de herencia, suelen experimentar sentimientos de culpa, ansiedad y fracaso. Esta desigualdad en la carga de trabajo afecta negativamente a la transmisión de la lengua de herencia. Se sabe poco sobre el papel que desempeña el padre en este proceso de transmisión. Aunque su rol parece ser menos relevante que el de la madre (Ansó Ros 2019: 396), De Houwer (2007: 417) halló que, en realidad, no existe una diferencia significativa entre madres y padres en la probabilidad de que sus hijos adquieran la lengua de herencia, siempre que ambos hablen dicha lengua en casa.

En definitiva, el valor simbólico e ideológico de la lengua materna, junto con las dinámicas de género en su transmisión, subraya la complejidad de mantener las lenguas de herencia en contextos plurilingües.

2.3 *Translanguaging y code-switching*

Los hablantes de herencia son un tipo de persona plurilingüe, es decir, tienen la capacidad para comunicarse en dos o más lenguas. Pero esta habilidad no implica necesariamente un dominio perfecto de ambas lenguas, sino que se caracteriza por un continuo de competencias que varían según el contexto, las necesidades comunicativas y las experiencias personales (Grosjean 2010). El habla plurilingüe es, pues, un proceso complejo en el que las lenguas interactúan de manera fluida.

El *translanguaging* y el *code-switching* son dos enfoques que explican cómo las personas plurilingües integran sus lenguas para comunicarse, pero parten de visiones opuestas del bilingüismo. Mientras el *translanguaging* adopta una perspectiva holística, considerando las lenguas como un conjunto integrado de recursos lingüísticos, semióticos y culturales que los hablantes movilizan de forma creativa y flexible, el *code-switching* se basa en una visión monolingüe, donde las lenguas son sistemas separados que los hablantes alternan según reglas específicas (Cook 2016; García y Wei 2014; Cenoz 2013; Auer 2019).

El *translanguaging* trasciende la simple alternancia de lenguas al destacar la interacción fluida entre ellas, cuestionando la noción de “pureza” lingüística y poniendo en valor la riqueza comunicativa inherente al bilingüismo. Este enfoque también desafía la concepción tradicional de la lengua como un sistema cerrado, lo que ha suscitado críticas significativas, como las planteadas por Auer (2019). En cambio, el *code-switching* asume la existencia de sistemas lingüísticos independientes y se centra en cómo los hablantes cambian de lengua para cumplir funciones específicas, como expresar emociones, marcar identidad o adaptarse al contexto.

En la interacción de las personas plurilingües se evidencia cómo aprovechan los recursos de ambas lenguas para expresar ideas, construir significados y negociar identidades. Esta dinámica puede manifestarse a través de la alternancia de códigos, la combinación de elementos lingüísticos o la creación de formas híbridas innovadoras.

2.4 Identidad

En este apartado se reflexiona sobre las conexiones entre lengua e identidad. Entendemos el concepto de “identidad” como la manera de ser y de comportarse de un individuo dentro de un grupo social determinado. Es un constructo complejo y multidimensional (Mercer 2014), que cambia a lo largo del ciclo vital de las personas y según el contexto social en el que se desenvuelvan (He 2014).

Desde un punto de vista lingüístico, la identidad se construye mediante la interacción y, por lo tanto, es un fenómeno (etno)cultural y social, ligado a estructuras de poder. Además, se basa en el establecimiento de distancia y filiación/alineación. Y, por último, la identidad puede ser intencional, el resultado de una negociación interactiva, una construcción derivada de las percepciones y representaciones de los demás, o bien el producto de procesos y estructuras ideológicas más amplias (Bucholtz y Hall 2005).

De este modo, el hablante de herencia, como persona bilingüe, debe moverse constantemente entre al menos dos identidades étnicas, culturales, sociales y nacionales, además de todas las otras identidades que surjan según la posición que ocupe en la sociedad. Sin embargo, el uso que haga este hablante de una lengua u otra no depende únicamente del contexto, la posición social o los recursos lingüísticos; elegir una lengua en un marco comunicativo concreto es, en sí mismo, un acto de identidad (Cenoz 2013). El uso de estrategias como el *code-switching* y el *translanguaging* puede indicar que el individuo bilingüe tiene más de una identidad, o que desea evitar “aligning [himself] with only one identity” (Romaine 2011).

Ambas lenguas, identidades y culturas acaban por mezclarse, en la mayoría de los casos, de forma más o menos asimétrica, respondiendo a diversas estrategias de combinación. La teoría de la aculturación explica los procesos y grados de hibridación, así como procedimientos para gestionar la dualidad. En su trabajo sobre la complejidad de la identidad social, Roccas y Brewer (2002) proponen cuatro estrategias:

- Fusión de identidades culturales (*hyphenated identities*): el hablante percibe su identidad como una integración de sus dos culturas. Este procedimiento, también denominado integración (Grosjean 2015), implica que el hablante de herencia asume la lengua y la cultura mayoritaria sin renunciar a su lengua de herencia ni a sus raíces culturales.
- Dominancia cultural (*cultural dominance*): el hablante prefiere la cultura dominante para desarrollar su identidad, lo cual suele correlacionarse con contextos de asimilación, segregación o marginalización (Grosjean 2015).
- Biculturalismo integrado (*integrated biculturalism*): el hablante se percibe como un ciudadano del mundo, integrando elementos de ambas culturas sin priorizar una sobre la otra.
- Compartimentalización (*compartmentalization*): el hablante adapta y alterna sus identidades según el contexto. Este procedimiento es más común en escenarios de integración (Grosjean 2015).

Estas dinámicas evidencian la complejidad de la identidad social en individuos bilingües y las múltiples formas en que sus lenguas y culturas se entrelazan.

3 Cuestiones metodológicas

Este apartado describe el diseño de investigación adoptado para analizar la relación entre la PLF, la ideología lingüística y la construcción de identidad en hablantes de herencia del español en Austria y Alemania. La investigación cualitativa, de enfoque holístico, émico y etnográfico, combina métodos como el estudio de casos, la etnografía y el análisis biográfico, lo que permite una comprensión más profunda y multifacética del fenómeno. Además, se emplean diversos instrumentos de recolección de datos y técnicas de análisis, detallados a continuación.

