

La lengua como refugio

Emociones e identidades de hablantes de herencia en colegios internacionales

Paola López Horta
Universidad Nebrija

Kris Buyse
KU Leuven
ORCID: 0000-0003-1112-1708

Irini Mavrou
University College London
ORCID: 0000-0002-6612-1839

Resumen

Este estudio¹ examina las emociones de conexión, desconexión y pertenencia de adolescentes hablantes de herencia en un colegio internacional en los Países Bajos y cómo configuran la relación entre lengua, identidad y bienestar. A partir de un corpus de narrativas producidas por estudiantes en el aula de español, recogidas mediante un cuestionario en línea sobre repertorios lingüísticos y pertenencia, se explora cómo los hablantes de herencia negocian su identidad lingüística entre el inglés (la lengua de instrucción), el español (la lengua de herencia) y el neerlandés (la lengua de la sociedad local) en un entorno escolar internacional de predominio anglófono. Los hallazgos muestran que la lengua de herencia actúa como refugio y hogar simbólico de reconocimiento, capaz de generar sentimientos de conexión y arraigo cuando se valida en el aula. En cambio, las experiencias de desconexión emergen cuando la lengua pierde presencia o se invisibiliza en espacios escolares, provocando sentimientos de pérdida, distancia o fragmentación identitaria. No obstante, estas emociones se entrelazan dinámicamente: la desconexión puede impulsar la reafirmación de su voz y sentido de pertenencia a través de la lengua de herencia. Se recomiendan políticas lingüísticas y prácticas pedagógicas que reconozcan los repertorios completos de los hablantes de herencia y promuevan su participación significativa en aulas mixtas de contextos educativos internacionales.

Palabras clave: Hablantes de herencia, Español como lengua de herencia, Pertenencia, Plurilingüismo, Colegios internacionales.

Abstract

This study examines the emotions of connection, disconnection, and belonging experienced by adolescent heritage speakers in an international school in The Netherlands, and how these emotions shape the relationship between language, identity, and well-being. Drawing on a corpus of narratives produced by students in Spanish class through an online multilingual questionnaire on linguistic repertoires and sense of belonging, the study explores how heritage speakers negotiate their linguistic identity between English as the language of instruction, Spanish as the heritage language,

and Dutch as the language of the local society, within an international school environment where English predominates. The findings show that the heritage language acts as a symbolic refuge and space of recognition capable of fostering connection and rootedness when validated in the classroom. Conversely, disconnection arises when the language becomes invisible in school spaces, generating feelings of loss, distance, or identity fragmentation. Yet these emotions are dynamically intertwined: disconnection can motivate students to reaffirm their voice and sense of belonging through their heritage language. The study highlights the need for school language policies and pedagogical practices that recognize the full linguistic repertoires of heritage speakers and promote meaningful participation in mixed-language classrooms in international schools.

Keywords: Heritage speakers, Spanish as a heritage language, Belonging, Multilingualism, International schools.

1 Entre lenguas y emociones: identidades en movimiento

Una de las características más sobresalientes de la educación internacional es la diversidad lingüística y cultural de su comunidad educativa. En estos entornos conviven múltiples lenguas y culturas, aunque el inglés suele ocupar una posición central como lengua de instrucción, desplazando a las lenguas de herencia (LH), aquellas aprendidas en el hogar, también denominadas *home languages* o lenguas del hogar en contextos educativos internacionales, a espacios más privados (Asir 2019; Carder 2007; Lehman y Welch 2020; Montrul 2018). El presente trabajo se sitúa en un colegio internacional en los Países Bajos, que constituye un contexto representativo de la tensión entre la centralidad del inglés y la visibilidad limitada de las LH en la vida escolar.

Los jóvenes que asisten a colegios internacionales en los Países Bajos crecen en contextos marcados por la movilidad global, lo que combina un alto grado de adaptabilidad con la necesidad constante de encontrar anclaje emocional y sentido de pertenencia (*belonging* en inglés) (Pollock *et al.* 2017; Tanu 2017). Muchos tienen una lengua familiar distinta a la lengua de instrucción —el inglés— y también distinta a la lengua de la comunidad local, el neerlandés. A estos hablantes se les denomina *hablantes de herencia* (HH), usuarios plurilingües que se desarrollan en un contexto de *plurilingüismo asimétrico*, donde la lengua del hogar no coincide con la dominante de la sociedad ni de la lengua que se usa en la escuela (García y Wei 2013; Montrul 2015).

Más allá de las cuestiones estrictamente lingüísticas, el aprendizaje y mantenimiento de una LH está profundamente atravesado por emociones como el orgullo, la nostalgia, la ansiedad o la inseguridad, que dependen tanto de la historia personal y familiar del HH, como del valor atribuido a esa lengua (Driver 2024; Zhou y Liu 2023). La LH puede actuar como puente de conexión o como barrera de exclusión (Norton 2013). Por tanto, comprender cómo los HH negocian estas experiencias emocionales resulta esencial para favorecer su sentido de pertenencia y bienestar emocional en contextos educativos internacionales (Rowan *et al.* 2021).

La mayoría de las investigaciones sobre HH provienen del contexto estadounidense, donde el español, aunque ampliamente hablado, se asocia a menudo con menor prestigio social, mientras que el inglés se percibe como lengua de movilidad y ascenso social (Ducar 2012). En los colegios internacionales en los Países Bajos, el inglés también ocupa una posición central, pero como lengua institucional y de prestigio académico, no como lengua dominante de la sociedad

(Dewey 2007; Hayden y Thompson 2013). Este entorno, caracterizado por la movilidad transnacional y la coexistencia de múltiples lenguas familiares, configura un marco sociolingüístico singular aún poco explorado. Desde esta perspectiva, el presente estudio contribuye a ampliar la investigación sobre HH al explorar las emociones de conexión, desconexión y pertenencia en un colegio internacional privado en los Países Bajos, ofreciendo una perspectiva distinta de la predominante en los contextos nacionales tradicionalmente examinados, como el estadounidense.

En Europa, algunos estudios recientes han examinado las emociones y actitudes hacia las lenguas familiares en entornos multilingües. Por ejemplo, Van Gorp y Verheyen (2024) observaron que, aunque los alumnos expresan orgullo y felicidad al hablar sus LHs, también experimentan sentimientos de inseguridad y ansiedad vinculados al estatus y las normas de uso de esas lenguas. Sin embargo, las investigaciones centradas en adolescentes que asisten a colegios internacionales siguen siendo escasas. En un colegio internacional en Francia, Dunleavy y Burke (2019) observaron que la movilidad y los cambios de escuela dificultan el desarrollo de un sentido estable de pertenencia, aunque las experiencias compartidas fortalecen la conexión social y el bienestar. De modo similar, El Zaatari e Ibrahim (2021) destacaron que el sentido de pertenencia en la adolescencia depende de la seguridad y el reconocimiento más que de los logros académicos.

Partiendo de este contexto, el presente estudio plantea dos objetivos: (1) identificar las emociones de conexión, desconexión y pertenencia que expresan un grupo de adolescentes HH al reflexionar sobre sus experiencias con el español como LH en un entorno multilingüe en los Países Bajos; y (2) explorar cómo estas emociones se relacionan con la identidad lingüística, el reconocimiento y el sentido de pertenencia. El estudio busca contribuir a la comprensión de estas experiencias emocionales en un contexto escolar plurilingüe de alta movilidad donde el inglés (lengua de instrucción) y el español (lengua familiar) interactúan bajo condiciones de asimetría lingüística y simbólica. En concreto, la investigación busca responder a dos preguntas: ¿de qué manera se manifiestan las emociones de conexión, desconexión y pertenencia en las experiencias lingüísticas de los hablantes de herencia en un contexto escolar internacional multilingüe? y ¿cómo se relacionan estas emociones con la identidad lingüística, el reconocimiento y el sentido de pertenencia?

2 Lenguas de herencia en la educación multilingüe

En los entornos educativos internacionales, los estudiantes manejan repertorios lingüísticos compuestos por varias lenguas que cumplen funciones distintas en sus vidas académicas, familiares y sociales. Desde la perspectiva del *translanguaging*², estos repertorios se entienden como sistemas integrados en los que los hablantes combinan recursos de diferentes lenguas de manera dinámica y flexible (Anderson 2024). En estos contextos plurilingües y transnacionales, la correspondencia entre lengua familiar, la de instrucción y la de la comunidad local se diluye: muchos niños crecen en hogares multilingües, se escolarizan en inglés y utilizan otras lenguas fuera del colegio (Hayden y Thompson 2013; Hélot y Ó Laoire 2011).

