

El español como lengua de herencia: transmisión, identidades y educación

Una introducción teórica

Marta Rodríguez García

Universität Bern

ORCID: 0000-0003-4104-0589

El volumen *Perspectivas sobre el español como lengua de herencia: transmisión, identidades y educación* reúne siete contribuciones que giran en torno a cómo se transmite, se vive y se enseña el español en contextos donde no es la lengua dominante. Los hablantes de herencia son el hilo conductor de esta reflexión, pero no los únicos agentes involucrados, pues también participan sus familias, sus comunidades y su profesorado. Los trabajos aquí reunidos abordan esta realidad desde perspectivas, metodologías y contextos muy distintos, pero comparten una misma idea central: que las experiencias de los hablantes de herencia no pueden entenderse sin el contexto en el que se desarrolla la transmisión, la importancia de las experiencias individuales y la construcción de identidades, así como las condiciones en las que esta lengua de herencia se enseña y se aprende. Esta introducción al volumen parte de una breve reflexión terminológica en torno al concepto de lengua de herencia y, después, se organiza en torno a tres ejes presentes en las siete contribuciones: la transmisión, las identidades y la educación. Tras este recorrido teórico, se presentan los artículos y se cierra con una reflexión sobre las líneas de investigación que este volumen deja abiertas.

1 El español como lengua de herencia: breve reflexión terminológica

En líneas generales, el concepto de *lengua de herencia* (LH en adelante) designa una lengua que, sin ser dominante en el plano nacional u oficial de la sociedad en la que se habla, presenta una naturaleza marcadamente sociopolítica por estar ligada al estatus y a las necesidades de las lenguas minoritarias (Wiley 2001). Este término es, sin embargo, relativamente reciente. Surge en Canadá en la década de los setenta y se extiende en los Estados Unidos a partir de los años noventa, especialmente en el sector de la educación y la política lingüística (Cummins 2005). Su consolidación responde, principalmente, a la necesidad de nombrar y reconocer la situación lingüística de hablantes que crecen en contacto con una lengua minoritaria en el hogar, distinta a la lengua dominante (Valdés 2001; Wiley 2001). La introducción de este término supuso un giro epistemológico importante, ya que, frente a denominaciones anteriores como *quasi-speakers* que partían del déficit, la noción de LH sitúa en el centro la cuestión histórica, familiar y comunitaria del hablante, con independencia de su nivel de competencia (Montrul 2015).

Esta reorientación no es meramente terminológica. Implica adoptar una perspectiva que contempla tres dimensiones inseparables: la social, que sitúa la LH en el marco de las relaciones entre lenguas mayoritarias y minoritarias y de las ideologías que las regulan; la histórica, que reconoce el papel de los procesos migratorios y transnacionales en la configuración de los repertorios lingüísticos de las comunidades; y la identitaria, que entiende la LH no como un simple código de comunicación, sino como un elemento constitutivo de la identidad familiar

y comunitaria de sus hablantes (p.ej., Peyton, Ranard y McGinnis 2001; Valdés 2001; Schalley y Eisenclas 2020; Bürki 2022). Lo que comparten todos los hablantes de herencia (HH en adelante), con independencia de su perfil lingüístico, es que su LH no es una lengua extranjera, sino una lengua familiar, una lengua de herencia, aunque esa familiaridad pueda experimentarse de formas diversas (Peyton, Ranard y McGinnis 2001). Una característica igualmente compartida es la heterogeneidad de sus perfiles lingüísticos (Valdés 2001), que varía en función del grado de exposición a la LH, la edad de adquisición, las prácticas lingüísticas familiares y las trayectorias vitales de cada individuo, entre otros factores, y que tiene implicaciones directas para la enseñanza y la evaluación, como se desarrollará en la sección 4.

El término, sin embargo, no es unívoco ni universalmente aceptado (Leeman 2015). En distintos contextos académicos y geográficos coexisten denominaciones alternativas, como *lengua de origen*, *lengua del hogar* o *lengua materna*, entre otras, que no son intercambiables, pues cada una conlleva implicaciones teóricas e ideológicas distintas sobre qué define a una lengua como tal y quién tiene derecho a hablarla (p.ej., Eisenclas y Schalley 2020; Bürki 2022). A lo largo de este volumen, los distintos trabajos emplean el término *hablante de herencia* o *HH* para referirse a este perfil lingüístico.

El español como LH presenta, además, una particularidad que lo distingue de otras LH: su enorme diversidad interna, su amplia difusión global y su doble estatus como lengua minoritaria en determinados contextos y de prestigio internacional en otros, lo que Bonomi *et al.* (2026) denominan la “doble condición” del español en Europa (véase también Moreno Fernández, Álvarez Mella y Elizondo Romo 2025). Esta tensión entre valor simbólico e instrumental reaparece, de forma distinta, en los artículos que componen este número y es especialmente visible en el contexto europeo que protagoniza la mayoría de los trabajos aquí reunidos.