3.1 Muestra

La muestra se compone de seis participantes (de P1 a P6)² con las siguientes características comunes:

- a) al menos uno de sus progenitores es hispanohablante;
- b) se socializaron en Austria o Alemania (escolarización en sistemas educativos locales);
- c) pertenecen a la segunda generación de migrantes.

Las diferencias entre los participantes radican en el tipo de familia y el origen de los progenitores. P3 proviene de una familia monolingüe, dado que ambos progenitores son hispanohablantes; mientras que los demás pertenecen a familias bilingües. Además, P1, P2 y P6, crecieron en familias monoparentales tras el divorcio de sus progenitores. Por otro lado, la madre de P1 y P2 es de lengua alemana, mientras que la madre de los participantes P3-P6 es hispanohablante.

En cuanto al origen, los padres de tres participantes son de Hispanoamérica, mientras que los otros tres son españoles. También se observan otras particularidades, como el bilingüismo español-catalán de la madre de P6, mientras que el padre de P2 es hablante de herencia del alemán y el padre de P3 es hablante de herencia de inglés, o el hecho de que P6 es el único que se ha socializado en Austria.

En la tabla 1 recogemos las características sociolingüísticas de los participantes, indicando el país de nacimiento de los participantes y la procedencia de los progenitores, indicando además las lenguas de herencia u otras lenguas en contacto de los progenitores.

Participante	País de nacimiento	Procedencia del padre	Procedencia de la madre
P1	Alemania	Perú	Alemania
P2	Alemania	Argentina (LH: alemán)	Alemania
P3	Alemania	España (LH: inglés)	España
P4	Francia	Alemania	España
P5	Alemania	Alemania	Guatemala
P6	Austria	Austria	España (español/catalán)

Nota: Elaboración propia

Tabla 1. País de nacimiento, procedencia de los progenitores y lenguas en contacto

3.2 Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos utilizamos un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. El cuestionario, basado en el proyecto Language experience and proficiency questionnaire, LEAP-Q (Marian *et al.* 2007). Constaba de 36 ítems organizados en seis bloques: 1) estudios (ítems 1–2); 2) repertorio lingüístico y escolarización (ítems 3–5); 3) español en la familia (ítems 6–18.4); 4) uso extrafamiliar (ítems 19–28); 5) uso de internet y redes (ítems 29–30); 6) aprendizaje del español en contextos formales (ítems 31–36). Siete ítems (11, 12, 17, 18, 24, 26, 28) contenían subpreguntas, que no eran obligatorias (12.1, 17.1, 35 y 36). En cuanto a la tipología de las preguntas, el cuestionario contenía 7 preguntas dicotómicas, 15 de elección única, 7 de selección múltiple y 13 abiertas, lo que permitió combinar datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Las entrevistas, por su parte, eran semiestructuradas y complementaban el cuestionario al profundizar en cuestiones identitarias y aclarar posibles ambigüedades. Como estaban prácticamente individualizadas, la duración de las entrevistas oscilaba entre 34'21", la más corta, y 59'38", la más larga, siendo de algo más de 46 minutos la duración media. Las entrevistas se grabaron y posteriormente se transcribieron de forma ortográfica y gramatical, esto es, reproduciendo literalmente las palabras con ortografía estándar y respetando las formas morfológicas. Al mismo tiempo, las transcripciones incluyen repeticiones, pausas, solapamientos y otros fenómenos lingüísticos. De este modo, el método de transcripción preserva la autenticidad del discurso y también facilita el análisis detallado de los contenidos.

3.3 Análisis

Dado el tamaño de la muestra, el cuestionario se analizó mediante estadística descriptiva; las respuestas se agruparon en categorías sustantivas y se compararon para obtener un panorama global de la muestra.

Las entrevistas se analizaron mediante un enfoque mixto de análisis de contenido. En primer lugar, adoptamos un procedimiento deductivo basado en el marco teórico y en las categorías derivadas del cuestionario; en segundo término, incorporamos una estrategia inductiva para favorecer la emergencia de nuevos temas. Todo ello se llevó a cabo siguiendo la técnica de resumen de Mayring (2015), que implica relecturas iterativas del corpus, la segmentación en unidades de significado, la codificación y la posterior consolidación de un sistema categorial.

Para fortalecer la validez, triangulamos resultados contrastando patrones del cuestionario con los de las entrevistas, identificando convergencias como evidencia robusta y examinando divergencias como casos que matizan o precisan las relaciones observadas.

4 Resultados

En esta sección presentamos los resultados de los análisis. Especificamos, aclaramos y matizamos las respuestas con las intervenciones realizadas por los participantes (P). De este modo, se obtiene una visión general de la muestra.

Para las citas, hemos codificado cada intervención con el número del participante y el orden de la intervención en el texto. Por ejemplo, P1-I3 indica la tercera intervención del primer participante. Además, hemos utilizado corchetes para añadir información que, aunque no fueron expresados explícitamente en la intervención, resultaban necesarios para garantizar la cohesión textual y la comprensión de los enunciados.

4.1 Datos personales de los participantes

En este apartado presentamos los datos sobre el lugar de nacimiento y los estudios de los participantes. La información proviene principalmente del cuestionario; por ello, los resultados son fundamentalmente descriptivos. No obstante, incorporamos ejemplos de las entrevistas para matizar, ilustrar y contextualizar algunos hallazgos.

Cuatro de los participantes (P1, P2, P3, P5) nacieron en Alemania, si bien el P1 pasó los primeros años de su vida en Perú:

- (1) *Yo nací en Würzburg y, no sé, con un año, año y medio o algo así fuimos a Perú (...) no sé, durante mis primeros seis años (...). Mis padres se separaron y por eso mi madre volvió conmigo y con mi hermana a Alemania (P1-I1).*

El P4 nació en Francia y, a los tres años se trasladó a Alemania, país de origen de su padre. Por su parte, el P6 es de nacionalidad austriaca. Es decir, todos los participantes crecieron y asistieron a la escuela en un contexto germanohablante.