En el caso de los HH, el grado de dominio de la lengua familiar varía según factores como la edad de adquisición, la cantidad de *input* familiar y la presencia de la lengua en los entornos sociales y educativos (Montrul 2023). En entornos internacionales, esta lengua no siempre coincide con la primera lengua (L1), ya que los niños pueden desarrollar varias lenguas simultáneamente o alternan su dominio entre ellas según el contexto. Krulatz y Duggan (2021) describen estas trayectorias como *constelaciones lingüísticas dominantes* (en inglés *Dominant*

Language Constellations, o, por sus siglas, DLC): conjuntos dinámicos de lenguas interrelacionadas que reflejan la naturaleza relacional del repertorio plurilingüe. Estas constelaciones, según Lo Bianco (2021), evolucionan a lo largo de la vida en función de factores afectivos, familiares y sociales, articulando la relación entre lengua, identidad y pertenencia en contextos de movilidad.

A partir de estas constelaciones lingüísticas, los HH desarrollan sus competencias en entornos de exposición desigual, lo que genera prácticas híbridas y variedades de contacto que constituyen manifestaciones legítimas del plurilingüismo contemporáneo (Ainciburu y Buyse 2023; García y Wei 2014). Lejos de representar deficiencias, estas producciones reflejan identidades lingüísticas flexibles y situadas, moldeadas por la movilidad y las jerarquías entre lenguas. Estas jerarquías son especialmente visibles en las escuelas internacionales, donde las lenguas se relacionan con formas de poder, prestigio y pertenencia.

2.1 Lenguas, poder y pertenencia en la educación internacional

En los colegios internacionales, las lenguas no solo cumplen una función comunicativa, sino también simbólica. El inglés ocupa una posición central como lengua de instrucción y de prestigio, asociada con capital cultural y oportunidades académicas (Pelila 2025). Además, suele ser la lengua más desarrollada a nivel académico y aquella en la que los estudiantes internacionales se sienten más cómodos para comunicarse y aprender. Por su parte, las lenguas familiares tienden a situarse en espacios más íntimos y afectivos, consideradas asuntos privados de familia con menor visibilidad institucional. Esta distribución desigual configura jerarquías lingüísticas que moldean la forma en que los hablantes valoran su competencia y su sentido de pertenencia (Blommaert 2010; Menken y Sánchez 2019).

Los estudiantes que dominan la lengua de instrucción suelen sentirse más seguros y reconocidos, mientras que quienes emplean otras lenguas pueden experimentar distancia o invisibilidad (Hayden y Thompson 2013; Tanu 2017). Así, la LH puede ser a la vez un puente afectivo con la historia, la cultura y la identidad, o una fuente de desconexión cuando no encuentra espacios de validación. La pertenencia lingüística, por tanto, no depende solo del dominio comunicativo, sino del reconocimiento social y simbólico de las lenguas que los estudiantes llevan consigo (Benmamoun *et al.* 2013; García y Wei 2014).

2.2 Emociones e identidad lingüística en contextos de aprendizaje multilingües

El aprendizaje y uso de una LH son procesos tanto cognitivos como emocionales y profundamente identitarios. En este sentido, las emociones desempeñan un papel central en la manera en que los hablantes construyen y negocian su identidad lingüística. La mayoría de las investigaciones sobre emociones en el aprendizaje de lenguas se han centrado en aprendientes de lenguas adicionales, dejando en un segundo plano las experiencias de los HH, cuyas trayectorias plurilingües desafían los modelos tradicionales de adquisición (Sevinç y Dewaele 2018). Estas experiencias revelan la estrecha relación entre emociones e *identidad lingüística*, entendida como la manera en que los hablantes construyen y negocian su sentido de sí mismos mediante el lenguaje (Blackledge *et al.* 2004; Norton 2013).

La identidad lingüística, por tanto, no es un rasgo estable, sino una práctica social en movimiento, moldeada por relaciones de poder, oportunidades de uso y las emociones vinculadas a cada lengua (Bucholtz y Hall 2005; García y Wei 2013). Esta fluidez se manifiesta en las his-

torias de vida de los HH, cuya identidad se construye de manera dinámica y relacional a través de diversos entornos como el hogar y la escuela. En este proceso, las emociones se entrelazan con las experiencias de pertenencia, ya que los discursos pueden posicionar a los hablantes como “lingüísticamente deficientes” generando sentimientos de vergüenza o ansiedad que pueden silenciar su voz (Ainciburu y Buyse 2023). En contraste, los espacios de validación donde se reconoce su legitimidad y se valoran sus recursos bilingües favorecen emociones de confianza, conexión y seguridad (Zhou y Liu 2023). En esta línea, enfoques pedagógicos críticos han subrayado la importancia de reconocer y reafirmar la identidad etnolingüística de los HH, promoviendo una conciencia de las relaciones entre la lengua, poder y contexto sociopolítico (Ainciburu y Buyse 2023). Asimismo, investigaciones recientes sobre HH en contextos transnacionales han vinculado el sentido de pertenencia con procesos de reconocimiento e identificación como miembro o no de determinadas comunidades, lo que puede generar tanto afiliación como distanciamiento identitario (Little y Zhou 2025).

Estas dinámicas se manifiestan a través de emociones como el orgullo, la alegría o la satisfacción por mantener la lengua que pueden coexistir con sentimientos de inseguridad, frustración o vergüenza cuando los hablantes perciben que “no hablan bien” o que su variedad difiere del estándar (Pavlenko 2012; Sevinç y Backus 2019; Zhou y Liu 2023). El desplazamiento o la pérdida parcial de la lengua familiar (*heritage language loss*) suele ir acompañada de tristeza, culpa o nostalgia, especialmente cuando se vive como una ruptura con las raíces familiares y culturales (Sevinç y Dewaele 2018). En este sentido, el aprendizaje de la LH puede entenderse como una negociación identitaria, emocional y de pertenencia: los estudiantes no solo buscan desarrollar su competencia lingüística, sino también afirmar su legitimidad como hablantes dentro de sus comunidades familiares y escolares (Röttger-Rössler 2018; Van Gorp y Verheyen 2024). Así, el lenguaje actúa como un puente entre emociones, memoria e identidad, capaz de conectar o desconectar al individuo de los espacios que habita (Driver 2024; Luk y Bialystok 2013).

2.3 Conexión, desconexión y pertenencia

La pertenencia es un concepto amplio y multidimensional que puede entenderse como un vínculo cognitivo y afectivo (Chin 2019). Röttger-Rössler (2018) introduce la noción de múltiples pertenencias, señalando que la pertenencia es, ante todo, una conexión sentida, que puede implicar simultáneamente conexión, no-pertenencia, o exclusión. No se trata de una condición fija, sino de una experiencia cambiante influida por la historia personal, las relaciones y el contexto (Anthias 2006; Pfaff-Czarnecka 2013).

En el caso de estudiantes internacionales, la movilidad frecuente y los cambios de entorno repercuten en su identidad lingüística y bienestar emocional (Fail *et al.* 2004; Grimshaw y Sears 2008). Para ellos, la pertenencia puede vincularse simultáneamente a varios lugares, lenguas y comunidades, generando experiencias dinámicas y ambivalentes de conexión y desconexión (Röttger-Rössler 2018).

El concepto de *conexión* complementa al de pertenencia, al referirse no solo a la inclusión en una comunidad, sino también a la dimensión emocional del reconocimiento y la validación (Chin 2019). Mientras que la pertenencia describe estructuras de inclusión o exclusión, la conexión alude a la experiencia afectiva del reconocimiento, la reciprocidad y el sentirse visto, aspectos que en contextos educativos se asocian con el bienestar y el compromiso estudiantil (*engagement*) (Allen *et al.* 2021).