2 La transmisión: familia, comunidad e institución

La transmisión de la lengua de herencia no se reduce al simple traspaso de competencias lingüísticas entre generaciones. La transmisión lingüística es, ante todo, una práctica social y afectiva mediante la cual las familias buscan activamente mantener vínculos con sus orígenes y negociar su lugar en sociedades multilingües donde las LH ocupan, con frecuencia, una posición subordinada (Purkarthofer 2020; Schalley y Eisenclas 2020). Entender cómo se produce esa transmisión, o cómo se interrumpe, requiere atender a varios niveles de análisis: el hogar y las decisiones familiares, la comunidad y las redes sociales o entornos de socialización, las instituciones educativas y las políticas lingüísticas que las enmarcan y, por supuesto, la agencia del propio hablante.

En el nivel micro, el hogar es el primer espacio de socialización lingüística para los HH y el más determinante en los primeros años. La investigación sobre Política Lingüística Familiar (PLF) —consolidada a partir de los trabajos de Spolsky (2004, 2012) y ampliamente desarrollada en las últimas dos décadas (p. ej., King, Fogle y Logan-Terry 2008; Curdt-Christiansen 2018; Lanza y Lomeu Gomes 2020)— explica que las decisiones familiares sobre el uso de las lenguas no son individuales y fijas, sino que están marcadas y condicionadas por ideologías lingüísticas y por el entorno sociocultural. Además, estas son negociadas de forma continua entre los distintos miembros del hogar. El modelo tripartito de Spolsky (2004) articula la PLF en torno a tres componentes: (1) las creencias lingüísticas, que reflejan las actitudes y valores de los progenitores hacia las lenguas y el multilingüismo; (2) las prácticas lingüísticas, que remiten al comportamiento cotidiano real; y (3) la gestión lingüística, que engloba las estrategias para regular el uso de las lenguas en el hogar. La tensión entre estos tres componentes

—dado que las creencias no siempre se traducen en prácticas concretas y la gestión no siempre refleja las creencias declaradas— es uno de los hallazgos más consistentes en la investigación sobre PLF y el punto de partida del análisis de Romano Álvarez en este volumen, centrado en cómo las PLF de seis familias hispanohablantes en Alemania y Austria se articulan con ideologías lingüísticas más amplias (véase Romano Álvarez).

Entre las estrategias de gestión lingüística más estudiadas destaca la conocida como OPOL (*One Parent, One Language*), según la cual cada progenitor se dirige al hijo o hija en su propia lengua. Aunque es la estrategia más frecuentemente mencionada en la literatura, implica una concepción monolingüe del bilingüismo que no siempre corresponde a las prácticas reales de las familias multilingües, donde el *translanguaging* y el *code-switching* forman parte natural de la comunicación cotidiana (García y Wei 2014; Danjo 2021). Esta distancia entre el ideal de separación estricta de lenguas y la realidad heteroglósica de las familias es especialmente recurrente, como muestran en este volumen Romano Álvarez, a propósito de las tensiones que genera el modelo OPOL en familias con una ideología predominantemente monolingüe (véase Romano Álvarez) y Arnaus y Müller, en su análisis del papel de la institución escolar frente a esa misma tensión (véase Arnaus y Müller).

La transmisión de la LH no depende únicamente del hogar. El mantenimiento del español como LH se ve también influido por la existencia (o no) de redes comunitarias que proporcionan oportunidades reales de uso y un refuerzo cultural más allá del núcleo familiar (Little 2020). Las asociaciones culturales, las escuelas complementarias de lengua y cultura o las comunidades religiosas, entre otras, son aquellos espacios intermedios, que pertenecen al nivel meso de la política lingüística (Spolsky 2004), donde la LH adquiere visibilidad y valor social. En el contexto europeo, estas iniciativas son frecuentemente de base (*grassroots*), organizadas por las propias comunidades migrantes con escaso apoyo institucional (Hatoss 2020), lo que pone de relieve tanto la importancia de la agencia comunitaria como la fragilidad de un modelo que depende casi exclusivamente del esfuerzo voluntario de familias y comunidades. A esta dimensión comunitaria local se suma la transnacional: los viajes al país de origen, el contacto con familiares a distancia y el consumo de medios en la LH son, para muchos HH, experiencias que refuerzan su vinculación afectiva e identitaria con la lengua.

