

Estudios de Lingüística del Español 51 (1)
2026

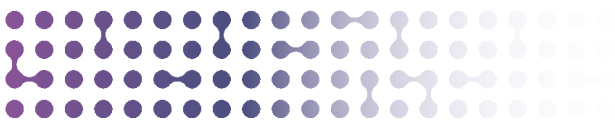
Volumen monográfico:

Perspectivas sobre el español como lengua de herencia: transmisión, identidades y educación

Editora invitada:

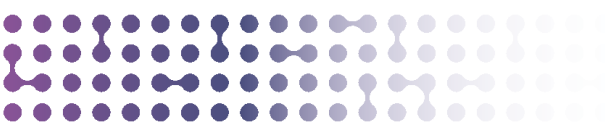
Marta Rodríguez García





This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
ISSN: 1139-8736
<https://bop.unibe.ch/elies>





Estudios de Lingüística del Español (ISSN: 1139-8736) es una revista especializada en temas relacionados con la lingüística hispánica. La revista *Estudios de Lingüística del Español* (ELiEs) publica monográficos dos veces al año.

El envío de contribuciones para la revista ELiEs se debe realizar por correo-e dentro de los plazos establecidos en las correspondientes peticiones de contribuciones, que se encuentra en <https://bop.unibe.ch/elies>. La información necesaria para el envío de originales se encuentra en la misma página, bajo *Directrices*.

En su versión en línea, *Estudios de Lingüística del Español* se publica conjuntamente con *Infoling Revista*, un boletín informativo permanentemente actualizado, que recoge las reseñas y la información sobre publicaciones, congresos, ofertas de trabajo, etc., que se difunden en *Infoling* por correo-e y en las redes sociales.

ELiEs se edita con la ayuda de la Universität Bern y la Ruhr-Universität Bochum.

Estudios de Lingüística del Español está indizada en las siguientes bases de datos:

[Clasificación Integrada de Revistas Científicas \(CIRC, 2ª edición 2011/12\)](#)

[Dialnet](#)

[DOAJ](#)

[Dulcinea](#)

[Google Scholar](#)

[Latindex](#)

[Linguistic Bibliography](#)

[Matriu d'Informació per a l'Anàlisi de Revistes \(MIAR\)](#)

[RACO](#)

[Redalyc](#)

[ROAD \(Directory of Open Access Scholarly Resources\)](#)

[SCOPUS](#)

[WorldCat](#)

[Zeitschriftendatenbank \(ZBD\)](#)

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#).

ISSN: 1139-8736

<https://bop.unibe.ch/elies>



Equipo editorial

Dirección

Yvette Bürki (Universität Bern)
Laura Morgenthaler García (Ruhr-Universität Bochum)
Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat Autònoma de Barcelona)
María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba, España)

Desarrollo y programación

Bern Open Publishing Serials

Compaginación

Livio Bonaduce (Universität Bern)

Comité científico

Alexandra Álvarez (Universidad de los Andes, Venezuela)
Anna Babel (The Ohio State University)
Lidia Becker (Leibniz Universität Hannover)
Germán Canale (Universidad de la República, Montevideo)
Miguel Casas Gómez (Universidad de Cádiz)
Luis Cortés (Universidad de Almería)
Mar Cruz Piñol (Universidad de Barcelona)
Mariana di Stefano (Universidad de Buenos Aires)
Adolfo Elizaincín (Universidad de la República, Montevideo)
Miguel Ángel Esparza (Universidad Rey Juan Carlos)
Milagros Fernández Pérez (Universidad de Santiago de Compostela)
Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Marie-Claude L'Homme (Université de Montréal)
Covadonga López Alonso (Universidad Complutense de Madrid)
Juan de Dios Luque (Universidad de Granada)
Francisco A. Marcos Marín (University of Texas San Antonio)
Salvio Martín Menéndez (Universidad de Buenos Aires / CONICET)
Emma Martinell (Universidad de Barcelona)
Ramón Sarmiento (Universidad Rey Juan Carlos)
Sandra Schlumpf-Thurnherr (Universität Basel)
Carsten Sinner (Universität Leipzig)
Maite Taboada (Simon Fraser University, Canadá)
José del Valle (City University of New York)
Alba Valencia (Universidad de Chile)
Isabel Verdaguer (Universidad de Barcelona)