En las escuelas internacionales, el lenguaje constituye un vehículo esencial de conexión; permite expresar afecto, facilitar procesos de reconocimiento y favorecer la participación en la comunidad escolar. De este modo, la identidad lingüística, o la forma en que los hablantes se reconocen y son reconocidos a través de sus lenguas, incide en cómo los estudiantes experimentan su pertenencia a distintos espacios sociales (Allen *et al.* 2021; Yuval-Davis 2006). El lenguaje puede abrir puertas a la inclusión o convertirse en barrera cuando los estudiantes perciben que su forma de hablar no se ajusta a las normas dominantes (Norton 2013). En esta línea, Rampton (1990) propone comprender la pertenencia lingüística a partir de tres dimensiones interrelacionadas: la herencia, vinculada al origen familiar y cultural; la afiliación, relacionada con el deseo de identificarse con una comunidad lingüística; y la competencia (*expertise*), entendida como el dominio lingüístico adquirido. Esta perspectiva permite reconocer trayectorias identitarias más flexibles y situadas en contextos multilingües.

Diversos estudios han mostrado que un fuerte sentido de pertenencia escolar se asocia con mayores niveles de motivación, bienestar emocional y rendimiento académico, además de reducir la deserción y el ausentismo (Goodenow y Grady 1993; Korpershoek *et al.* 2020; Steiner *et al.* 2019). Esta perspectiva resulta especialmente relevante para los adolescentes que viven entre culturas, lenguas y sistemas educativos, y que deben reconstruir constantemente sus vínculos afectivos y sociales con cada cambio de entorno. En los entornos plurilingües, esta pertenencia se expresa entre otras cosas a través del lenguaje, que no solo posibilita la comunicación, sino que también expresa la visibilidad, el afecto y el reconocimiento (Halse 2018; Pavlenko 2012). La LH, en particular, puede convertirse en un vehículo de conexión entre emociones, memorias e identidades, fortaleciendo la voz de los estudiantes cuando se valida en el aula.

Desde este marco conceptual, el presente estudio se propone comprender cómo las emociones de conexión, desconexión y pertenencia emergen en las narrativas de los HH participantes y de qué maneras estas experiencias se relacionan con su identidad lingüística y bienestar emocional en contextos escolares plurilingües.

3 Metodología

Este estudio ha adoptado un enfoque cualitativo de tipo narrativo, con el objetivo de comprender cómo los HH interpretan y construyen sus experiencias lingüísticas, emocionales y de pertenencia en un contexto escolar internacional. El análisis se ha centrado en las emociones presentes en las narrativas estudiantiles, ofreciendo una mirada interpretativa sobre las experiencias de conexión, desconexión y pertenencia.

3.1 Contexto del estudio y participantes

El contexto es un colegio internacional privado en los Países Bajos donde la enseñanza se imparte en inglés desde la educación primaria hasta los programas preuniversitarios. El español se ofrece junto con el alemán, el francés y el neerlandés. La escuela acoge a una población estudiantil altamente diversa, compuesta por alumnado de más de setenta nacionalidades y múltiples repertorios lingüísticos.

La clase de español en la que se desarrolló el estudio correspondía al nivel *Spanish 4*, previo a los programas del Diploma del Bachillerato Internacional y *Advanced Placement*. El grupo estaba compuesto por once estudiantes de educación secundaria, de entre 14 y 16 años ($M = 15.4$; $DT = 0.84$), con un nivel aproximado B1-B2 según el Marco Común Europeo de Refe-

rencia para las lenguas (Consejo de Europa 2002). De ellos, ocho eran HH, grupo en el que se centró el análisis, y tres aprendientes de español como lengua extranjera (ELE), mencionados aquí únicamente para situar el contexto del aula mixta. El tamaño muestral, si bien es reducido ($N = 8$), se ajusta a los objetivos de un estudio cualitativo narrativo cuyo propósito no es la generalización estadística, sino la comprensión en profundidad de las experiencias y significados que los participantes atribuyen a sus trayectorias lingüísticas. El análisis de un número acotado de narrativas nos permite captar matices emocionales e identitarios y ofrecer una mirada rica y contextualizada sobre las experiencias de los HH en entornos educativos internacionales.

Los HH que participaron en el estudio tenían vínculos familiares con Argentina, Colombia, España y México. El tiempo de residencia de los participantes en los Países Bajos oscilaba entre uno y dieciséis años ($M = 7$; $DT = 5.9$); tres habían nacido en el país y los demás se habían trasladado durante la infancia o adolescencia. Aunque dos estudiantes indicaron el español como lengua dominante, la mayoría identificó el inglés como su lengua principal y académica. En cuanto al sentido de hogar, cinco participantes señalaron sentirse más vinculados a un país hispano y tres a los Países Bajos o a más de un país.

3.2 Instrumentos y procedimiento de recolección de datos

El corpus del estudio está compuesto por las respuestas narrativas de ocho HH, recopiladas mediante un formulario digital (Google Forms) que incluía preguntas sobre el perfil lingüístico de los participantes y tres preguntas abiertas de carácter narrativo (*prompts*), desarrollados por el departamento de lenguas del colegio internacional con el objetivo de explorar las trayectorias lingüísticas y experiencias de pertenencia de los estudiantes. Las preguntas abordaban tres ámbitos de reflexión: 1) la historia lingüística personal; 2) la experiencia de vivir en los Países Bajos; y 3) el uso del español en el contexto escolar. Se pidió redactar una narrativa por cada pregunta, sin restricciones sobre la lengua ni la extensión. Siete participantes escribieron sus narrativas en inglés y una alternó entre inglés y español.

Las instrucciones completas se incluyen a continuación:

My language story: Tell the story of how you learned the languages you speak. How did you feel while learning them? Have those languages influenced the way you see yourself or your identity? Have they helped you feel more connected or disconnected to people, places, or cultures? Give examples if you can.

Living in the Netherlands: Reflect on what it's like to speak your home language(s) while living in The Netherlands. Has this affected how connected you feel to your family, culture, or identity? What kinds of emotions come up for you? Are there things you do to help you stay connected to your language and culture?

Home languages at school: What is it like for you when you get to use or improve your home language(s) at school? How does it make you feel? Can you describe a time when this made you feel like you belonged or, on the other hand, felt left out or disconnected?

3.3 Procedimiento de análisis de las narrativas

El análisis de las narrativas siguió un enfoque inductivo e interpretativo (Braun y Clarke 2022), combinando codificación manual y el uso de ATLAS.ti (versión 25.0.1) para organizar, sistematizar y visualizar patrones emergentes. El análisis se centró en las emociones, vínculos y sentimientos de pertenencia presentes en las narrativas, especialmente en los ámbitos familiar, escolar y social.

En una primera fase, se identificaron fragmentos relacionados con emociones y experiencias lingüísticas, a partir de los cuales se construyó un sistema preliminar de códigos centrado en tres ejes interpretativos: conexión, desconexión y pertenencia. Durante las rondas posteriores surgieron nuevos códigos vinculados a emociones específicas (*anxiety, pride, frustration, sadness, happiness, nostalgia, insecurity, confidence, motivation*), y a categorías relacionadas con la identidad lingüística y el bilingüismo (*language loss, home language, identity language, learning additional languages, being bilingual, stereotypes, privilege, power*). La interpretación de las emociones se orientó con apoyo en la tipología básica de Plutchik (1980) y en estudios sobre emociones en contextos de aprendizaje lingüístico (Benesch 2012; Pavlenko 2012).

En una segunda fase, los códigos se agruparon en categorías y familias temáticas que permitieron establecer relaciones entre emociones, contextos y experiencias. Este proceso condujo a la consolidación de tres temas interpretativos (conexión, desconexión y pertenencia) analizados en los niveles familiar, escolar y social, incorporando dimensiones emergentes y matices emocionales. Durante esta etapa destacaron emociones como la nostalgia, la invisibilidad y la necesidad de reconocimiento, que ampliaron la comprensión de los aspectos afectivos implicados en la construcción de identidad y pertenencia. Estas dimensiones se ilustran en la Tabla 1, que presenta ejemplos representativos de los tres temas interpretativos.