En el nivel institucional, el papel de la escuela en el mantenimiento del español como LH es un tema de creciente interés, en particular en el contexto europeo, donde los sistemas educativos se enfrentan al reto de gestionar una diversidad lingüística cada vez mayor. La escuela puede actuar como espacio de valorización de la LH, pero también puede contribuir a su desplazamiento cuando las políticas educativas se orientan exclusivamente hacia la(s) lengua(s) mayoritaria(s) y no reconocen el repertorio multilingüe del alumnado. El trabajo de Arnaus y Müller en este volumen aborda precisamente esta cuestión, comparando cómo la institución escolar en España y en Alemania favorece, en distinta medida, el mantenimiento y la enseñanza del español como LH y su relación con la adquisición de la lengua del entorno (véase Arnaus y Müller). Las implicaciones pedagógicas de esta dimensión institucional, así como el papel del profesorado y la evaluación de las competencias de los HH, se abordan con mayor detalle en el apartado 4.

3 Identidades, ideologías y experiencias

La presencia del término identidades en el título de este volumen recoge una idea ya apuntada en la sección anterior: que la lengua de herencia ocupa un lugar central en la biografía de los HH, más allá de su función comunicativa. Los trabajos aquí reunidos desarrollan ese plantea-

miento de formas distintas, documentando cómo los HH construyen su relación con el español a lo largo de sus trayectorias vitales. El concepto de identidad es central en varios de los trabajos de este volumen (véanse Bonaduce y Bürki; Romano Álvarez; López, Buyse y Mavrou) y conecta, además, con otros fenómenos de estudio como la afectividad, las ideologías lingüísticas o la inseguridad lingüística. Lo que verdaderamente une a los trabajos desde este eje es la dimensión socioafectiva y la relación que los HH establecen con su lengua a lo largo de sus trayectorias vitales, es decir, cómo la sienten, cómo la valoran, qué lugar ocupa en su vida afectiva y relacional y cómo las ideologías del entorno condicionan esa relación. La LH no se mantiene, por tanto, únicamente por razones instrumentales, económicas o pragmáticas. También está profundamente anclada en la vida emocional de sus hablantes, en los recuerdos de la infancia, en los vínculos familiares, en las experiencias asociadas a la lengua o cultura y en el sentimiento de pertenencia a una comunidad que trasciende el espacio físico (Pavlenko 2009; Dewaele 2013). Los factores afectivos actúan de forma inseparable a los factores sociales que condicionan las posibilidades objetivas de mantenimiento (Schalley y Eisenclas 2020).

En los trabajos que abordan la identidad de forma más directa, un concepto clave es el de agencia. La investigación reciente cuestiona la concepción del mantenimiento de la LH como un proceso pasivo o meramente receptivo y subraya que los propios hablantes se posicionan activamente frente a su lengua a lo largo de sus vidas (Ahearn 2001; Deumert 2018). En la infancia, son principalmente los padres quienes toman las decisiones lingüísticas; en la adolescencia y la juventud, los propios hablantes comienzan a reafirmar la LH, a resignificarla, a reactivarla en nuevos contextos o, en ciertos momentos, a distanciarse de ella. La herencia lingüística no se posee, se reconstruye continuamente en función de trayectorias vitales cambiantes. Esto se ilustra con especial claridad en el estudio de Bonaduce y Bürki, cuyos participantes muestran distintas formas de agencia frente a la LH en función de sus biografías y contextos de socialización (véase Bonaduce y Bürki).

Las ideologías lingüísticas constituyen otro de los ejes fundamentales de esta sección. Estas se entienden como los sistemas de creencias y valores sobre las lenguas que orientan las prácticas y las actitudes de los hablantes, conectan la lengua con estructuras sociales más amplias de poder, género, clase y etnicidad, y tienen efectos directos sobre cómo los HH se perciben a sí mismos como hablantes (Silverstein 1979; Kroskrity 2004; Blommaert 2006). Una de las más influyentes en este campo es la ideología monolingüe (Moreno Fernández, Álvarez Mella y Elizondo Romo 2025), es decir, la creencia de que el estado natural del individuo y de la sociedad es el monolingüismo y de que el multilingüismo constituye un problema. Esta ideología, muy establecida en los sistemas educativos y sociopolíticos, tiene consecuencias para los HH, cuyas prácticas heteroglósicas, como la mezcla de lenguas, el *translanguaging* o la variación, son frecuentemente estigmatizadas (véase aquí también Romano Álvarez).

Una de las manifestaciones más documentadas del impacto de estas ideologías sobre los HH es la inseguridad lingüística, es decir, la percepción negativa que muchos desarrollan sobre su propia competencia en la LH, con frecuencia como resultado de compararse con un ideal de hablante nativo monolingüe que no refleja su realidad lingüística (Labov 1966; Preston 2013; Tseng 2021). La inseguridad lingüística es un fenómeno multidimensional que no puede explicarse solo por factores lingüísticos, ya que está profundamente condicionado por las ideologías del entorno y por las experiencias previas de estigmatización. El trabajo de Vargas Fuentes y Torres en el contexto estadounidense aborda la cuestión de la inseguridad lingüística de forma sistemática en el contexto educativo, explorando su relación con los niveles de proficiencia y dominancia lingüística (véase Vargas Fuentes y Torres).