Comité de edición

Emma Gallardo Richards (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid)
Paloma Garrido Iñigo (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid)
Marcello Giugliano (Universität Bern)
Sandra Issel-Dombert (Ruhr-Universität Bochum)
Nadège Juan (Université de Besançon)
Matthias Raab (Universitat Autònoma de Barcelona)





Revista Estudios de Lingüística del Español

Perspectivas sobre el español como lengua de herencia: transmisión, identidades y
educación



Perspectivas sobre el español como lengua de herencia: transmisión, identidades y educación

Editora invitada: Marta Rodríguez García

ÍNDICE

Presentación

Marta Rodríguez García. *El español como lengua de herencia: transmisión, identidades y educación. Una introducción teórica* 3

Artículos

1. Claudia Demkura & Marta García García. *La evaluación de las competencias narrativas escritas en escolares hablantes de español como lengua de herencia. Validación de un instrumento evaluativo*..... 16
2. Laia Arnaus & Natasha Müller. *El papel de la institución escolar para la promoción de la lengua de herencia y cómo ésta favorece la adquisición de la lengua del entorno: el español y el alemán en contacto*..... 33
3. Livio Bonaduce & Yvette Bürki. *Resignificación, reactivación y tensión: el español como lengua de herencia en Suiza* 52
4. Joana Romano Álvarez. *La relación entre la política lingüística familiar, la ideología y la formación de la identidad en hablantes de español como lengua de herencia*..... 75
5. Paola López Horta, Kris Buyse, Irini Mavrou. *La lengua como refugio: emociones e identidades de hablantes de herencia en colegios internacionales* 97
6. Nicole Annette Vargas Fuentes & Julio Rubén Torres. *La inseguridad lingüística en hablantes de herencia: explorando los factores de proficiencia y dominancia* 120
7. Alexia Perrier-Gros-Claude. *Los hablantes de herencia en las clases de español de la enseñanza secundaria en Ginebra: retos, contexto y cuestionamiento en torno a la dinámica pedagógica* 148

Reseñas

Sección coordinada por Yvette Bürki

Yvette Bürki. Reseña de Parra, María Luisa; Fritzler, Marcela y Badillo, Gabriela. 2023-2025. *Yosoy. Explora, comparte y construye. Language education through culture*. Serie Leyendas. Tres volúmenes. Amazon..... 161

Chiara Minichiello. Reseña de Herrera, Francisco J. y Soler, Carlos. 2024. *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua*. Barcelona (España): Difusión. 165

Victoria Tonelli. Reseña de Baez Damiano, Florencia. 2025. *El poder de decir: batallas por el sentido. Columnas lingüísticas sobre glotopolítica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Glotomundo..... 168

Eva García. Reseña de Blestel, Élodie. 2025. *Discriminación lingüística, social y racial. Una aproximación enactiva en el Caribe colombiano*. Berlín/Boston: De Gruyter. ... 172

Sección coordinada por Carlos Subirats

María Luisa Calero Vaquera. Reseña de Escudero, Francisco. 2025. *Tú a Salamanca y yo a Alejandría. Una historia sobre la utilidad de las gramáticas*. Madrid: Pie de Página.. 176

Leonel Ruiz Miyares. Reseña de Nomdedeu-Rull, Antoni y Tarp, Sven. 2024. *Introducción a la lexicografía en español. Funciones y aplicaciones*. Londres: Routledge. 179



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 Eisenchlas 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., Eisenchlas 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 Eisenchlas 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.