En cuanto a los estudios, los participantes P1, P2 y P6 estudian Traducción; el P3, Economía y Comunicación Internacional; el P4 Filología; y el P5 Pedagogía. Es decir, todos tienen estudios de nivel superior en los que el español es asignatura curricular. Sin embargo, no todos los progenitores estuvieron de acuerdo con la decisión de sus hijos de estudiar español en la universidad. Por ejemplo, uno de los participantes relata la postura de su madre:

- (2) *Fue ella [=la madre] la que dijo ‘¡piénsatelo!, ¿por qué no coges el francés?, porque ya tienes el español como base’ (...) ella no quería (...) esta situación, [que yo aprendiera] español en una universidad, ¿no? (P3-I1).*

En suma, el grupo combina trayectorias de nacimiento diversas con una socialización escolar exclusivamente germanohablante. Todos cursan estudios superiores en los que el español forma parte del currículo, lo que ofrece un marco común para comparar experiencias y prácticas lingüísticas. Las entrevistas matizan este perfil, al evidenciar negociaciones familiares en torno a la elección del español como objeto de estudio. Estos elementos configuran el trasfondo socio-biográfico sobre el que se interpretarán, en secciones posteriores, las dinámicas de uso, ideología e identidad lingüística.

4.2 Bilingüismo alemán-español: dominio, adquisición y aprendizaje del ELH

En este capítulo analizamos la relación de los participantes con sus lenguas, alemán y español, desde las perspectivas de dominio, adquisición y aprendizaje académico. Como ya apuntamos al describir la muestra y corroboramos en el apartado anterior, todos los participantes son bilingües alemán-español y, según datos del cuestionario, consideran el alemán como su L1 en términos de dominio. Sin embargo, según los datos de las entrevistas, a los participantes les resulta más complejo determinar cuál es su L1 en orden de adquisición, ya que muchos describen un proceso simultáneo de aprendizaje de ambas lenguas, aunque con dudas y contradicciones en sus relatos:

- (3) *El español ¿no? Fue la primera lengua que aprendí eh bueno el español en casa luego cuando fui al ¿cómo se dice? a l'école maternelle... el ... pues el francés (P4-I1).*

En ocasiones, los participantes identifican el español como su L1 en orden de adquisición porque lo aprendieron en casa. Sin embargo, casos como los de P1 y P2 muestran experiencias particulares. P1, quien inicialmente adquirió el español, lo olvidó completamente tras mudarse a Alemania y aprender alemán rápidamente:

- (4) *En Perú (...) hablamos casi solo español (...) lo mismo con mi hermana, en la familia como en la escuela. [Cuando volvimos a Alemania] yo aprendí el alemán tan rápido y al mismo tiempo perdí el español (P1-I2).*

Por su parte, P2, quien considera el alemán como su L1 en adquisición, experimentó una crisis de identidad al descubrir que hablaba español en su infancia, aunque posteriormente lo perdió:

- (5) *Sería el orden primero alemán, después español, porque ahí hablaba un poquito, pero bueno lo que habla una nena de tres años. De hecho, cuando tenía 14 años una, una vez vi un video mío (...) de cuando yo era chiquita, cuando tenía tres años (...) y decía una frase en español y yo cuando tenía los catorce años no sabía hablar español, entonces me veía a mí misma a hablar y no me, no me entendía, eso fue muy loco (P2-I1).*

En este bloque también abordamos cómo los participantes adquirieron el español en contextos académicos, lo que revela datos interesantes sobre las creencias y actitudes de padres e hijos hacia el ELH.

Ninguno de los participantes asistió a clases específicas de ELH, y las razones varían. En algunos casos, la precariedad económica fue un factor determinante: *[Mi madre] me estaba criando sola, no tenía ni plata, no tenía tiempo, o sea, no, es que no podía mandar a cursos (P2-I2)*. En otros casos, se identificaron problemas de socialización como una posible barrera:

- (6) *Tenía como unos 8 años, [y mi madre] me llevo a un curso de español (...). Me acuerdo que estuve solo una vez (...). No sé exactamente por qué, tampoco pregunté (...). Creo que (...) como era muy, pero muy tímido y (...) no me gustaba hablar con otra gente en general o pasar con gente que no conocía, yo creo que, por eso, (...) no sé, igual dijo 'es demasiado para el crío y lo dejo casa' (P4-I2).*

Además, algunos padres creían que aprender español podría dificultar el aprendizaje del alemán o afectar el rendimiento escolar: *en la Mittelschule³ tenía los problemas con el alemán, que creo por eso, [mi madre] no me quería inscribir [en los cursos de español] (P6-I1)*. Por último, encontramos la creencia de que el aprendizaje del español en casa era suficiente para los objetivos familiares: *para lo que mi madre quería, que entendiese a mi familia y para poder hablar [con la familia], ella no lo vio necesario mandarme a la escuela (P3-I2)*.

Cuatro de los participantes no recuerdan que en sus hogares se realizaran actividades específicas para fomentar el uso del español con fines académicos. Sin embargo, P3 y P5 mencionaron algunos esfuerzos puntuales por parte de sus familias. P3, por ejemplo, recuerda el uso de materiales didácticos:

- (7) *Tuvimos una vez esos libros que son así de formato A6 con el alfabeto y ponía así un poco, escribir el alfabeto en español y poner las palabras, historias (...). Luego más allá de eso (...) me dio libros que ella ha leído que son fáciles, pero nunca fue ella la que dijo 'bueno, aquí tienes más material (P3-I3).*

Por su parte, P5 asistió a un curso de español organizado por madres de América Latina, donde se promovía el uso del idioma de manera creativa:

- (8) *Cuando yo [tenía] siete años hasta los diez (...) mi mamá me llevaba a un curso de español que organizaban unas mamás latinas (...). Era en una iglesia y ellas tenían (...) un lugar como (...), un sitio donde podíamos practicar y (...) nos ponían a dibujar, hacer cosas así creativas, pero todo el tiempo hablando español. (P5-I1).*

Las experiencias bilingües de los participantes son muy complejas. Aunque comparten el bilingüismo alemán-español, tienen trayectorias muy diversas en cuanto a la adquisición y el aprendizaje del ELH. Estas diferencias están influenciadas por factores personales, familiares y sociales, así como por las creencias y recursos disponibles en sus entornos.