Frente a estas dinámicas de jerarquización lingüística, la investigación reciente ha apostado por enfoques que reconocen el valor de los repertorios multilingües de los HH y proponen la conciencia lingüística crítica como herramienta de empoderamiento (Correa 2011; Leeman 2018). Como se detallará más adelante, esta dimensión crítica conecta la dimensión socioafectiva y relacional de los HH con el ámbito educativo, al que se dedica la siguiente sección.

4 La educación: pedagogía, evaluación y formación docente

Una de las características más estudiadas del campo es la heterogeneidad que define a sus hablantes. Los HH no forman un grupo homogéneo, ya que sus perfiles varían en función del grado de exposición a la LH, la edad de adquisición, el tipo de *input* recibido, las prácticas lingüísticas familiares y comunitarias y las trayectorias vitales de cada individuo, entre otros factores. Esta variabilidad se refleja en lo que Benmamoun, Montrul y Polinsky (2013) describen como un continuum de competencias, es decir, una distribución gradual de niveles de dominio que va desde habilidades muy limitadas hasta competencias cercanas a las de un hablante monolingüe. En este *continuum* es frecuente observar asimetrías entre destrezas. Por ejemplo, la comprensión oral suele desarrollarse de forma más rápida que la producción y las competencias en ámbitos informales superan habitualmente a las académicas o escritas. La dicotomía tradicional entre adquisición de primera y segunda lengua es, por tanto, insuficiente para capturar la experiencia lingüística de los HH, cuyo desarrollo está marcado por la interrupción o la reducción del *input* en la LH a medida que la lengua mayoritaria se vuelve dominante (Montrul 2015). Esta heterogeneidad tiene implicaciones tanto para la evaluación de las competencias de los HH como para su enseñanza en contextos formales, cuestión que varios de los trabajos de este volumen abordan desde ángulos distintos.

La presencia de HH en contextos de instrucción formal plantea desafíos que afectan al diseño curricular, a la evaluación, a la formación del profesorado y a las concepciones pedagógicas que subyacen a la práctica docente. Estos retos son especialmente visibles en los llamados grupos mixtos, es decir, aulas donde conviven HH y aprendientes de lengua extranjera o L2 con perfiles, necesidades y objetivos muy distintos (Leeman y Serafini 2020). Esta tensión ilustra la paradoja europea, ya que la diversidad lingüística real del aula choca, en muchos países, con marcos de política educativa que siguen asumiendo, implícita o explícitamente, un alumnado monolingüe (González Melón, Buyse y Álvarez Mella 2026). Una de las narrativas más persistentes y problemáticas en este sentido es la que concibe a los HH como sujetos deficitarios y a sus prácticas heteroglósicas como un obstáculo para el aprendizaje, cuando en realidad constituyen un recurso valioso desde el punto de vista cognitivo y cultural (Bonomi *et al.* 2026).

Las percepciones docentes sobre los HH y la formación del profesorado son dos cuestiones de gran relevancia y estrechamente vinculadas. El grado de conocimiento que el profesorado tiene del perfil de los HH se relaciona directamente con la calidad y la frecuencia de las adaptaciones pedagógicas que implementa (Buyse, Gallego-García y González Melón 2023). Sin un conocimiento adecuado de las características de los HH y de sus prácticas lingüísticas, es fácil que el profesorado se deje guiar por ideologías como la del estándar o el nativismo, especialmente perjudiciales para estos hablantes (Bonomi *et al.* 2026). El estudio exploratorio de Perrier-Gros-Claude, realizado con nueve docentes de español en la enseñanza secundaria en Ginebra (Suiza), pone de relieve un matiz llamativo: valorar positivamente a los HH no basta para que el profesorado adapte más su enseñanza a la heterogeneidad de este grupo; por el contrario, la formación específica recibida sí parece tener un impacto positivo (véase Perrier-Gros-Claude). En Europa, la atención institucional a este perfil de alumnado sigue siendo escasa e

irregular, con políticas educativas notablemente más inclusivas en el norte que en el sur del continente (Bonomi *et al.* 2026), lo que subraya la urgencia de avanzar hacia modelos más integradores y de incorporar contenidos específicos sobre HH en la formación inicial y continua del profesorado (Álvarez Mella, Blattner y Gómez-Pavón Durán 2023).

La evaluación de las competencias de los HH es otro ámbito de especial relevancia educativa. Los instrumentos diseñados para alumnado de lengua extranjera no capturan adecuadamente el perfil lingüístico de los HH, cuyas fortalezas y dificultades se distribuyen de manera muy distinta a las de un aprendiente estándar (Valdés 2005; Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013; Montrul 2015). Medir las competencias de los HH es metodológicamente complejo, lo que dificulta la implementación de intervenciones educativas específicas y contribuye a su invisibilización en los programas institucionales (Bonomi *et al.* 2026). El trabajo de Demkura y García García responde directamente a esta carencia, pues proponen y validan un instrumento específicamente adaptado a la evaluación de las competencias narrativas escritas de escolares HH en Alemania (véase Demkura y García García).