La evaluación de las competencias narrativas escritas en escolares hablantes de español como lengua de herencia

Validación de un instrumento evaluativo

Claudia Demkura
Georg-August-Universität Göttingen

Marta García García
Georg-August-Universität Göttingen

ORCID: 0000-0001-9512-2577

Resumen

Este estudio describe el proceso de selección, ajuste y validación de un instrumento de evaluación de competencias narrativas escritas para estudiantes de 4° y 5° grado (entre 8 y 11 años) de español como lengua de herencia. El instrumento consiste en dos secuencias de imágenes acompañadas de su correspondiente texto narrativo, diseñado para ser comprensible para hablantes de distintas variedades del español, incluyendo las latinoamericanas y la peninsular. El texto fue sometido a una validación de contenido por parte de un comité de expertos en lingüística y educación para asegurar su claridad. Adicionalmente, el texto fue leído por estudiantes de lengua de herencia de diferentes variedades para verificar su comprensión. Para evaluar la fiabilidad del instrumento se probó con dos grupos de estudiantes monolingües argentinos. Los resultados de la prueba de renarración de la secuencia de imágenes no mostraron diferencias significativas ni entre los dos grupos ni entre las dos secuencias, lo que indica que el rendimiento no mejoró por conocer la mecánica del procedimiento. Este resultado refuerza la validez del instrumento como herramienta confiable para medir el desarrollo de las competencias narrativas escritas (macroestructura), también en contextos de lengua de herencia.

Palabras clave: Competencias narrativas, Evaluación, Lengua de herencia, Gramática textual.

Abstract

This study reports the selection, adaptation, and validation of an assessment instrument for written narrative skills in Spanish-heritage learners in grades 4 and 5 (ages 8-11). The instrument consists of two picture-story sequences, each accompanied by a narrative text designed to be intelligible across Spanish varieties (both Latin-American and Peninsular). Content validity was established by a panel of experts in linguistics and education, and the texts were pilot-tested with heritage-language students representing different varieties to confirm their comprehensibility. Reliability was examined by administering the instrument to two independent samples of monolingual Argentine students. Retelling scores showed no significant differences either between the two student groups or between the two picture sequences, indicating that performance was not enhanced simply by familiarity with the

task procedure. These findings support the instrument's validity and reliability as a measure of written-narrative development (story grammar), also in heritage-language contexts.

Keywords: Narrative skills, Assessment, Heritage language, Story grammar.

1 Introducción

La capacidad de narrar oralmente constituye una forma primaria y universal de comunicación, a través de la cual el ser humano organiza y da sentido a sus experiencias. Esta capacidad aparece a temprana edad, siendo una de las primeras facultades mentales desarrolladas en la infancia (Bruner 1985; Isbell *et al.* 2004). A través de la narración, el infante¹ organiza y comprende el mundo que lo rodea, relatando sus vivencias de forma coherente y ordenada (Bruner 1991: 9), primero narrando sus experiencias y observaciones a sus cuidadoras y luego a sí mismo en forma de diálogo interno. Como señala Wells (2009: 72), este proceso lo ayuda no solo a comprender lo que sucede en su entorno, sino también a construir la conciencia de sí mismo. De la misma manera, sus narraciones de experiencias o descubrimientos reflejan no solo su conocimiento lingüístico sino también la comprensión de su realidad sociocultural. Al interaccionar con adultos de su comunidad (madres, padres, cuidadores) los infantes incorporan progresivamente normas, valores y formas, específicas de la matriz sociocultural en la que se encuentran inmersos (Wells 2009: 50).

Una vez que el niño ingresa al sistema escolar, esta capacidad de narrar oralmente puede transferirse lentamente a la narración escrita. Para ello, sin embargo, es necesario el desarrollo de nuevas habilidades que se añaden a las ya adquiridas. A la mencionada adquisición de formas culturales y sociales (Bruner 1991), como también psicológicas (Scionti *et al.* 2023) y cognitivas, se le suman las competencias motrices (automatización de los patrones grafomotores y la escritura manual) (Camps 1990), el desarrollo de procesos léxicos (conocimientos fonológicos y ortográficos), sintácticos y semánticos así como los procesos de decodificación de los signos de escritura, el reconocimiento de palabras y la comprensión de textos (Abusamra *et al.* 2024; Milankov *et al.* 2021; Tolchinsky y Simó 2001). Según Tolchinsky y Simó (2001: 42-44), al mismo tiempo que se incorporan estas habilidades, las alumnas adquieren, de manera incidental y a través de la lectura de textos apropiados a su edad y posibilidades, estructuras lingüísticas, formas textuales y estilos de discurso. En esta etapa es importante la realización de actividades didácticas donde se visualice la estructura de los textos y se realicen ejercicios de escritura y revisión con modelos estructurales. Un estudio realizado por Sepúlveda y Teberosky (2011) con estudiantes de tercer grado de primaria en Barcelona muestra que estas metodologías promueven la construcción de textos mejor organizados y con mayores recursos lingüísticos.