4.3 Dinámicas lingüísticas en el ámbito familiar

En este apartado analizamos las lenguas que se utilizan en el entorno familiar de los participantes, así como las estrategias de transmisión. Excepto en el caso de la familia de P3 en la que ambos progenitores son hispanohablantes, todas las familias de la muestra son mixtas, lo que implica la convivencia de al menos dos lenguas. En nuestra muestra hay una predominancia de madres hispanohablantes, con quienes los hijos suelen comunicarse en español.

A causa del divorcio de los progenitores, los participantes P1 y P2 crecieron prácticamente como monolingües de alemán. En el caso de P1, este hablaba alemán con su padre peruano en las pocas ocasiones en que interactuaban, gracias al alto dominio de alemán de su progenitor. Sin embargo, no tenemos información sobre el nivel de español de su madre, ya que, tras el divorcio, esta dejó de hablarlo.

De manera similar, P2 también utilizaba exclusivamente el alemán con su padre argentino, quien además es hablante de herencia de esta lengua. Su madre, por otro lado, no tiene ningún conocimiento de español. P2 afirma que, en la actualidad, habla español con su familia en Argentina y *ponemos (...) palabras alemanas, [especialmente] para maldecir* (P2-I3).

Los participantes P3 y P4 mantienen el español como lengua principal de comunicación con sus madres. En el caso de P3, su familia es monolingüe en español, y el informante señala que el nivel de alemán de su madre es limitado. Por esta razón, su padre asumió la responsabilidad de hablar alemán con los hijos para evitar posibles dificultades escolares:

- (9) *Él siempre [se] preocupaba hablar con nosotros en alemán porque en casa solo se hablaba español y él pensaba ‘¡jo! a lo mejor tienen una desventaja luego en el cole’, entonces él empezó a hablar en alemán* (P3-I4).

Según los datos del cuestionario, P3 considera que su padre tiene un buen dominio del alemán, ya que lo entiende, lo habla y lo escribe bien, aunque con ciertas limitaciones de vocabulario y un acento español perceptible. En contraste, su madre enfrenta mayores dificultades: comprende parcialmente las conversaciones, habla con esfuerzo y no escribe en alemán.

Por su parte, P4 también asegura que su madre no es competente en alemán, lo que lo llevó a desempeñar el rol de traductor e intérprete en numerosas ocasiones. Sin embargo, este participante expresa rechazo hacia el uso del alemán por parte de su madre:

- (10) *No [me molesta tener que traducir]. Justo al contrario. Cuando mi madre se pone a hablar, (...) en alemán, me cabreo un poco, cuando habla alemán conmigo (...) no quiero que me hable en alemán* (P4-I38).

P4 es el único participante que afirma que en su hogar no se utilizaba *code-switching* o *translanguaging* ya que sus padres le inculcaron la importancia de no mezclar lenguas: *A mí me enseñaron de no mezclar lenguas porque si no, no las aprendía* (P4-I3). Incluso su madre mostraba rechazo hacia el uso del español por parte de su padre alemán durante su estancia en Francia, donde nació y residió el informante los tres primeros años de su vida: *Hasta entonces*

había hablabo (sic.) español con mi madre y con mi padre. Mi padre, siendo alemán, pues, mi madre le echaba la bronca porque no me enseñaba bien (P4-I4). A pesar de ello, en el cuestionario, P4 considera que el nivel de español de su padre es muy bueno, destacando que tiene un buen vocabulario y comete pocos errores gramaticales.

El caso de P5 es menos complejo. Este participante habla alemán con su padre y español con su madre. Cuando toda la familia está reunida, suelen mezclar las lenguas, aunque esto ocurre principalmente al hablar en español. Según P5, esta práctica se debe a su falta de vocabulario en español: *Me falta vocabulario en español por eso porque si yo sabría las palabras en español, no mezclaría* (P5-I2). P5 señala en el cuestionario que su padre tiene un muy buen nivel de español, ya que lo habla con fluidez y lo entiende casi por completo. Asimismo, considera que su madre *habla bien* el alemán.

Por otro lado, P6 utiliza el alemán con su padre y el español con su madre (P6-I62). Sin embargo, esta práctica no fue bien recibida por parte de sus abuelos paternos: *Mis abuelos de Austria no querían que mi mamá hablara conmigo español. Entonces creo que mi mamá dijo que no los íbamos a visitar y casi no tenía contacto* (P6-I2).

P6 no puede evaluar el nivel de español de su padre porque nunca ha hablado con él en esta lengua. En cambio, es el único que afirma que su madre hispanohablante domina perfectamente el alemán. Esta fluidez parece influir en su uso de las lenguas, ya que admite alternarlas según el contexto emocional: *Yo trato de hablar español [con mi madre], pero si me enfado, sale en alemán; hay algunas tres palabras que me salen en español y el resto en alemán* (P6-I3). Al igual que ocurría con el P2 (I3), la lengua alemana parece estar fuertemente relacionada con registros de desahogo.

En las familias de los participantes predomina la estrategia OPOL. Desde nuestra perspectiva, aunque afirman no mezclar lenguas y sostienen un ideal de separación estricta, en la práctica recurren con frecuencia al code switching y a formas de translanguaging; leemos esta aparente contradicción como producto de una visión monolingüe del bilingüismo, que estigmatiza la alternancia. Para los participantes, cambiar de lengua suele interpretarse como señal de falta de dominio y aparece asociado a la carga afectiva de las interacciones. Además, se valora con mayor severidad el nivel de alemán de las madres hispanohablantes que el nivel de español de los padres germanohablantes. En conjunto, estas dinámicas mantienen en el centro a la madre como principal transmisora y refuerzan la primacía simbólica de la lengua materna.