Tema interpretativo	Ejemplo narrativo	Emociones asociadas	Dimensión emergente
Conexión	<i>These languages help you feel more connected to your family... (HH5)</i>	Afecto, gratitud, arraigo	La lengua como puente afectivo y cultural.
Desconexión	<i>"I feel that when I moved away to China, I lost valuable cultural knowledge about my home country." (HH2)</i>	Inseguridad, ambigüedad, nostalgia	Tensiones identitarias y desplazamiento lingüístico.
Pertenencia	<i>While living in the Netherlands, I have felt a lot more encouraged to strengthen my Spanish... (HH6)</i>	Orgullo, empoderamiento, esperanza	Revalorización de la LH y autoafirmación identitaria.

Tabla 1. Ejemplos de emociones y dimensiones emergentes en las narrativas de hablantes de herencia

3.4 Posicionalidad y consideraciones éticas

Se prestó especial atención a la ética, la equidad y la representación de las voces estudiantiles. Las narrativas se recopilaron durante una sesión de clase en formato digital e individual, con participación voluntaria e informada. Todas las narrativas fueron anonimizadas y analizadas con rigor, asegurando la confidencialidad y respeto hacia cada historia compartida. El estudio fue aprobado por la dirección escolar, con consentimiento informado de los padres y asentimiento de estudiantes, conforme a las pautas éticas para investigaciones con menores en contextos educativos.

Paola López Horta, hablante de herencia y docente del grupo participante, realizó la codificación y el análisis de las narrativas. Su experiencia personal de desplazamiento lingüístico durante la infancia, tras emigrar y experimentar el reemplazo progresivo del español por el

inglés, favoreció una lectura sensible de las experiencias estudiantiles y una comprensión contextualizada de las emociones expresadas en las narrativas. Al mismo tiempo, esta cercanía al contexto y a los participantes pudo influir en la interpretación de los datos y en la manera en que los estudiantes expresaron sus experiencias, aspecto que se abordó mediante un proceso continuo de reflexividad y discusión analítica con los coautores.

4 Resultados

El análisis de las narrativas permitió identificar diversas emociones y experiencias vinculadas a las trayectorias lingüísticas de los HH. Entre los temas emergentes, destacaron tres dimensiones emocionales centrales —conexión, desconexión y pertenencia— que configuran la relación de los HH con la LH en el contexto escolar internacional. Estas emociones no aparecen como estados opuestos, sino como parte de un continuo afectivo y simbólico vinculado a las experiencias lingüísticas, identitarias y escolares de los participantes. A continuación, se presentan los principales hallazgos en torno a las tres dimensiones. Las narrativas citadas se reproducen en su forma original y en el idioma elegido por los participantes.

4.1 Conexión emocional: la lengua como hogar y vínculo afectivo

La conexión emocional con la LH se asocia con calma, comodidad, alegría y orgullo. Hablar la lengua familiar permite a los HH reconstruir un espacio simbólico de hogar y mantener la cercanía con sus raíces. Las emociones de conexión surgen especialmente en contextos familiares, pero también escolares cuando los HH interactúan con compañeros que comparten la misma lengua. En los ejemplos (1) y (2), el uso del español en la escuela despierta recuerdos positivos y fortalece el vínculo con el hogar y la cultura familiar:

- (1) *When I get to use my home language at school, I feel more relaxed, since it's the language I use at home. It gives me good memories and a sense of home in a language (HH1).*
- (2) *Since my Spanish classes here at school, I've felt more connected to my home country as it helped me learn valuable cultural aspects that I did not get to learn when I lived in Mexico (HH2).*

Estas experiencias reflejan emociones de calma, orgullo, y cercanía afectiva vinculadas a la LH y a la cultura familiar. La participante HH2 expresa emociones de gratitud vinculadas al reencuentro con la identidad cultural que había quedado relegada y que vuelve a sentirse.

La conexión también se experimenta como complicidad social y reconocimiento mutuo entre compañeros. En los ejemplos (3) y (4), los participantes destacan cómo el uso de la LH favorece la afinidad emocional, la autenticidad y la sensación de compartir algo personal.

- (3) *I love using other languages apart from English at school. I can connect with people who speak the same language as me. It makes me feel happy when I have the chance to speak my home language (HH3).*
- (4) *I feel like I am learning something connected to me or personal when I talk to my friend in my home language (HH4).*

El orgullo cultural aparece como otra forma de conexión emocional y expresión identitaria. En el ejemplo (5), el participante HH5 relaciona el uso del español con memorias afectivas asociadas al hogar que reafirman la identidad cultural.

- (5) *Sometimes I get to speak Spanish with some of my Spanish-speaking friends... It reminds me of home (HH5).*

En conjunto, las narrativas muestran que la LH funciona como fuente de familiaridad, vínculo social de pertenencia y expresión identitaria. Para estos HH, hablar la LH es una manera simbólica de regresar a casa y mantener viva la conexión con su historia, de sentirse acompañados, incluso lejos de su lugar de origen.

4.2 Desconexión y nostalgia: emociones de pérdida y distancia lingüística

Junto a los sentimientos de orgullo y bienestar, emergen emociones de pérdida, frustración y desconexión asociadas con las trayectorias lingüísticas y transnacionales de los participantes (Tanu 2016, 2017). En estos casos, la lengua aparece vinculada a experiencias de distancia, inseguridad o debilitamiento de los vínculos con el hogar y la cultura familiar.

En el ejemplo (6), la estudiante expresa sentimientos simultáneos de satisfacción e inseguridad, comodidad y vulnerabilidad, al usar el español en contextos escolares.

- (6) *When I get to improve my home language, Spanish, at school, I feel either happy, proficient, or frustrated... if the person has a higher Spanish proficiency... I'm usually a lot quieter, I stutter more, and I get more frustrated when I mess up (HH6).*

Otra participante relata la pérdida progresiva del español durante la pandemia y la sensación de distanciamiento respecto a su país de origen. En el ejemplo (7), la desconexión se experimenta como una ruptura identitaria: la LH deja de funcionar como vínculo de pertenencia y el inglés, lengua de instrucción y prestigio, ocupa el espacio dominante.

- (7) *Towards the end of my time in Argentina..., my Spanish was starting to disappear... I didn't really feel like I belonged in my country (HH7).*

En el ejemplo (8), la pérdida de competencia lingüística se relaciona con sentimientos de tristeza y desconexión familiar:

- (8) *Finnish is a language that I used to speak fluently with my father, but because I had to learn English, I lost a lot of it... now I feel less connected with Finland... which is upsetting for me (HH1).*

La nostalgia también aparece vinculada a las experiencias de movilidad transnacional. En el ejemplo (9), el encuentro con otros hablantes de español genera alegría y una sensación de reconexión:

- (9) *It was a very big change moving to NL [The Netherlands] because nobody speaks Spanish here. So anytime I see someone that speaks Spanish... I am extremely happy (HH4).*

En conjunto, las narrativas muestran que las emociones de desconexión suelen coexistir con el deseo de mantener o recuperar vínculos lingüísticos, culturales y afectivos.

4.3 Pertenencia y necesidad de reconocimiento: reconstruir el lugar propio

La relación con la LH también se muestra dinámica: la nostalgia y la frustración pueden transformarse en impulso por reconectarse y reafirmar la identidad. En el ejemplo (10), este tránsito de la pérdida a la reconexión refleja el proceso emocional de los HH en contextos internacionales, donde las fronteras lingüísticas se reconfiguran constantemente.

- (10) *I've been trying to speak more Spanish at home, and I've tried to learn more dances of my culture (HH8).*

Varios participantes describen la escuela como un espacio de validación afectiva y reparación simbólica donde hablar español genera orgullo y alivio como muestra el ejemplo (11) y hasta de empoderamiento (12). En otros términos, el reconocimiento externo refuerza la autoafirmación: hablar español deja de ser una práctica privada y se transforma en un acto de autenticidad pública.

- (11) *When I speak Spanish at school, it makes me feel proud. It's part of who I am, and it's nice when others understand that (HH2).*

- (12) *...using my home language, whether that be with friends or even teachers, feels empowering and something that I am proud of (HH8).*

No obstante, este reconocimiento convive con una limitada presencia institucional de la LH. El ejemplo (13) muestra la tensión entre el deseo de expresión y las limitaciones estructurales del entorno educativo. La validación simbólica no siempre se traduce en oportunidades reales de uso, generando una forma sutil de invisibilidad. Esto se debe a la hegemonía del inglés, que produce una tensión entre inclusión y la marginación simbólica de la LH (ejemplos 14 y 15).