Esta metodología, sin embargo, no se encuentra extendida en la práctica docente. Según algunos estudios empíricos recientes, los docentes se centran en general en aspectos gramaticales y ortográficos (Montanero *et al.* 2014; Rønneberg y Nilsen 2022), mientras que la trama y la cohesión raramente forman parte de la enseñanza y tampoco son objeto de corrección (Lucero *et al.* 2018; Sotomayor *et al.* 2013). Al respecto, suele argumentarse que es difícil encontrar herramientas de evaluación que permitan medir el nivel de desarrollo en estas categorías en el ámbito escolar o que las maestras no siempre cuentan con el tiempo y el criterio para hacerlo (Cassany 2006).

En el caso de hablantes que crecen con más de un idioma en el ámbito familiar, existen estudios empíricos que evalúan el desarrollo de las competencias narrativas orales en la primera infancia (Berman y Slobin 1994; Fiestas y Peña 2004; Gagarina *et al.* 2019; Gutiérrez-Clellen 2002, entre otros). Sin embargo, el campo de investigación de las competencias narrativas escritas en estudiantes de primaria se encuentra en desarrollo, contando con pocos estudios específicos para hablantes bilingües en esta franja etaria (Carbonara *et al.* 2023; Sánchez Abchi *et al.* 2017; Torregrossa *et al.* 2021).

Teniendo en cuenta el panorama anteriormente descrito, y dado que no existen herramientas de evaluación de competencias específicas de la gramática textual para hablantes de herencia de español, nos propusimos adaptar un instrumento ya existente para poder utilizarlo como pre-test y postest en el marco de estudios experimentales. Este artículo presenta, entonces, el proceso de adaptación y validación de un instrumento para evaluar las competencias narrativas escritas de niños y niñas de entre 8 y 11 años (4° y 5° grado) con el español como lengua de herencia, es decir, como la lengua que les es transmitida a través de (por lo menos uno de) los progenitores y en la que tienen un menor grado de exposición, tanto en contextos formales como informales, en comparación con la lengua mayoritaria o vehicular (Melhorn 2022; Ortega 2020).

A continuación, se presenta el estado de la investigación sobre el desarrollo y evaluación de las competencias narrativas textuales, específicamente en infantes bilingües (§2). Posteriormente, se justifica la elección de una determinada herramienta de evaluación y se explica el procedimiento realizado para, primero, adaptarla al grupo meta de alumnos de primaria con español como lengua de herencia y, segundo, probar su validez y fiabilidad con un grupo de estudiantes monolingües argentinos (§3). En un siguiente paso, se describen los resultados de la validación realizada (§4). Finalmente, se discuten los resultados y sus implicaciones para posteriores estudios (§5).

2 El desarrollo de las competencias escritas y su evaluación

En este apartado revisaremos brevemente algunos conceptos referidos al desarrollo de las competencias narrativas escritas, en particular, las competencias referidas a la macroestructura textual. Posteriormente presentaremos el estado de la cuestión referente a la evaluación de competencias narrativas escritas en niños bilingües y multilingües.