4.4 Factores de exposición al ELH

En el capítulo anterior exploramos la gestión lingüística y el uso del ELH en el ámbito familiar. Ahora ampliamos nuestro análisis para examinar otros contextos y prácticas que contribuyen a la exposición al español en otros entornos. Concretamente, abordamos tres aspectos: las estancias en países hispanohablantes, el uso de medios de comunicación y el papel de la tecnología como herramienta para interactuar en español. Estos factores nos permitirán comprender mejor cómo se refuerza el contacto con la lengua y la cultura hispanohablante en diferentes etapas de la vida de los participantes.

En cuanto a las estancias en países hispanohablantes, todos los participantes, excepto P1 y P2, disfrutaron durante su infancia de largas y regulares visitas estivales al país de origen de sus progenitores hispanohablantes. En la edad adulta, estas estancias son menos frecuentes, aunque siguen produciéndose principalmente por motivos familiares. No contamos con datos sobre si, en esta etapa, existió la intención de reforzar el español.

En la infancia, por el contrario, P2, P3 y P5 señalan haber participado en actividades escolares o campamentos con otros niños durante dichas estancias, lo que contribuyó tanto a mejorar su competencia en español como a su desarrollo personal. En el caso de P2, quien inicialmente no hablaba español, estas actividades fueron especialmente significativas para su aprendizaje. Por su parte, P6 destaca el impacto de unas prácticas profesionales realizadas en un país latinoamericano, que marcaron profundamente su crecimiento personal:

- (11) *[De esa experiencia me llevo] muchísimo, primero mucho más respeto por mi mamá (...), tenía que aprender de no tener miedo de hacer fallos y (...) en la selva (...) también aprendí muchísimo, no voy a volver a la selva nunca, pero sí (P6-I4).*

Estas estancias estivales no solo ofrecieron a los participantes la oportunidad de usar el español en un entorno donde es la lengua predominante, sino que también reforzaron los lazos familiares y contribuyeron a la construcción de una percepción, a menudo estereotipada, de los países hispanohablantes. Los participantes valoran positivamente aspectos como la calidez de la gente, la riqueza cultural, las tradiciones y las costumbres, especialmente en los países de América Latina. En el caso de España, destacan el estilo de vida, la fiesta y las playas. Sin embargo, también expresan críticas hacia ciertos aspectos negativos, como la inseguridad ciudadana, los problemas con los servicios básicos (agua potable y electricidad), la alta tasa de desempleo, la impuntualidad, la falta de ayuda social y la percepción de poca seriedad en los compromisos. En el caso específico de España, mencionan además la política, los nacionalismos (catalán y vasco) y los horarios, que consideran poco productivos.

Estos atributos remiten a estereotipos ampliamente difundidos que los participantes incorporan, ante todo, a través de la socialización familiar y mediática. No solo los reconocen, sino que los internalizan y los activan como marcos de interpretación para definirse y para valorar los países hispanohablantes. Así, su autoimagen y sus juicios se anclan en repertorios compartidos que confieren legitimidad identitaria.

En cuanto al uso de los medios de comunicación y la tecnología, todos los participantes afirman estar bien informados sobre la actualidad de los países de sus progenitores gracias a la prensa en línea y, en menor medida, a la televisión y la radio. Además, utilizan redes sociales para comunicarse con sus familiares en países hispanohablantes, lo que les permite mantener un contacto regular y reforzar los lazos afectivos en español. También consumen productos culturales en español, como cómics, libros, películas y series en plataformas digitales, y escuchan música hispanohablante a través de aplicaciones móviles. Aunque la tecnología ha facilitado el acceso y la frecuencia de uso de estos recursos, el patrón de uso y consumo de los participantes no difiere significativamente del de los estudiantes de idiomas, lo que sugiere que su exposición al español a través de estos medios es más bien complementaria y, salvo en algunos casos, no necesariamente distintiva de su condición de hablantes de herencia.

En resumen, la exposición al español como lengua de herencia se ve reforzada por una combinación de experiencias personales y recursos tecnológicos. Las estancias en países hispanohablantes desempeñan un papel crucial en el desarrollo lingüístico y cultural de los participantes, especialmente durante la infancia, al tiempo que fortalecen los vínculos familiares y, a la vez, refuerzan o matizan ciertos imaginarios estereotipados. Por otro lado, el uso de medios de comunicación y tecnología amplía las oportunidades de contacto con la lengua, aunque su impacto parece ser más limitado en comparación con las experiencias inmersivas. Estos factores, en conjunto, contribuyen a mantener y enriquecer la conexión de los participantes con el español y las culturas hispanohablantes.

4.5 Identidad dual y mantenimiento de la lengua de herencia

Para concluir nuestro análisis, abordamos un tema relevante en este trabajo, el relacionado con la identidad dual y su gestión por parte de los participantes. Todos ellos afirman poseer una identidad dual, aunque el modo en que la gestionan varía significativamente. Esta diversidad refleja las complejas interacciones entre las culturas de origen y las experiencias personales de cada individuo.

De este modo, el participante P5 es el único que describe su identidad como una fusión completa de las dos culturas, ya que se considera a sí mismo la *perfecta mezcla* (P5-I3). En el caso de P1, las culturas están tan entrelazadas que nunca ha logrado posicionarse claramente en términos de pertenencia cultural: [*De pequeño*] *no estaba seguro si soy alemán o soy peruano y (...) tja, eso me pregunto toda la vida* (P1-I3).