- (13) *Casi nunca hablo el español en la escuela... sería genial poder usarlo más (HH2).*

- (14) *At school, Spanish isn't really seen as something important, it's like English is the only language that matters (HH7).*

- (15) *speaking my home languages... has been an empowering experience...but the community we live in is one of privilege... and this needs to be kept in mind (HH8).*

Otros alumnos describen cómo la pertenencia se construye no solo al hablar la LH, sino al sentirse reconocida en ella, lo que convierte la visibilidad en un factor clave de inclusión, bienestar emocional y pertenencia (16) y (17).

- (16) *It makes me happy when teachers ask about my culture or let me use Spanish in class..., it feels like they actually see me (HH6).*

- (17) *it makes me feel good and seen... I would like to show to others how it is a strength now* (HH7).

En síntesis, la pertenencia es un proceso continuo de (re)construcción emocional y simbólica que surge cuando los HH logran integrar sus lenguas en la vida escolar y son reconocidos como hablantes legítimos dentro del espacio educativo. El aula se convierte en un espacio de reparación afectiva y afirmación identitaria, donde el reconocimiento transforma la diversidad lingüística en orgullo y la invisibilidad en presencia compartida.

5 Discusión

Este estudio se propuso explorar cómo las emociones de conexión, desconexión y pertenencia se manifiestan en las experiencias lingüísticas de un grupo de HH y cómo estas se relacionan con la identidad lingüística, el reconocimiento y las experiencias de pertenencia en un contexto escolar internacional. Los resultados revelan que la LH funciona como un espacio emocional que ancla la identidad y los vínculos familiares. En línea con el giro afectivo en la lingüística (Dewaele y Li 2020; Pavlenko 2009), los hallazgos evidencian que la relación con la lengua trasciende su función comunicativa para adquirir un valor simbólico y relacional. Las emociones de conexión, desconexión y pertenencia delinean un recorrido que ilustra cómo los HH negocian su identidad en el cruce entre lenguas, afectos y espacios sociales. Estas experiencias no solo ponen de manifiesto la fuerza simbólica de la LH como vehículo de memoria y reconocimiento, sino que también invitan a repensar el aula como un espacio donde las emociones influyen en las formas de aprender, de ser y de pertenecer.

5.1 Emociones de conexión, desconexión y pertenencia en las experiencias lingüísticas de los hablantes de herencia

Los resultados muestran cómo se manifiestan estas emociones en experiencias lingüísticas atravesadas por el afecto, la memoria y las dinámicas escolares. La LH se configura como puente entre generaciones y vehículo de continuidad emocional: permite expresar, evocar y habitar emociones, reconstruyendo la historia personal y los lazos con el entorno. Esta dimensión afectiva coincide con la noción de lengua como hogar simbólico (Montrul 2023), según la cual el uso de la lengua familiar evoca seguridad, cercanía y pertenencia.

En los contextos internacionales, donde las lenguas familiares suelen relegarse al ámbito privado (Hayden y Thompson 2013; Pelila 2025), el uso escolar de la LH puede convertirse en un acto de reafirmación de los lazos familiares y culturales, frecuentemente invisibilizados por el entorno institucional. En consonancia con los estudios sobre emociones y aprendizaje de lenguas (Dewaele y MacIntyre 2016), los resultados indican que la conexión con la lengua familiar no constituye únicamente un vínculo con el pasado, sino una práctica activa mediante la cual los hablantes mantienen y reconstruyen lazos e identidades. Asimismo, los HH conciben sus lenguas como repertorios dinámicos, en los que se entrelazan emociones, memorias, y sentidos de pertenencia múltiples (Blommaert y Backus 2013; Cummins 2013; García y Wei 2014). La conexión emocional con la LH actúa así como fuente de bienestar y arraigo (Dewaele y Li 2020; Driver y Prada 2024), incluso en contextos de movilidad.

Los resultados, sin embargo, también muestran la otra cara de este vínculo emocional: las experiencias de desconexión y nostalgia que revelan la complejidad de las identidades lingüísticas de los HH en contextos internacionales. Hablar múltiples lenguas genera simultáneamente cercanía y distancia, por un lado, y pertenencia y exclusión, por el otro, lo que refleja el carácter dinámico y relacional de la identidad lingüística (Blackledge *et al.* 2004; Norton 2013; Pavlenko 2012). Los HH negocian continuamente quiénes son según cómo son reconocidos —o no— por los demás. Estas identidades, sin embargo, no se configuran en el vacío: están mediadas por estructuras de poder y comunidad donde las ideologías lingüísticas, así como la socialización familiar y escolar, influyen en la construcción de concepciones positivas de sí mismos (Camus y Lemus 2024; Parra 2020; Torres y Turner 2017). Como advierte Potowski (2013), existe el riesgo de concebir la identidad y la competencia lingüística como categorías fijas, invisibilizando la diversidad y ocultando la complejidad de los repertorios lingüísticos de los HH, así como sus trayectorias y experiencias identitarias.

A diferencia de lo que ocurre en otros contextos migratorios, donde la desconexión suele vincularse al estigma hacia el español y a la hegemonía del inglés como lengua de prestigio (Camus y Lemus 2024; Ducar 2012; Zentella 2013), en los colegios internacionales la tensión se origina en la visibilidad y jerarquía entre lenguas (Asir 2019). En estos entornos privilegiados y de alta movilidad, la LH puede valorarse en el ámbito familiar, pero carece de legitimidad frente al inglés, lengua dominante de instrucción y capital cultural (Carder 2007; Lehman y Welch 2020). Algunos participantes reflexionan críticamente sobre esta jerarquía, mostrando una conciencia notable sobre las desigualdades lingüísticas presentes en el entorno escolar.

Las narrativas también reflejan que esta desvalorización simbólica se traduce en experiencias escolares concretas. Varios HH mencionaron la falta de oportunidades reales para usar el español en el aula, o el sentimiento de no ser reconocidos plenamente como hablantes legítimos. Estas percepciones coinciden con dinámicas institucionales más amplias, ya que en algunos colegios internacionales las políticas escolares tienden a excluir a los HH de programas de español por considerarlos “nativos”, lo que limita su desarrollo académico y el reconocimiento institucional (Carder 2007). Esta exclusión, basada en la presunción de suficiencia, genera una forma sutil de invisibilidad que limita la validación del español como recurso de aprendizaje e identidad.

5.2 Identidad lingüística, reconocimiento y pertenencia

Según los resultados, las emociones de frustración, inseguridad o invisibilidad emergieron vinculadas a la manera en que las escuelas definen quién “es” o “no es” un hablante legítimo. Aunque el concepto de hablante nativo ha sido ampliamente cuestionado por su carácter esencialista, al asumir que la competencia lingüística es un atributo innato más que una práctica social situada (Davies 2003; Rampton 1990), continúa operando como criterio de clasificación curricular y lingüística. En algunos colegios internacionales persisten modelos binarios que separan a los estudiantes entre programas para hablantes “nativos” y programas de lengua adicional, dejando escaso espacio para quienes habitan zonas intermedias de competencia, identidad o experiencia lingüística. Diversos autores han señalado que estas categorías pueden resultar insuficientes para reflejar la complejidad de las trayectorias lingüísticas de estudiantes plurilingües en contextos internacionales (Carder 2007; Huckle 2021). En contextos marcados por trayectorias escolares transnacionales y repertorios contruidos a través de múltiples lenguas y países (Tanu 2017), estas categorías pueden resultar especialmente limitantes. En consecuen-

cia, algunos HH pueden quedar excluidos tanto de programas diseñados para aprendientes de lenguas adicionales como de espacios que reconozcan y desarrollen plenamente sus repertorios bilingües y experiencias multiculturales (Parra 2020).

En este sentido, resulta útil recuperar la propuesta de Rampton (1990), quien sugiere comprender la pertenencia a una comunidad lingüística en términos de herencia, afiliación y competencia adquirida; así como reconocer que las trayectorias lingüísticas son más flexibles y situadas. Desde esta perspectiva, una comprensión menos rígida de las categorías lingüísticas permitiría desarrollar espacios educativos más inclusivos para los HH, capaces de reconocer la diversidad de repertorios, trayectorias y formas de pertenencia presentes en los colegios internacionales (Blommaert y Backus 2013; Norton 2013; Tanu 2016). Esta tensión entre categorías rígidas y trayectorias lingüísticas complejas aparece de forma recurrente en las narrativas analizadas y permite comprender cómo las emociones de conexión, desconexión y pertenencia se configuran en los colegios internacionales.