2.1 El desarrollo de las competencias narrativas escritas

Según Mata (1999), las teorías sobre el texto se dividen en teorías lingüísticas (aquellas que describen la estructura del texto) y psicolingüísticas (aquellas que describen la estructura mental y los procesos cognitivos de comprensión, recuerdo y producción del texto). Las primeras describen tres tipos de conocimientos necesarios para poder escribir un buen texto: saber organizar el contenido a escribir, utilizar correctamente recursos lingüísticos propios de la narración y poder informar al receptor del significado emocional de la secuencia de acontecimientos narrados (Labov y Waletzky 1967). Estos conocimientos forman parte de lo que llamamos macroestructura narrativa, la cual está estrechamente relacionada con las denominadas gramáticas textuales, modelos que intentan sintetizar y describir los elementos que componen una buena historia (Mandler y Johnson 1977; Rumelhart 1975; Stein y Glenn 1979; Thorndyke 1977). Zanchi *et al.* (2020) señalan además que la macroestructura narrativa oral y la escrita estarían asociadas, lo que implica que quien organiza la información correcta-

mente de forma oral, también lo sabe hacer de forma escrita. Las teorías psicolingüísticas, por su parte, proponen que la producción de un texto implica interpretar, transmitir y comprender información de forma explícita (Nicolopoulou *et al.* 2006: 125) y, además, ser capaz de planificar lo que vamos a escribir. Esta planificación necesita de una forma de procesamiento retrospectivo y no lineal de dicha información (Francis 2006: 25). Producir un texto escrito es, por lo tanto, una tarea compleja que depende no solo de la comprensión de los componentes del texto, sino también del estado de desarrollo psicolingüístico de quien escribe.

Los estudiantes en edad escolar se encuentran inmersos en el proceso de desarrollo psicolingüístico. Debido a ello, los modelos basados en protocolos de escritura de adultos expertos no contemplan los problemas de interferencia que pueden ocurrir en estadios tempranos del desarrollo. Así por ejemplo, para Flower y Hayes (1981) la redacción se compone de una serie de procesos que se presentan de manera recursiva: planificar (generación de ideas, organización de la información y determinación de objetivos), la traducción (que implica poner en palabras lo que se intenta transmitir) y, por último, la revisión. Sin embargo, en edades tempranas, el proceso de traducción se ve comprometido por la carga cognitiva presentada por la mecánica de la escritura (competencias grafomotoras) (Accorti Gamannossi y Pinto 2014), la dificultad de planificar el texto y, en el caso de los niños y niñas bilingües, el desconocimiento de vocabulario o de estructuras gramaticales todavía no completamente asentadas que pueden afectar a la memoria de trabajo (McCutchen 1996). Estos procesos no se encuentran desarrollados en los infantes de forma homogénea y a ello se suma el hecho de que la planificación y revisión de textos no suelen ser considerados explícitamente dentro del currículo de educación primaria (Mata 1999; Lucero *et al.* 2018; Sotomayor *et al.* 2013).

Para poder acercarnos a una evaluación del texto escrito en primaria, es necesario, primero, considerar qué elementos vamos a evaluar del mismo. En este trabajo, nos enfocaremos en la macroestructura, es decir, en los elementos que hacen que una historia sea comprensible y tenga sentido, y tomaremos como referencia el modelo propuesto por Stein y Glenn (1979), específicamente pensado para analizar la forma en que construyen historias los niños y niñas en la etapa de educación primaria (de 5 a 11 años). Según estas autoras, la gramática textual se centra en la construcción de categorías estructuradas en un sistema jerárquico, donde una historia se compone de dos partes:

- *Introducción o escenario*, subdividido a su vez en escenario mayor (presentación de los personajes) y escenario menor (descripción del contexto social, físico y temporal de la historia). Esta categoría no tiene relaciones causales con los episodios, por lo que puede aparecer al inicio de la historia o en otro lugar donde sea necesario presentar nuevos personajes.
- *Sistema de episodios* (unidad superior). Consiste en una secuencia de hechos, fenómenos o comportamientos, que presenta una estructura interna con relaciones determinadas para cada uno de sus elementos.

En el sistema de episodios pueden aparecer las siguientes categorías relacionadas de forma causal:

1. *Suceso inicial*: representa cambios de tipo ambiental, emocional, vivencial o acciones que provocan que el personaje actúe.
2. *Respuesta interna*: describe el estado psicológico del protagonista que puede no ser explícito, pero puede inducirse del suceso siguiente y motiva la elaboración de un plan de acción.