Por otro lado, P2 - durante su estancia de un año en Argentina, donde cursó el nivel secundario en la Escuela Alemana de Buenos Aires -, se asimiló completamente a la cultura del país, hasta el punto de que los demás no lo identificaron nunca como centroeuropeo, tanto por su acento como por su apariencia física:

- (12) *Allá directamente yo era argentina, (...). Había uno que me decía, ‘pero vos de dónde sos, porque tenés como una tonadita’, entonces, al principio les decía alemana y me decían no te creo (...) ‘¿dónde está el pelo rubio y los ojos celestes?’* (P2-I4).

En contraste, dos participantes tienden a identificarse más con la cultura centroeuropea. P3 se percibe a sí mismo como una persona de cultura alemana, y esta percepción es compartida por quienes lo rodean. Su forma de ser y comportarse se considera más alineada con los valores y actitudes de carácter alemán:

- (13) *Desde fuera se me ve cien por cien más alemana que española, eso está claro y mi madre siempre ha intentado (...) transmitirnos su forma de vida, de ser española pero pocas cosas (...). Mi tío, por ejemplo, no me ve como española (...) porque hablo muy correcto, tengo una opinión o una visión de las cosas más alemana* (P3-I5).

De manera similar, P6 se adscribe a la cultura centroeuropea, argumentando que su vida está completamente arraigada en Austria, mientras que su conexión con el país hispanohablante se limita a las vacaciones:

- (14) *Creo que [me identifico] un poco más con Austria porque, o sea, con la cultura de Austria, porque he vivido toda mi vida aquí, aunque siempre voy en las vacaciones, no es que tenga tantos amigos en España o una vida, o sea, mi vida está aquí, no en España* (P6-I5).

El caso de P4 es particularmente interesante, ya que gestiona su identidad, adaptándola al contexto en el que se encuentra. Este participante describe un proceso de “compartimentalización inversa”, en el que exagera su identidad española en Alemania y su identidad alemana en España: *Intentaba ser (...) cien por cien español bueno sino 120% español [en Alemania] o 120 alemán cuando estaba en España* (P4-I4).

Es interesante observar cómo los participantes perpetúan arquetipos nacionales en sus afirmaciones sobre su carácter, en el cual se combinan rasgos y comportamientos propios de cada cultura. Consideran que la cultura centroeuropea los hace personas serias en sus relaciones con los demás y en la manera de tomarse la vida: correctas, honestas, puntuales, rígidas, tímidas o introvertidas, tranquilas, soberbias, estructuradas, con poco apego a la familia y poca afición al baile. Por otro lado, atribuyen a la cultura hispana características igualmente tan estereotipadas como ser personas abiertas, el temperamento, la emocionalidad, el caos y la impuntualidad.

Independientemente del grado de hibridación y de cómo gestionan su identidad dual, la mayoría desea transmitir el español a sus hijos en el futuro; de hecho, ninguno tiene descendencia todavía, salvo P2. No obstante, todos expresan inseguridades sobre su propio dominio de la lengua, lo que dificulta ese propósito. Solo P2, que ya tiene un hijo, afirma hablar español con él de manera consistente: *Ahora está mi hijo y entonces un poco que me obligo a hablarle siempre en español* (P2-I5).

La decisión de hablar español a los hijos se basa en varios factores. Para algunos, transmitir el español se trata más bien de una obligación, como en el caso de P3: *Me siento obligada más o menos a enseñarles el español, pero tengo muchas dudas porque además, al no ser cien por cien nativa tengo miedo de enseñarle algo incorrecto* (P3-I6). Otros participantes adoptan una actitud positiva hacia el bilingüismo, considerándolo un regalo valioso para sus hijos, como señala P5: *Yo voy a hablarles en español, aunque no sea tan perfecto como el de mi mamá porque (...) yo siento que es un gran regalo para los hijos* (P5-I4). Y en algunos casos, la decisión de transmitir el español responde a razones prácticas, como su utilidad global, según P6: *Creo que [voy a hablar a mis hijos] en español porque es una lengua que se usa en todo el mundo* (P6-I6).

La falta de confianza en sus habilidades lingüísticas lleva a algunos participantes a delegar la enseñanza del español a instituciones educativas u otros miembros de la familia. P1, por ejemplo, considera que la escuela sería el mejor lugar para que sus hijos aprendan español: *Lo mejor sería [que mi hijo aprendiera] alemán, inglés y español (...) pero por ejemplo si estoy aquí en Alemania (...) las mandaría a una escuela española* (P1-I4). De manera similar, P6 contempla la posibilidad de que los abuelos desempeñen un papel clave en la transmisión de la lengua: *Si no [me fuera posible hablarles en español] los llevo cada día a casa de mi mamá para que hablen con ella* (P6-I7).

Hemos visto cómo la identidad dual de los participantes se manifiesta de formas diversas, desde la fusión completa de culturas hasta la compartimentalización según el contexto. Aunque todos valoran el español como parte de su herencia cultural, las inseguridades lingüísticas y las circunstancias personales influyen en su voluntad o confianza para transmitirlo a la siguiente generación. A pesar de estas dificultades, el deseo de preservar la lengua hispanohablante sigue siendo un elemento central en la construcción de su identidad y en su visión del futuro.

5 Discusión de resultados

A lo largo de este trabajo hemos comprobado que todos los participantes valoran de forma positiva el bilingüismo. Lo consideran *un regalo* (P5-I116) que refuerza los lazos familiares y fortalece su arraigo a la cultura de su lengua de herencia. Este aprecio por el bilingüismo se traduce en un deseo generalizado de transmitir el español a las generaciones futuras. Sin embargo, cuando algún miembro de la familia se distancia de esta posición y se manifiesta a favor del monolingüismo, se genera un rechazo en la familia que puede llegar a limitar el contacto con

dicho miembro (P6-I32-34). En la literatura, el bilingüismo en español se percibe como un recurso valioso no solo culturalmente, sino también económicamente, debido al prestigio y la difusión global de esta lengua (Fernández Vitores 2024; Gogonas y Kirsch 2018), pero en nuestros datos no aparece de forma explícita la dimensión económica.