Este hallazgo constituye una contribución clave del estudio: muestra que, en los colegios internacionales, las emociones de desconexión no implican necesariamente pérdida o déficit, sino que pueden actuar como catalizadores de reconexión y reconstrucción identitaria. A diferencia de los contextos migratorios descritos en investigaciones previas, donde la LH suele asociarse con la marginación o la falta de oportunidades, los resultados de este estudio indican que en los entornos plurilingües y de privilegio los HH negocian su pertenencia desde un lugar intermedio, donde la LH puede coexistir con el inglés, lengua de prestigio y movilidad (Carder 2007; Dewey 2007; Hayden y Thompson 2013), siempre que existan espacios escolares que reconozcan y legitimen su aprendizaje. Esta coexistencia genera tensiones, pero también nuevas posibilidades de agencia y autoafirmación (Bucholtz y Hall 2005; Norton 2013). En este sentido, los HH reconfiguran sus vínculos afectivos con la lengua familiar para reconciliar sus múltiples pertenencias, la familiar, la académica y la global, redefiniendo la pertenencia como un espacio de negociación identitaria dentro de constelaciones lingüísticas privilegiadas.

Si bien las políticas escolares y las jerarquías lingüísticas pueden generar formas de desconexión o invisibilidad, las narrativas de los HH que participaron en este estudio también revelan procesos de reconstrucción identitaria y búsqueda activa de pertenencia. En este tránsito, los HH transforman la nostalgia y el deseo de reconocimiento en acciones de afirmación, revalorizando sus lenguas como espacios de conexión personal y social. Este proceso coincide con lo que Tanu (2017) denomina “identidades en movimiento”, caracterizadas por la adaptación emocional y cultural constante que define la vida de jóvenes transnacionales. A la vez, estas trayectorias no pueden separarse de las estructuras sociales en las que se inscriben. Como señala Anthias (2016), la pertenencia y la identidad implican disputas en torno a los límites de la diferencia y la inclusión, al tiempo que reflejan jerarquías y desigualdades en la distribución de recursos y reconocimiento.

En este proceso de reconstrucción identitaria, las emociones se convierten en impulsos que movilizan a los HH a reapropiarse de su lengua y restablecer vínculos familiares, culturales y escolares desde una posición más consciente y afirmativa (Ahmed 2015). Este tránsito representa una capacidad de acción orientada a generar experiencias concretas de validación y pertenencia activa (Yuval-Davis 2006). En los colegios internacionales, la pertenencia se vincula tanto con el reconocimiento institucional como con el afectivo (Allen *et al.* 2021) y se traduce en experiencias concretas de reconocimiento mutuo dentro de la comunidad escolar. Así, la LH deja de ser solo un marcador cultural para convertirse en espacio de validación y orgullo.

De manera similar, Higgins y Stoker (2011) observan que el aprendizaje y uso de la lengua pueden convertirse en un espacio de reconstrucción de pertenencia y de reafirmación identitaria, especialmente entre jóvenes que transitan entre contextos culturales y lingüísticos diversos. En este marco, la escuela se configura como un espacio de reparación afectiva donde las lenguas familiares adquieren visibilidad y legitimidad. El reconocimiento docente representa, para muchos HH en este estudio, un gesto simbólico de enorme valor emocional que contribuye a construir su sentido de pertenencia (Allen *et al.* 2021). Este reconocimiento produce una sensación de visibilidad que fortalece la conexión entre lengua e identidad.

Los resultados del presente estudio muestran que los HH experimentan autenticidad y valoración cuando su lengua familiar tiene un lugar legítimo en la escuela, lo que confirma lo señalado por Driver y Prada (2024): la validación emocional del repertorio lingüístico refuerza la conexión afectiva y la pertenencia en entornos plurilingües. De manera similar, Van Gorp y Verheyen (2024) sostienen que la pertenencia en el aula no depende únicamente de la competencia comunicativa, sino también de sentirse reconocido a través del lenguaje.

No obstante, las narrativas también evidencian que el reconocimiento simbólico no siempre se traduce en oportunidades reales de uso o de desarrollo de la LH. Aunque las escuelas suelen promover un discurso de diversidad cultural y lingüística, en la práctica las posibilidades de emplear el español dentro del aula siguen siendo limitadas. Esta distancia entre el discurso inclusivo y la realidad pedagógica reproduce la hegemonía del inglés como lengua de prestigio y restringe la participación plena de los HH en la vida escolar. La validación emocional requiere también condiciones estructurales que permitan a los HH usar, desarrollar y compartir sus lenguas dentro del currículo.

Aún frente a estas limitaciones estructurales, los HH de este estudio movilizan estrategias personales para mantener su conexión lingüística y cultural. En sus relatos, la motivación por reconectarse con la lengua familiar aparece como una forma de resistencia afectiva que transforma la desconexión en agencia. Las acciones cotidianas —como practicar el español en casa, participar en clases de lengua o buscar espacios informales de uso— evidencian un esfuerzo activo por revalorizar la LH como parte de su identidad y bienestar emocional.

En conjunto, las narrativas de los participantes muestran que la pertenencia y la autoafirmación emergen cuando las emociones de desconexión se transforman en experiencias de visibilidad, reconocimiento y orgullo. Los HH no solo buscan conservar su lengua, sino integrarla plenamente en su identidad y vida escolar. La LH actúa así como un puente entre lo personal y lo colectivo, entre la memoria y la acción. En los colegios internacionales, como el del presente estudio, reconocer y legitimar estos vínculos no parece constituir únicamente una cuestión de equidad lingüística, sino una vía esencial para promover el bienestar y la conexión emocional en entornos cada vez más plurilingües y globales.

6 Implicaciones, limitaciones y conclusiones

Este estudio amplía la comprensión de las LH al situar las experiencias emocionales de los HH dentro de contextos internacionales de privilegio lingüístico, un ámbito aún poco explorado en la investigación sobre LH. Los hallazgos muestran que las emociones de conexión, desconexión y pertenencia no solo acompañan las trayectorias lingüísticas de los HH, sino que también configuran activamente la relación entre lengua, identidad y bienestar en entornos escolares internacionales plurilingües.

Desde una perspectiva educativa, los hallazgos invitan a reconocer la dimensión emocional del aprendizaje de la LH y su impacto en el bienestar del estudiante. Las narrativas muestran que el reconocimiento simbólico de la LH en el aula fortalece la autoestima lingüística, el sentido de pertenencia y la participación activa de los HH en la comunidad escolar (Mercer *et al.* 2018; Sugrañes 2021). Por el contrario, la invisibilidad o la exclusión de sus repertorios puede generar desconexión, ansiedad lingüística o desmotivación académica (Cho 2015; Dewaele 2024).

Asimismo, los hallazgos sugieren que las escuelas internacionales revisen sus políticas de acceso a los programas de lengua para evitar clasificaciones rígidas que limiten la participación de los HH en aulas mixtas. Ofrecer opciones más flexibles y sensibles a la diversidad de trayectorias lingüísticas podría fortalecer tanto el desarrollo académico como el bienestar emocional de los estudiantes. Esto implica diseñar prácticas que permitan a los HH usar sus lenguas en tareas auténticas, conectar aprendizajes entre lenguas y reflexionar sobre su repertorio personal como parte de su identidad. En este sentido, la implementación de enfoques como el *translanguaje* o *translanguaging* (Creese y Blackledge 2010; García y Wei 2014) y proyectos como los de identidad lingüística (Cummins 2001), así como espacios de mentoría entre hablantes pueden contribuir a transformar la relación emocional con la lengua y promover comunidades de aprendizaje más inclusivas.

El alcance de los hallazgos de este estudio está condicionado por ciertas limitaciones metodológicas. La muestra fue reducida y se concentró en un único colegio internacional, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, las narrativas analizadas reflejan experiencias situadas en un entorno de élite académica y sociolingüística, donde las dinámicas de poder, acceso y capital cultural difieren de las de comunidades migrantes o minoritarias tradicionalmente estudiadas en la investigación sobre LHs.