Además de poder contar con instrumentos de evaluación adecuados, también se vuelve necesario reflexionar sobre las jerarquías lingüísticas y la necesidad de una dimensión crítica que cuestione las ideologías lingüísticas que subyacen a las prácticas pedagógicas. El trabajo de López, Buyse y Mavrou permite reflexionar sobre esta dimensión. Sus narrativas de HH en un colegio internacional en los Países Bajos, donde el inglés ocupa la posición dominante como lengua de instrucción, muestran cómo el reconocimiento o la invisibilización del español en el aula moldea directamente las emociones de conexión y pertenencia de estos hablantes y visibilizan jerarquías lingüísticas (véase López, Buyse y Mavrou). El estudio Vargas Fuentes y Torres sobre la inseguridad lingüística en el contexto estadounidense, anteriormente mencionado, apunta también hacia una dirección similar (véase Vargas Fuentes y Torres). Como se adelantaba al final de la sección tres, conviene mencionar aquí la Conciencia Lingüística Crítica (CLA, por sus siglas en inglés) como marco pedagógico desarrollado teóricamente en los Estados Unidos por Leeman (2005) (ver también Correa 2011 y Leeman 2018). Este propone que el objetivo de la enseñanza de la LH no debe ser la sustitución de la variedad de herencia por un estándar normativo, sino la ampliación del repertorio del hablante acompañada de una concienciación sobre las jerarquías lingüísticas que han condicionado su relación con la lengua. Desde esta perspectiva, el aula de ELH puede ser un espacio de empoderamiento donde los HH desarrollen no solo competencias lingüísticas, sino también herramientas para cuestionar las condiciones sociales e ideológicas que han marcado su trayectoria como hablantes.

5 Este volumen: aportaciones, metodologías y líneas de investigación

Los artículos de este volumen se presentan siguiendo una progresión que va de lo más centrado en la competencia y la evaluación lingüística a lo más orientado a la dimensión socioafectiva y la relación de los HH con la LH, para finalizar con las prácticas pedagógicas y las percepciones docentes. Esta progresión no implica una jerarquía entre enfoques o metodologías, sino que invita a leer el volumen como un recorrido que parte de la lengua como objeto de aprendizaje para llegar a la lengua como práctica vivida y como reto educativo. Al mismo tiempo, cada artículo aborda temáticas de interés para el estudio de la LH, por lo que el volumen puede leerse también como un diálogo entre contribuciones que, desde distintos acercamientos, reflexionan sobre cuestiones relacionadas con la transmisión, las identidades y la educación en relación al español como LH.

En cuanto a los contextos geográficos en los que se sitúan los diferentes estudios, estos reflejan una amplia presencia del español como LH. Los países representados son, concretamente, Alemania, Austria, Países Bajos, Suiza (parte germanófono y francófono) y los Estados Unidos. Esta pluralidad de escenarios permite observar cómo las condiciones sociolingüísticas, institucionales y culturales de cada contexto moldean de manera distinta las trayectorias de los HH y los retos a los que se enfrentan ellos mismos, sus familias y sus docentes. Al mismo tiempo, la mayoría de los estudios se sitúan en Europa, lo que hace de este volumen una contribución relevante para el campo del ELH en contextos europeos, históricamente menos estudiados que el contexto estadounidense. En cuanto al foco de los estudios, el volumen también abarca una diversidad notable de perfiles de HH: desde niños en edad escolar hasta jóvenes y adultos, pasando por docentes, lo que proporciona una visión amplia del español como LH y de los distintos agentes implicados en la transmisión y el mantenimiento de la lengua.

Desde el punto de vista metodológico, el volumen combina enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos. Esta diversidad responde a la naturaleza multifacética de la LH como objeto de estudio, que requiere herramientas distintas según el enfoque analizado. Junto a estudios de corte experimental, como la validación de un instrumento evaluativo, encontramos trabajos etnográficos y biográficos basados en entrevistas y narrativas, estudios de caso cualitativos, análisis de cuestionarios y enfoques multimodales que combinan representación visual y narración. Esta variedad es también una invitación a reflexionar sobre los diversos métodos que tenemos a nuestra disposición para capturar la complejidad de las experiencias lingüísticas de los HH. A continuación, se presentan los siete trabajos que constituyen el presente volumen:

Claudia Demkura y Marta García García abordan la evaluación de las competencias narrativas escritas en escolares HH del español en Alemania. Esto se hace mediante la adaptación y validación de un instrumento de evaluación basado en el protocolo ENNI (Instrumento de Normas Narrativas Edmonton), algo que hasta ahora escaseaba en la literatura. El estudio, desarrollado con alumnado de cuarto y quinto de primaria de entre ocho y once años de una Escuela Europea alemán-español en Alemania, propone una herramienta específicamente adaptada al perfil lingüístico de los HH en edad escolar, que permite además su uso como pretest y postest en el marco de estudios experimentales. Sus resultados muestran la viabilidad del instrumento para capturar la heterogeneidad de competencias narrativas de este alumnado y constituyen una aportación metodológica de relevancia para la evaluación de HH en contextos educativos formales, con posibilidades de aplicación en futuros estudios comparativos.