No obstante, en la muestra analizada, hemos identificado un predominio de la perspectiva monolingüe del lenguaje, lo cual se refleja en las estrategias de la PLF más utilizadas, en los roles asignados a los padres en la transmisión de la lengua, en las prácticas lingüísticas adoptadas y en el rechazo hacia fenómenos como el *translanguaging* y el *code-switching*. La ideología monolingüe de las familias contrasta con su valoración positiva del bilingüismo y plantea tensiones en la gestión de la identidad y el mantenimiento de la lengua de herencia.

5.1 Estrategias de planificación lingüística familiar y roles parentales

Como plantea Danjo (2021) en términos generales, la estrategia OPOL (*One Parent, One Language*) se sustenta en una concepción monolingüe de la lengua. En nuestro corpus, OPOL es la única práctica documentada. Diversos estudios indican que esta estrategia refuerza los roles educativos tradicionales, asignando a la madre la responsabilidad principal de transmitir la lengua de herencia (Gogonas y Maligkoudi 2020; y Torsh 2022). En este contexto, se mitifica y sobrevalora la noción de “lengua materna”, lo que puede dificultar la adhesión identitaria de los hablantes bilingües (Bataller Catalá 2019; Hamel 2003; Skutnabb-Kangas 1981).

En nuestra muestra, esta creencia parece influir en la percepción de las capacidades lingüísticas de los progenitores. Por ejemplo, vimos en el apartado sobre los resultados que los hijos tienden a infravalorar el dominio del alemán de la madre hispanohablante, asumiendo que no puede transmitirles esta lengua.

De manera inversa, el dominio del español por parte del padre alemán tiende a sobrevalorarse, puesto que no se le considera responsable de la transmisión de la lengua de herencia. Así, el padre alemán que enseña español a sus hijos es descalificado, según P4-I4. En cambio, en el caso de P3 se agradece que el padre hispanohablante asuma la transmisión del alemán, ya que la madre *lo pasa muy mal* (P3-I7) cuando debe hablarlo, según indica este participante. Este desequilibrio en la valoración de las competencias lingüísticas de los padres refleja una visión rígida y jerárquica de los roles parentales en la transmisión de las lenguas y sustenta la estrategia OPOL.

5.2 Prácticas lingüísticas: educación formal, uso de los medios y *code-switching*

En cuanto a las prácticas lingüísticas, nos ha sorprendido que ninguno de los participantes asistiera en su infancia a cursos de español como lengua de herencia (ELH). Esto resulta llamativo, ya que la experiencia académica en la lengua de herencia no solo favorece su adquisición, sino que también contribuye al desarrollo personal y cultural de los hablantes (Marqués Pascual 2020). Aunque se observa un esfuerzo por apoyar el aprendizaje del alemán para evitar que los hijos queden rezagados en la escuela (Álvarez Mella *et al.* 2023), no se promueve de igual manera el aprendizaje formal del español fuera del hogar. En algunos casos, incluso se percibe con una actitud negativa (P3-I3). Este desinterés contrasta con el prestigio internacional del español y su utilidad global, lo que sugiere una desconexión entre la valoración simbólica de la lengua y su promoción activa en el ámbito educativo.

Por otro lado, el uso de medios de comunicación y de las tecnologías por parte de los participantes está condicionado por el contexto sociocultural. En países como EE.UU., donde existen medios diseñados específicamente para hablantes de herencia de español (Velázquez 2017), el acceso a estos recursos es más amplio y su uso más frecuente. Sin embargo, en Alemania y Austria, donde tales medios son prácticamente inexistentes, el acceso es limitado, lo que dificulta el apoyo tecnológico al mantenimiento de la lengua de herencia. Esta carencia subraya la importancia del entorno sociolingüístico en la promoción del bilingüismo y el mantenimiento de la lengua.

Por último, la estrategia OPOL también refuerza la idea de que en la familia se hablan dos lenguas claramente diferenciadas, lo que limita la aceptación de prácticas como el *translanguaging* o el *code-switching*. Aunque estas prácticas se producen de manera espontánea, especialmente en contextos emocionales o debido a la falta de dominio léxico, no se justifican nunca como recursos comunicativos válidos. Por el contrario, se perciben como un obstáculo para el desarrollo de la lengua a nivel nativo. Esta visión contrasta con teorías como las de Cook (2016) y García y Wei (2014), que destacan el valor del *translanguaging* como una estrategia que permite a los hablantes utilizar todo su repertorio lingüístico de manera flexible y creativa.

5.3 Identidad dual y sus implicaciones

La ideología monolingüe también influye directamente en la percepción de la identidad de nuestros participantes. Aunque se identifican como personas con una identidad dual, no se consideran hablantes nativos competentes de español ni miembros plenos de la cultura de herencia. Esta percepción tiene consecuencias significativas para el mantenimiento de la lengua, ya que genera inseguridades que dificultan su transmisión a las generaciones futuras. Aunque valoran positivamente el bilingüismo, los participantes sin hijos expresan cierta ambivalencia: preferirían no verse obligados a mantener el español con una futura descendencia, pero se comprometerían a hacerlo por responsabilidad cultural y familiar.

6 Conclusión

Los resultados de este estudio revelan una tensión entre la valoración positiva del bilingüismo y la persistencia de una ideología monolingüe que influye en las estrategias de planificación lingüística familiar, las prácticas lingüísticas y la percepción de la identidad. Aunque el español se percibe como un recurso valioso, tanto cultural como económicamente, su mantenimiento se ve obstaculizado por inseguridades lingüísticas, la falta de apoyo institucional y la rigidez en las concepciones del lenguaje. Superar estas barreras requeriría un cambio hacia una visión más holística y dinámica del bilingüismo, que reconozca el valor del *translanguaging* y fomente el aprendizaje formal del español como lengua de herencia. Solo así será posible garantizar la transmisión efectiva de la lengua y la cultura a las generaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Mella, Héctor, Blattner, Charlotte y Gómez-Pavón Durán, Ana. 2023. Family expectations towards Spanish language maintenance and heritage language programs in Germany. *Journal of World Languages*, 9 (1): 47-67.
<https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0060>