A pesar de estas limitaciones, el estudio abre nuevas líneas de investigación en torno a las emociones, la identidad y el bienestar de los HH en contextos de plurilingüismo privilegiado. Futuros trabajos podrían ampliar la muestra a distintas lenguas, escuelas internacionales, contextos educativos, así como incorporar metodologías longitudinales o etnográficas que permitan observar la evolución de las emociones y de las conexiones lingüísticas a lo largo del tiempo. Profundizar en la voz del alumnado mediante entrevistas o diarios reflexivos también podría enriquecer la comprensión del papel de la LH en la construcción de identidad, bienestar y pertenencia en entornos educativos plurilingües y globalizados.

En última instancia, este estudio reafirma que enseñar una LH en contextos internacionales trasciende lo puramente lingüístico. Reconocer las emociones de conexión, desconexión y pertenencia permite comprender cómo las lenguas familiares participan activamente en la construcción de identidad, bienestar y sentido de comunidad en entornos educativos multilingües. En este contexto, promover pedagogías sensibles a las trayectorias emocionales y lingüísticas de los HH constituye un paso fundamental hacia una educación más inclusiva, equitativa y verdaderamente plurilingüe, donde cada estudiante pueda reconocerse —y ser reconocido— en todas sus lenguas.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara. 2015. *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://archive.org/details/la-politica-cultural-de-las-emociones> (Publicada originalmente en 2004, Edinburgh University Press).

- Ainciburu, María C.; Buyse, Kris. 2023. *Los hablantes de herencia del español o cómo transformar “hablantes nativos deficientes” en “agentes multicompetentes”* (IV Encuentro Migraciones e Internacionalización del Español). Observatorio Nebrija del Español, Fundación Antonio Nebrija. <https://portalinvestigacion.nebrija.com/documentos/657a00789f28172787e058d7>
- Allen, Kelly-Ann; Slaten, Christopher D.; Arslan, Gökmen; Roffey, Sue; Craig, Heather; Vella-Brodrick, Dianne A. 2021. School Belonging: The Importance of Student and Teacher Relationships. En M.L. Kern y M.L. Wehmeyer, eds. *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 525–550. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21
- Anderson, Jason. 2024. The Translanguaging Practices of Expert Indian Teachers of English and their Learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 45 (6): 2233–2251. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2045300>
- Anthias, Floya. 2006. Belongings in a Globalising and Unequal World: Rethinking Translocations. En N. Yuval-Davis; K. Kannabiran y U. Vieten, eds. *Belongings in a globalising and unequal world: Rethinking translocations*. London: SAGE Publications, pp. 17-31. <https://doi.org/10.4135/9781446213490.n2>
- Anthias, Floya. 2016. Interconnecting boundaries of identity and belonging and hierarchy-making within transnational mobility studies: Framing inequalities. *Current Sociology* 64 (2): 172–190. <https://doi.org/10.1177/0011392115614780>
- Asir, Rana H. A. 2019. Effect of Using English as a Medium of Instruction in Primary International Schools on the Children’s First Language and Cultural Identity. *Studies in Literature and Language* 18 (2): 15–25. <http://dx.doi.org/10.3968/10911>
- Benesch, Sarah. 2012. *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis*. New York: Routledge, pp. 20-36. <https://doi.org/10.4324/9780203848135>
- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina; Polinsky, Maria. 2013. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39 (3-4): 129-181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Blackledge, Adrian; Pavlenko, Aneta; Hornberger, Nancy H.; Baker, Colin. 2004. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Multilingual Matters & Channel View Publications, pp. 192-218. <https://doi.org/10.2307/jj.27710911>
- Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 28-62. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Blommaert, Jan; Backus, Albert. 2013. Superdiverse Repertoires and the Individual. En I.D. Saint-Georges y J.J. Weber, eds. *Multilingualism and Multimodality. The Future of Education Research*. Rotterdam: SensePublishers, pp. 11-32. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria. 2022. *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: SAGE Publications, pp. 223-257.

- Bucholtz, Mary; Hall, Kira. 2005. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7 (4–5): 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Camus, Pablo; Lemus, Linda R. 2024. (Re)constructing Linguistic Identity in Southern California: The Role of Spanglish. *Spanish as a Heritage Language* 4 (1): 50–75. <https://doi.org/10.5744/shl.2024.1176>
- Carder, Maurice. 2007. *Bilingualism in International Schools: A Model for Enriching Language Education*. Multilingual Matters & Channel View Publications, pp. 97–117. <https://doi.org/10.2307/jj.29278502>
- Chin, Clayton. 2019. The concept of belonging: Critical, normative and multicultural. *Ethnicities* 19 (5): 715–739. <https://www.jstor.org/stable/26782088>
- Cho, Grace. 2015. Perspectives vs. Reality of Heritage Language Development. *Multicultural Education* 22: 30–38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065385.pdf>
- Consejo de Europa 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Creese, Angela; Blackledge, Adrian. 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94 (1): 103–115. <http://www.jstor.org/stable/25612290>
- Cummins, Jim. 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education. *Sprogforum* 7: 15–20. https://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/bilingual_childrens_mother_tongue_1.pdf
- Cummins, Jim. 2013. Language and Identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence-based Instructional Policies. En D. Little; C. Leung y P. Van Avermaet, eds. *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*: pp. 3–25. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.21832/9781783090815-003/html?srsltid=AfmBOorrtVPcZQWKlBmtT58U-4Qx1Oj3iLXuO4w5znYOLTqYDN6ATHuJ>
- Davies, Alan. 2003. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Multilingual Matters & Channel View Publications, pp. 52–76.
- Dewaele, Jean-Marc. 2024. Some considerations on the emotions of heritage language learners, teachers, and users. *The Modern Language Journal* 108 (S1): 168–170. <https://doi.org/10.1111/modl.12896>
- Dewaele, Jean-Marc; Li, Chengchen. 2020. Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World* 196 (1): 34–49. https://caod.oriprobe.com/articles/58141199/Emotions_in_second_language_acquisition_A_critical.htm
- Dewaele, Jean-Marc; MacIntyre, Peter. 2016. Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning? *Positive Psychology in SLA*: 215–236. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

- Dewey, Martin. 2007. English as a lingua franca and globalization: An interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 17 (3): 332–354. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00177.x>
- Driver, Meagan. 2024. Realities of comfort and discomfort in the heritage language classroom: Looking to transformative positive psychology for juggling a double-edged sword. *The Modern Language Journal* 108 (S1): 147–167. <https://doi.org/10.1111/modl.12899>
- Driver, Meagan; Prada, Josh. 2024. Global perspectives on heritage language education and emotion: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal* 108 (S1): 3–13. <https://doi.org/10.1111/modl.12902>
- Ducar, Cynthia. 2012. SHL learners’ attitudes and motivations: Reconciling opposing forces. En M. Fairclough y S.M. Beaudrie, eds. *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*: pp. 161–178. Georgetown University Press.
- Dunleavy, Gd; Burke, Jolanta. 2019. Fostering a sense of belonging at an international school in France: An experimental study. *Educational and Child Psychology* 36 (4): 34–45. <http://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.34>
- El Zaatari, Wafaa; Ibrahim, Ali. 2021. What promotes adolescents’ sense of school belonging? Students and teachers’ convergent and divergent views. *Cogent Education* 8 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1984628>
- Fail, Helen; Thompson, Jeff; Walker, George. 2004. Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education* 3 (3): 319–338. <https://doi.org/10.1177/1475240904047358>
- García, Ofelia; Wei, Li. 2013. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Pivot.
- García, Ofelia; Wei, Li. 2014. Translanguaging in Education: Principles, Implications and Challenges. En *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Cham: Palgrave Macmillan UK, pp. 119–135. https://doi.org/10.1057/9781137385765_8
- Goodenow, Carol; Grady, Kathleen E. 1993. The Relationship of School Belonging and Friends’ Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education* 62 (1): 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Grimshaw, Trevor; Sears, Coreen. 2008. “Where am I from?” “Where do I belong?”: The negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education* 7: 259–278. <https://doi.org/10.1177/1475240908096483>
- Halse, Christine. 2018. *Interrogating Belonging for Young People in Schools*. Springer.