3. *Plan interno*: describe el plan estratégico, articulado en metas, pensado por el protagonista y que lo induce a una acción concreta. En las historias infantiles no suele aparecer, por lo cual Stein y Glenn lo asimilan a la respuesta interna.
4. *Ejecución*: representa una acción concreta del protagonista para llegar a su meta final o a una intermedia.
5. *Consecuencia directa*: indica si la meta se ha logrado o si algo ha cambiado.
6. *Reacción*: relata cómo reaccionan los personajes a la consecuencia directa e incluye emociones, conocimientos y acciones.

Algunas autoras diferencian además entre los componentes que son indispensables y aquellos que son opcionales. Los primeros se encuentran dentro del esquema G-A-O (*Goal-Attempt-Outcome*) (Gagarina *et al.* 2019) que incluyen un evento que provoca el comienzo de la historia, un intento por resolver el problema por uno o más caracteres y un resultado de ese intento. Los segundos se refieren a la información que conecta los eventos mencionados con los estados mentales de los protagonistas y que, si bien no es indispensable, ayuda a reforzar la coherencia entre los distintos componentes narrativos (Schneider *et al.* 2005).

Existen evidencias de que la complejidad de la estructura narrativa oral aumenta con la edad (Berman y Slobin 1994; Pinto *et al.* 2017; Trabasso y Rodkin 1994; Zurer Pearson 2001). En el caso de niños y niñas monolingües, los elementos temporales comienzan a aparecer a partir de los 4 años (Gagarina *et al.* 2019), y recién a partir de los 5 a los 6 años los niños pueden reproducir un esquema del tipo G-A-O en forma completa. En estas edades comienzan a aparecer también algunos de los elementos los estados mentales de los personajes (Stein 1988). Finalmente, alrededor de los 9 a los 10 años la presencia de elementos debería ser ya más rica y compleja (Stein y Albro 1997). Estas etapas de desarrollo lingüístico y cognitivo parecen desarrollarse de manera independientemente del idioma, como lo muestra un estudio de cruzamiento lingüístico realizado en infantes monolingües hablantes de alemán, español, hebreo, inglés y turco (Berman y Slobin 1994).

Frente a las múltiples investigaciones realizadas sobre el desarrollo de las competencias escritas en hablantes de L1 de edades tempranas, apenas contamos con estudios centrados en hablantes bilingües o multilingües. Los escasos resultados publicados ofrecen evidencias de que los niños y niñas multilingües no presentan diferencias relevantes en cuanto a la capacidad de escribir una trama completa en su lengua de herencia con respecto a los monolingües (Sánchez Abchi *et al.* 2017).

2.2 La evaluación de las competencias narrativas escritas en infantes multilingües

En los últimos años, numerosos autores han optado por la renarración de historias como un método eficaz para evaluar el desarrollo de macroestructuras narrativas en la etapa de primaria (Carbonara *et al.* 2023; Flores *et al.* 2022; Gagarina *et al.* 2019; Otwinowska *et al.* 2020; Sánchez Abchi *et al.* 2017; Torregrossa *et al.* 2021). Este método consiste en mostrar a las estudiantes una secuencia de imágenes que forman una historia para, a continuación, pedirles que la relaten. En el caso de los estudios que trabajan específicamente las competencias narrativas escritas en niños y niñas bilingües o multilingües se aprecian dos corrientes: algunos autores utilizan secuencias de imágenes del Instrumento de Normas Narrativas Edmonton (ENNI, en

sus siglas en inglés) con audios de refuerzo en el momento de mostrar la historia (Carbonara *et al.* 2023; Flores *et al.* 2022), mientras que otras autoras recurren a un vídeo mudo que narra una historia (Sánchez Abchi *et al.* 2017).