- Ansó Ros, Judith. 2019. Actitudes y papel de los padres en la transmisión en el aprendizaje como lengua minoritaria en dos tipos de enseñanza bilingüe en Finlandia. *Revista española de lingüística aplicada*, 32 (2): 391-418. <https://doi.org/10.1075/resla.17007.ans>
- Auer, Peter. 2019. 'Translanguaging' or 'doing languages'? *Multilingual practices and the notion of 'codes'*. https://www.researchgate.net/publication/332593230_'Translanguaging'_or_'doing_languages'_Multilingual_practices_and_the_notion_of_'codes' (13.07.25)
- Ballweg, Sandra. 2022. Anticipating expectations. Family language policy and its orientation to the school system. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2033756>
- Bataller Catalá, Alexandre. 2019. Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas. *Onomázein*, 44: 15-36. <https://doi.org/10.7764/onomazein.44.02>
- Bucholtz, Mary y Hall, Kira. 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7 (4-5): 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Cenoz, Jasone. 2013. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33: 3-18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cook, Vivian. 2016. Premises of multi-competence. En V. Cook y L. Wei, eds. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* Cambridge University Press, pp. 1-25.
- Dabène, Louise. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Danjo, Chisato. 2021. Making sense of family language policy: Japanese-English bilingual children's creative and strategic translanguaging practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (2): 292-304. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1460302>
- De Houwer, Annick. 2007. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28: 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- Fernández Vitores, David. 2024. *El español: una lengua viva 2024*. Lengua Viva.
- García, Ofelia y Wei, Li. 2014. *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gogonas, Nikos y Kirsch, Claudine. 2018. 'In this country my children are learning two of the most important languages in Europe': Ideologies of language as a commodity among Greek migrant families in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (4): 426-438. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1181602>

- Gogonas, Nikos y Maligkoudi, Christina. 2020. 'Mothers have the power!': Czech mothers' language ideologies and management practices in the context of a Czech complementary school in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (5): 1782-1793. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799324>
- Grosjean, François. 2010. *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Grosjean, François. 2015. Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19 (5): 572-586. <https://doi.org/10.1177/1367006914526297>
- Hamel, Rainer E. 2003. El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe. En L. López e I. Jung, eds. *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Editorial Morata, pp. 248-260.
- He, Agnes W. 2014. Heritage language development and identity construction throughout the life cycle. En T.G. Wiley, J.K. Peyton, D. Christian, S. Moore, y N. Liu, eds. *Handbook of heritage, community and native American languages in the United States*. Routledge y Center for Applied Linguistics, pp. 324-332.
- Hollebeke, Ily, Van Oss, Victoria, Struys, Esli, Van Avermaet, Piet, y Agirdag, Orhan. 2022. An empirical investigation of Spolsky's framework applied to family language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (9): 3228-3241. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2039894>
- Kheirkhah, Mina y Cekaite, Asta. 2015. Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent-child interactions. *Multilingua - Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 34 (3): 319-346. <http://dx.doi.org/10.1515/multi-2014-1020>
- King, Kendall A., Fogle, Lyn y Logan-Terry, Aubrey. 2008. Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2 (5): 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Lanza, Elisabeth y Lomeu Gomes, Rafael. 2020. Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. En A.C. Schalley y S.A. Eisenclas, eds. *Handbook of home language maintenance and development*. De Gruyter Mouton, pp. 153-173. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-008>
- Lüdi, Georges y Py, Bernard. 1986. *Être bilingue*. Peter Lang Verlag.
- Marian, Viorica, Blumenfeld, Henrike K., y Kaushanskaya, Margarita. 2007. The Language Experience And Proficiency Questionnaire (LEAP-Q). Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50 (4): 940-967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))
- Marqués Pascual, Laura. 2020. Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de estudio en el extranjero. En P. Taboada-de-Zúñiga y R. Barros Lorenzo, eds. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/ELE2*. Universidade de Santiago de Compostela, pp. 675-690.

- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mercer, Sarah. 2014. The self from a complexity perspective. En S. Mercer y M. Williams, eds. *Multiple perspectives on the self in SLA*. Multilingual Matters, pp. 160-176.
- Piller, Ingrid y Gerber, Livia. 2021. Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (5), 622-635. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- Roccas, Sonia y Brewer, Marilynn B. 2002. Social identity complex. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (2): 88-106. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602_01
- Romaine, Suzanne. 2011. Identity and multilingualism. En K. Potowski y J. Rothman, eds. *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies*. John Benjamins B.V., pp. 7-30.
- Schwartz, Mila. 2020. Strategies and practices of home language maintenance. En A.C. Schalley y S.A. Eisenclas, eds. *Handbook of home language maintenance and development*. De Gruyter Mouton, pp. 194-217. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-010>
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or not. The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Spolsky, Bernhard. 2003. *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2012. Family language policy - the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (1): 3-11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>
- Torsh, Hanna I. 2022. 'Maybe if you talk to her about it': intensive mothering expectations and heritage language maintenance. *Multilingua*, 41 (5): 611-628. <https://doi.org/10.1515/multi-2021-0105>
- Tseng, Amelia. 2020. Identity in home-language maintenance. En A.C. Schalley y S.A. Eisenclas, eds. *Handbook of home language maintenance and development*. De Gruyter Mouton, pp. 109-129. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-006>
- Velázquez, Isabel. 2017. Reported literacy, media consumption and social media use as measures of relevance of Spanish as a heritage language. *International Journal of Bilingualism*, 21(1): 21-33. <https://doi.org/10.1177/1367006915596377>
- Wilson, Sonia. 2020. Family language policy through the eyes of bilingual children: the case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41 (2): 121-139. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1595633>

Notas

1. Usamos el masculino como genérico.
2. A efectos prácticos, siempre utilizamos “participante” en masculino, aunque el grupo esté compuesto por hombres y mujeres.
3. *Mittelschule*: Tipo de escuela secundaria en Austria.