Laia Arnaus y Natasha Müller examinan el papel de la institución escolar en contextos de bilingüismo español-alemán, con especial atención al español como LH. Lo que hace singular el diseño es que las lenguas intercambian su función según el país: en Alemania el español es la LH y el alemán la lengua del entorno, y en España ocurre exactamente lo contrario. A partir del análisis de corpus de producción oral espontánea de 66 niños bilingües, medida mediante el MLU y el uso de infinitivos de raíz en alemán, y comparada con datos de 11 niños monolingües, el estudio muestra que el apoyo escolar al español tiene consecuencias en dos direcciones: favorece su desarrollo como LH y facilita además la adquisición del alemán. Incluso un dominio relativamente limitado del español basta para acelerar la superación de los infinitivos de raíz, lo que sugiere que la LH puede ser una ventaja para el desarrollo lingüístico general.

Livio Bonaduce e Yvette Bürki presentan un estudio cualitativo y multimodal sobre cómo niños, adolescentes y jóvenes de origen hispanoamericano en Suiza construyen y resignifican el español como LH a lo largo de sus trayectorias vitales. A partir del análisis de retratos lingüísticos y narrativas biográficas de 22 participantes, el estudio muestra que, a pesar de la diversidad de trayectorias, se observan patrones compartidos vinculados a la transmisión intergeneracio-

nal, la afectividad y la agencia, lo que a su vez evidencia que los HH no son receptores pasivos, sino actores activos en la reconfiguración de su relación con la lengua. El estudio apunta, además, al papel creciente del inglés como lengua de socialización global que reconfigura las jerarquías lingüísticas sin desplazar el valor identitario del español y también destaca el potencial de los retratos lingüísticos para captar dimensiones afectivas, corporales e identitarias de las experiencias multilingües.

Joana Romano Álvarez analiza la relación entre la política lingüística familiar, las ideologías lingüísticas y la construcción de identidades en seis casos de HH bilingües alemán-español en Alemania y Austria. Aunque la muestra es reducida, la profundidad del análisis cualitativo, que combina cuestionarios sobre biografía lingüística y entrevistas semiestructuradas individuales, permite identificar una dinámica común: pese a valorar el bilingüismo positivamente, todos los participantes comparten una visión predominantemente monolingüe que dificulta el mantenimiento y la transmisión del español y condiciona la construcción de su identidad como HH. El trabajo ofrece además una reflexión especialmente interesante sobre el papel de la madre como transmisora de la LH y sobre las tensiones que genera la estrategia OPOL en contextos donde la ideología monolingüe es dominante.

Paola López Horta, Kris Buyse e Irini Mavrou exploran las emociones de conexión, desconexión y pertenencia de ocho HH del español en un colegio internacional en los Países Bajos, donde el inglés es la lengua de instrucción y ocupa una posición dominante frente al español como LH. A partir del análisis de narrativas escritas producidas por jóvenes de entre 14 y 16 años en respuesta a tres preguntas abiertas sobre su historia lingüística, su experiencia en el país y el uso del español en el aula, el estudio muestra que cuando el español es reconocido y valorado, se genera conexión y sentido de pertenencia, mientras que su invisibilización produce sentimientos de pérdida o fragmentación identitaria. Aunque la muestra es reducida, el análisis contribuye al estudio de las experiencias emocionales de los HH y subraya la importancia de crear espacios escolares que reconozcan el repertorio multilingüe como recurso.

Nicole Annette Vargas Fuentes y Julio Rubén Torres examinan la inseguridad lingüística en HH del español en Estados Unidos, explorando su relación con los niveles de proficiencia y dominancia lingüística mediante un enfoque mixto que combina datos cualitativos y cuantitativos. Con una muestra de 28 estudiantes universitarios en el sur de California, el estudio identifica tres perfiles de HH según su dominancia y proficiencia y apunta a un hallazgo especialmente relevante: la inseguridad lingüística no depende directamente del nivel de competencia de los HH, pues afecta a todos los perfiles independientemente de su nivel. Esto sugiere que la inseguridad lingüística está más condicionada por las ideologías del entorno que por la competencia real de los HH, lo que tiene implicaciones directas para la enseñanza del español como LH en contextos universitarios.