El estudio de Carbonara *et al.* (2023) analiza el desarrollo de las competencias narrativas en niños y niñas bilingües en 4º y 5º grado de una escuela primaria italiana luego de ser expuestos a pedagogías multilingües durante dos años y en comparación con un grupo de control. Los test de medición se componen de una encuesta de perfil sociolingüístico, la renarración de la historia A3 de ENNI (Schneider *et al.* 2005) y un test cloze basado en la historia B3 de ENNI (Carbonara *et al.* 2023). La misma prueba cloze es utilizada en la investigación de Flores *et al.* (2022) para medir competencias bilingües en estudiantes (pre-)adolescentes (entre 8 y 15 años) con el portugués como lengua de herencia. La prueba en este caso fue realizada en los dos idiomas, vehicular y de herencia, según la región lingüística a la que pertenecían los participantes (francesa, alemana, italiana). La investigación de Sánchez Abchi *et al.* (2017), por su parte, compara el desarrollo de las competencias narrativas en un grupo de niños y niñas que crecen con el español como lengua de herencia en Suiza con otro grupo de niños y niñas que crecen en un entorno mayormente monolingüe en Argentina. Para ello, utiliza un cortometraje animado mudo de tres minutos y estructura narrativa canónica titulado *Something Fishy* (Konyha 2002). La evaluación se realizó utilizando las categorías narrativas ya mencionadas de Stein y Glenn (1979).

3 Metodología

En este apartado detallaremos las razones que motivaron la selección del instrumento de medición, la adaptación del mismo, los procesos de validación de dicha adaptación y los procedimientos realizados para medir la confiabilidad del instrumento adaptado.

3.1 Elección y adaptación del instrumento de medición

Si bien con el estudio de Sánchez Abchi *et al.* (2017) mencionado anteriormente ya existe un instrumento, convenientemente validado, para evaluar las competencias narrativas de niños hablantes de herencia de español, hay que tener en cuenta que a través de *un* cortometraje – como el de *Something Fishy* – solo se puede diagnosticar la competencia narrativa de los niños en *un* momento determinado, es decir, el mismo cortometraje no puede ser utilizado antes y después de una intervención en el marco de estudios experimentales. Por esta razón, y con el propósito de contar con un instrumento más para evaluar las competencias narrativas de niños hablantes de herencia de español, se optó por elegir el instrumento ENNI. Este instrumento ha sido empleado en varios estudios para medir el desarrollo de competencias narrativas escritas y orales en niños y niñas de 4º y 5º grado (Carbonara *et al.* 2023; Flores *et al.* 2022; Torregrossa *et al.* 2021) y asimismo presenta dos historias con el mismo grado de complejidad, construidas para ser estructuralmente equivalentes (Torregrossa *et al.* 2021) y permitir su uso como pretest y postest.

En concreto, este instrumento se adaptó con la intención de ser utilizado en el marco de un estudio más amplio (Demkura, en preparación), dirigido a analizar el efecto de una intervención pedagógica en las competencias narrativas de estudiantes de 4º y 5º grado que asisten a las Escuelas Europeas alemán-español en Alemania. Estas escuelas llevan adelante un sistema

de enseñanza de semiinmersión lingüística, donde conviven estudiantes que tienen el español como lengua de herencia con otros que pueden tener el alemán u otra lengua como lengua materna.

Se eligió la historia A3 (que presenta a dos personajes principales, una jirafa que tiene un avión de juguete y una elefanta que se lo quita y lo tira a una piscina) y la historia B3 (que presenta a una perrita que tiene un globo y a un conejito que se lo quita y lo deja salir volando) por ser las más complejas y adecuadas para el rango de edades entre diez a doce años. Además, y tal y como hacen Carbonara *et al.* (2023) y Torregrossa *et al.* (2021), se generó un audio de apoyo en español con lenguaje sencillo, que describiera las escenas con los elementos clave de la historia y con un vocabulario comprensible por hablantes de distintas variedades del español. Véase como ejemplo el comienzo del texto elaborado para la historia A3³:

Había una vez un niño jirafa y una niña elefante.

Un día se encuentran en la piscina.

El niño jirafa tiene un avión de juguete y se lo muestra a la niña elefante.

La niña elefante le quita el avión de las manos al niño jirafa y lo hace girar por el aire.

El avión cae al agua [...]