- Hayden, Mary; Thompson, Jeff. 2013. International schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. En R. Pearce, ed. *International Education and Schools*. London: Bloomsbury Publishing, pp. 3–23. <https://www.bloomsburycollections.com/book/international-education-and-schools-moving-beyond-the-first-40-years/>
- Hélot, Christine; Ó Laoire, Muiris. 2011. *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol: Multilingual Matters.
- Higgins, Christina; Stoker, Kim. 2011. Language learning as a site for belonging: A narrative analysis of Korean adoptee-returnees. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14 (4): 399–412. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573064>
- Huckle, Jacob. 2021. Multilingualism and the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP): An Analysis of Language Learning in the IBDP in Light of the ‘Multilingual Turn.’ *Journal of Research in International Education* 20 (3), 263–280. <https://doi.org/10.1177/14752409211059267>
- Korpershoek, Hanke; Canrinus, Esther T.; Fokkens-Bruinsma, Marjon; de Boer, Hester. 2020. The relationships between school belonging and students’ motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education* 35 (6): 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Krulatz, Anna; Duggan, Jennifer. 2021. Exploring Identities and Life Stories of Multilingual Transnational Couples Through the Lens of Multilinguality and Dominant Language Constellations. En L. Aronin y E. Vetter, eds. *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition. Educational Linguistics*, 51. Cham: Springer, pp. 173–201. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70769-9_9
- Lehman, Christian W.; Welch, Brett. 2020. Second Language Acquisition Instructional Models in International Schools in East Asia. *Asia Pacific Journal of Educators and Education* 35 (2): 1–16. https://www.researchgate.net/publication/347941638_Second_Language_Acquisition_Instructional_Models_in_International_Schools_in_East_Asia
- Little, Sabine; Zhou, Yue. 2025. Beyond roots and wings: Co-constructing a framework for heritage language children’s liminal and limbotic identities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 46 (6), 1555–1568. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2421437>
- Lo Bianco, Joseph. 2021. Literacy Learning and Language Education: Dominant Language Constellations and Contemporary Multilingualism. En L. Aronin y E. Vetter, eds. *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition. Educational Linguistics*, vol 51. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70769-9_9_1
- Luk, Gigi; Bialystok, Ellen. 2013. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology* 25 (5): 605–621. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>

- Menken, Kate; Sánchez, María T. 2019. Translanguaging in English-Only Schools: From Pedagogy to Stance in the Disruption of Monolingual Policies and Practices. *TESOL Quarterly* 53 (3): 741–767. <https://doi.org/10.1002/tesq.513>
- Mercer, Sarah; MacIntyre, Peter; Gregersen, Tammy; Talbot, Kyle. 2018. Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 4: 11-31. <https://journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/7011/0>
- Montrul, Silvina. 2015. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>
- Montrul, Silvina. 2018. Heritage language development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism* 22 (5): 530–546. <https://doi.org/10.1177/1367006916654368>
- Montrul, Silvina. 2023. Heritage Languages: Language Acquired, Language Lost, Language Regained. *Annual Review of Linguistics* 9 (1): 399–418. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030521-050236>
- Norton, Bonny. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Parra, María L. 2020. Working With Diversity in the Spanish Heritage Language Classroom: A Critical Perspective. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 34: 1-24. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/16730>
- Pavlenko Aneta. 2009. Languages and emotions: What can a multilingual perspective contribute? En *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- Pavlenko, Aneta. 2012. Multilingualism and emotions. En M. Martin-Jones; A. Blackledge y A. Creese, eds. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge: Chapter 26, 16 p. <https://doi.org/10.4324/9780203154427>
- Pelila, John R. 2025. First, Second, Native, Foreign, Heritage, Dominant, and Mother Tongue: Clear or Confusing? *ETDC Indonesian Journal of Research and Educational Review* 4: 1219–1235. <https://doi.org/10.51574/ijrer.v4i4.3667>
- Pfaff-Czarnecka, Joanna. 2013. Multiple Belonging and the Challenges to Biographic Navigation. *eSymposium for Sociology* 15: 1-17 <https://www.semanticscholar.org/paper/Multiple-Belonging-and-the-Challenges-to-Biographic-Pfaff-Czarnecka/60948dcda5576453615ca0ac595c5bdb5ccec61a>
- Plutchik, Robert. 1980. A general psychoevolutionary theory of emotion. En R. Plutchik y K. Kellerman, eds. *Theories of Emotion*. Academic Press, pp. 3–33. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50007-7>
- Pollock, David C.; Van Reken, Ruth E.; Pollock, Michael V. 2017. *Third culture kids: Growing up among worlds*. Third edition. Nicholas Brealey Publishing.

- Potowski, Kim. 2013. Heritage Learners of Spanish. En K.L. Geeslin, ed. *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: John Wiley & Sons, pp. 404–422. <https://doi.org/10.1002/9781118584347.ch23>
- Rampton, M. Ben H. 1990. Displacing the “native speaker”: Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal* 44 (2): 97–101. <https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97>
- Röttger-Rössler, Birgitt. 2018. Multiple Belongings. On the Affective Dimensions of Migration. *Zeitschrift für Ethnologie* 143 (2): 237–262. <https://www.jstor.org/stable/26899773>
- Rowan, Leonie; Beavis, Catherine; Tran, Ly; Blackmore, Jill; McCandless, Trevor; Hoang, Trang; Hurem, Aida; Halse, Christine. 2021. International students in the first years of senior secondary schooling in Australia: Longing for belonging. *International Journal of Educational Development* 81: 102347. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102347>
- Sevinç, Yeşim; Backus, Ad. 2019. Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: A vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22 (6): 706–724. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1306021>
- Sevinç, Yeşim; Dewaele, Jean-Marc. 2018. Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism* 22 (2): 159–179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>
- Steiner, Riley J.; Sheremenko, Ganna; Lesesne, Catherine; Dittus, Patricia J.; Sieving, Renee E.; Ethier, Kathleen A. 2019. Adolescent Connectedness and Adult Health Outcomes. *Pediatrics* 144 (1): e20183766. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3766>
- Sugrañes, Caterina. 2021. Promoting Plurilingual Competences in Primary Schools in Barcelona: A Dominant Language Constellation Approach to Teaching and Learning Languages. En Aronin, L.; Vetter, E. (eds.). *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition. Educational Linguistics*, 51. Cham: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-70769-9>
- Tanu, Danau. 2016. Unpacking “Third Culture Kids”: The transnational lives of young people at an international school in Indonesia. *Journal of Research in International Education* 15: 275–276. <https://doi.org/10.1177/1475240916669081>
- Tanu, Danau. 2017. *Growing Up in Transit: The Politics of Belonging at an International School*. Nueva York: Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw04h4h>
- Torres, Kelly M.; Turner, Jeannine E. 2017. Heritage language learners’ perceptions of acquiring and maintaining the Spanish language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20 (7): 837–853. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1113927>
- Van Gorp, Koen; Verheyen, Steven. 2024. Primary school children’s conflicted emotions about using their heritage languages in multilingual classroom tasks. *The Modern Language Journal* 108 (S1): 101–126. <https://doi.org/10.1111/modl.12893>

- Yuval-Davis, Nira. 2006. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40 (3): 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Zentella, Ana C. 2013. Bilinguals and Borders! California's Transfronteriz@s and competing constructions of bilingualism. *International Journal of the Linguistic Association of the Southwest* 32 (2): 17-38. <https://link.gale.com/apps/doc/A535996028/AONEu=anon~eea581bd&sid=googleScholar&xid=c6c8a16c>
- Zhou, Yue; Liu, Yongcan. 2023. Theorising the dynamics of heritage language identity development: A narrative inquiry of the life histories of three Chinese heritage speakers. *Language and Education* 37 (3): 383–400. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2068351>

Notas

1. Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (EMILIA 2) [PID2022-138973OBC22] del Ministerio de Ciencia e Innovación de España y aprobado por el comité ético de la Universidad Nebrija (UNNE-2020-006).
2. García y Wei (2014: p. 65) definen el concepto de *translanguaging* como las “prácticas discursivas múltiples en las que participan los bilingües para dar sentido a sus mundos bilingües”, entendiendo el repertorio lingüístico bilingüe como un sistema integrado y dinámico más que como lenguas separadas.