Alexia Perrier-Gros-Claude presenta un estudio piloto exploratorio sobre cómo nueve docentes de español en la enseñanza secundaria en Ginebra (Suiza) perciben el impacto de la presencia de HH en sus aulas y con qué frecuencia implementan estrategias de diferenciación para atender sus necesidades. El instrumento de recogida de datos es un cuestionario de 18 preguntas que combina ítems cerrados y abiertos. Contrariamente a lo esperado, el estudio no encuentra una relación clara entre las percepciones docentes y la frecuencia de las adaptaciones pedagógicas, lo que sugiere que la formación específica, más que la actitud y percepción docente, es el factor determinante. Al situar la mirada en el profesorado, el trabajo complementa los demás estudios del volumen con una perspectiva institucional poco explorada, sobre todo en el contexto suizo.

Los trabajos reunidos en este volumen confirman que el español como LH es un fenómeno complejo y en continuo cambio. Su estudio requiere, por tanto, diversidad de miradas que atiendan simultáneamente a sus dimensiones lingüística, social, afectiva e institucional. Pese a la diversidad de perspectivas, contextos y metodologías que los caracteriza, comparten un mismo horizonte: comprender mejor cómo se transmite el español entre generaciones, cómo los HH construyen su relación con la lengua y qué condiciones educativas favorecen su mantenimiento.

Una de las aportaciones más relevantes de este volumen es su pluralidad de contextos. Frente a una tradición investigadora dominada durante décadas por el contexto estadounidense, los estudios aquí reunidos muestran que el ELH en Europa tiene sus propias dinámicas, sus propios retos y sus propias fortalezas, que no pueden entenderse solo a la luz de los marcos teóricos desarrollados para otros contextos (Bonomi *et al.* 2026). Al mismo tiempo, el diálogo con la investigación estadounidense sigue siendo necesario, no solo como referencia teórica, sino como espejo comparativo que permite identificar puntos en común y especificidades.

Merece señalarse también la diversidad de agentes que los estudios ponen en el centro: los propios HH en distintas etapas del ciclo vital, sus familias, sus comunidades y sus docentes. Esta multiplicidad de perspectivas ofrece una imagen más completa e integrada del fenómeno y subraya que el mantenimiento y el desarrollo del español como LH es el resultado de un entramado de factores individuales, familiares, comunitarios, sociales e institucionales que interactúan de forma compleja. En este sentido, los trabajos reunidos aquí no solo describen una realidad, sino que también apuntan hacia las condiciones que harían posible una mayor justicia lingüística para los HH, lo que pasa por el reconocimiento institucional de la LH, la formación específica del profesorado, el desarrollo de instrumentos de evaluación adecuados y el cuestionamiento de las ideologías monolingües y monoglósicas (Bürki 2019) que siguen condicionando la vida de muchos HH en sus entornos familiares, escolares y sociales.

Quedan, naturalmente, muchas preguntas abiertas. Entre ellas, el papel creciente del inglés como lengua de socialización global que reconfigura las jerarquías lingüísticas de los HH sin desplazar el valor identitario del español, la necesidad de integrar de forma más sistemática la perspectiva de los distintos agentes implicados en la transmisión y el mantenimiento de la LH, o la de contrastar diversos contextos geográficos que permitan identificar dinámicas compartidas y especificidades locales. Lo que este volumen persigue, ante todo, es contribuir a ampliar y diversificar esa investigación mediante preguntas que invitan a explorar nuevos contextos, nuevas metodologías y nuevos perfiles de hablantes, así como ser de utilidad para quienes trabajan con el español como LH en las aulas, en las familias y en las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Ahearn, Laura M. 2001. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology* 30: 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Álvarez Mella, Héctor; Blattner, Charlotte; 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>

- 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>
- Blommaert, Jan. 2006. Language Ideology. En Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2.^a ed.), pp. 510-522. Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/03029-7>
- Bonomi, Milin; Moreno Fernández, Francisco; González Melón, Eva; Buyse, Kris; Álvarez Mella, Héctor. 2026. Multilingüismo, transmisión intergeneracional e identidad en contextos migratorios: perspectivas en diálogo. *Journal of Spanish Language Teaching*: 1-8 <https://doi.org/10.1080/23247797.2026.2677958>
- Bürki, Yvette. 2019. Ideologías lingüísticas y prácticas heteroglósicas: Un estudio intergeneracional entre personas hispanohablantes en Suiza. *Iberoromania* 2019 (90): 197-222. <https://doi.org/10.1515/iber-2019-0018>
- Bürki, Yvette. 2022. El español como lengua de herencia: entre identidad y utilidad. Un estudio de caso. *Lengua y migración* 14 (1). <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1441>
- Buyse, Kris; Gallego-García, Marta; González Melón, Eva. 2023. La gestión de las necesidades y oportunidades de la enseñanza y el aprendizaje de adultos en contextos de multiliteracidad. *European Journal of Language Policy* 15: 217-244. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2023.12>
- Correa, Maite. 2011. Advocating for critical pedagogical approaches to teaching Spanish as a heritage language: Some considerations. *Foreign Language Annals* 44 (2): 308-320. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01132.x>
- Cummins, Jim. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585-592. <http://www.jstor.org/stable/3588628>
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2018. Family language policy. En J. W. Tollefson y M. Pérez-Milans, eds. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 420-441.
- Danjo, Chisato. 2021. Making Sense of Family Language Policy: Japanese-English Bilingual Children's Creative and Strategic Translingual Practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24 (2): 292-304. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1460302>
- Deumert, Ana. 2018. The multivocality of heritage – moments, encounters and mobilities. En A. Creese y A. Blackledge, eds. *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Londres: Routledge, pp. 149-164. <https://doi.org/10.4324/9781315696010>
- Dewaele, Jean-Marc. 2013. *Emotions in Multiple Languages* (2.^a ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1558/sols.v8i3.21187>

- Eisenchlas, Susana A.; Schalley, Andrea C. 2020. Making sense of “home language” and related concepts. En A. Schalley y S. Eisenchlas, ed. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 17-37. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-002>
- García, Ofelia; Wei, Li. 2014. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- González Melón, Eva; Buyse, Kris; Álvarez Mella, Héctor. 2026. Hablantes de herencia de español multilingües en Europa: dinámicas sociolingüísticas y perspectivas educativas. *Journal of Spanish Language Teaching*: 1-11. <https://doi.org/10.1080/23247797.2026.2677952>
- Hatoss, Anikó. 2020. Transnational grassroots language planning in the era of mobility and the Internet. En A. Schalley y S. Eisenchlas, eds. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 274-292. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-014>
- King, Kendall A.; Fogle, Lyn; 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>
- Kroskrity, Paul V. 2004. Language ideologies. En A. Duranti, ed. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 496-517.
- Labov, William. 1966. The linguistic variable as a structural unit. *Washington Linguistics Review* 3: 4-22.
- Lanza, Elizabeth; Lomeu Gomes, Rafael. 2020. Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. En A. C. Schalley y S. A. Eisenchlas, eds. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 153-173. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-008>
- Leeman, Jennifer. 2005. Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals* 38 (1): 35-45. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02451.x>
- Leeman, Jennifer. 2015. Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics* 35: 100-119. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000245>
- Leeman, Jennifer. 2018. Critical Language Awareness and Spanish as a Heritage Language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. En K. Potowski, ed. *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 348-358 <https://doi.org/10.4324/9781315735139>
- Leeman, Jennifer; Serafini, Ellen J. 2020. “It’s not fair”: Discourses of deficit, equity, and effort in mixed heritage and second language Spanish classes. *Journal of Language, Identity & Education* 20 (6): 425-439 <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1777866>

- Little, Sabine. 2020. Whose Heritage? What Inheritance?: Conceptualising Family Language Identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23 (2): 198-212. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463>
- Montrul, Silvina. 2015. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>
- Moreno Fernández, Francisco; Álvarez Mella, Héctor; Elizondo Romo, Mariel. 2025. Ideologías lingüísticas, bilingüismo y español como lengua de herencia en Europa. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 101: 127-142. <https://doi.org/10.5209/clac.100075>
- Pavlenko, Aneta. 2009. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- Peyton, Joy Kreeft; Ranard, Donald A.; McGinnis, Scott. 2001. Charting a New Course: Heritage Language Education in the United States. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis, eds. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, DC, and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc, pp. 3-28.
- Preston, Dennis R. 2013. Linguistic insecurity forty years later. *Journal of English Linguistics* 41:4: 304-331. <https://doi.org/10.1177/0075424213502810>
- Purkarthofer, Judith. 2020. Intergenerational challenges: Of handing down languages, passing on practices, and bringing multilingual speakers into being. En A. C. Schalley y S. A. Eisenclas, eds. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 130-150. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-007>
- Schalley, Andrea C.; Eisenclas, Susana A. 2020. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlín: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175>
- Silverstein, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. En P. Clyne, W. Hanks y C. Hofbauer, eds. *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2012. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026>
- Tseng, Amelia. 2021. Qué barbaridad, son latinos y deberían saber español primero: Language ideology, agency, and heritage language insecurity among immigrant generations. *Applied Linguistics* 42 (1): 113-135. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa004>

- Valdés, Guadalupe. 2001. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton; D. A. Ranard y S. McGinnis, eds. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, DC, and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc, pp. 37-77.
- Valdés, Guadalupe. 2005. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?. *The Modern Language Journal*, 89: 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Wiley, Terrence G. 2001. On defining heritage languages and their speakers. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis, eds. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, DC, and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc, pp. 29-36.