La decisión de complementar las imágenes con audio, si bien discutida por (Schneider 1996) en el caso de hablantes monolingües, parece ser una opción adecuada en el caso de hablantes de herencia, ya que permite completar el vocabulario no disponible o no completamente incorporado. Por otro lado, la presencia de las imágenes compensa la carga cognitiva presente en el momento de escribir, al reducir la exigencia que recibe la memoria de trabajo y al ayudar a organizar y planificar el texto (Camps 1990; McCutchen 1996).

3.2 Protocolo de validación de los textos

Una vez confeccionado el texto utilizado como refuerzo auditivo, es necesario validarlo. Para ello, en este caso la validación por un grupo de expertos se presenta como la opción más adecuada ya que representa

“ [...] una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones.” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez 2008: 29).

Este grupo de expertos debe contar con las siguientes características: experiencia realizando juicios y tomando decisiones basadas en evidencia o experticia, reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar, imparcialidad y cualidades como confianza en sí mismo y adaptabilidad (Skjong y Wentworth 2001).

Para este proyecto se contó con dos expertos y una experta, todos doctores en lingüística, uno especializado en el análisis de variedades del español, dos con experiencia docente en primaria, en especial con grupos de hablantes de herencia en Alemania. Las variedades del español habladas por los expertos son rioplatense, chilena y la de la experta peninsular. El siguiente protocolo de validación fue enviado a cada uno junto con los textos a evaluar.

Pregunta	sí	no
¿Considera que el texto es claro?		
¿El texto contiene información suficiente para comprender la historia?		
¿Ha encontrado alguna palabra que no se pueda entender por ser específica de una determinada variedad del español?		
Si respondió positivamente a la pregunta anterior por favor especifique la o las palabras que crea que pueden presentar dificultades:		
¿Cree que hay alguna expresión que pueda presentar dificultades por ser específica de una variedad determinada del español?		
¿Hay algo que le gustaría decir o agregar?		

Tabla 1. Protocolo de validación de texto.

Luego de recibir las respuestas se corrigieron las palabras y expresiones lingüísticas que fueron observadas como potencialmente conflictivas. En la historia A3 la palabra que se identificó como problemática fue la de *guardavidas*, muy utilizada en Argentina y Chile. La recomendación de los expertos fue cambiarla por *socorrista* o *salvavidas*. Con respecto a las expresiones lingüísticas que podrían ser problemáticas o generar confusión, el grupo de expertos recomendó reemplazar la expresión *y lo lanza al aire* por *y lo lanza a volar*. En la historia B3 la palabra que se identificó como problemática fue *enojada* y la recomendación fue reemplazarla por *enfadada*. Con respecto a las expresiones lingüísticas, la expresión *El conejito piensa que el vendedor lo puede ayudar* se identificó como problemática debido a la diferencia de utilización del clítico de formas diferentes en las variedades latinoamericanas y peninsulares. Se siguió entonces la recomendación de reemplazarla por *El conejito piensa que el vendedor puede ayudar*, que omite el clítico.

Además, se les leyeron los textos a cinco hablantes de herencia en edad escolar, hablantes de variedades rioplatense, peninsular, venezolana, mexicana y boliviana y que crecen en comunidades donde la lengua vehicular es el alemán, para preguntarles si entendían el texto sin problemas. En todos los casos, la respuesta fue positiva.

3.3 Procedimiento para evaluar la fiabilidad del instrumento

Antes de utilizar la adaptación de las historias de ENNI como test de evaluación de competencias narrativas para alumnos de lengua de herencia, es necesario determinar si el nivel de los textos y la tarea de renarrarlos resultan adecuados para alumnos de primaria monolingües (con español como L1). Si los textos (y la tarea de renarrarlos) se revelan como demasiado difíciles, no sería apropiado probarlos con alumnos de lengua de herencia. Igualmente, es importante que el instrumento tenga la complejidad necesaria para cubrir un amplio rango de competencias. Por otro lado, es crucial descartar un posible efecto de familiarización, es decir, asegurar que el conocimiento de cómo se realiza el test no genere por sí solo mejores resultados en la segunda renarración de la historia. Por estas razones, y considerando la dificultad de encontrar un grupo homogéneo de hablantes de lengua de herencia en Alemania en la franja etaria referida, se decidió probar el instrumento con dos grupos de estudiantes monolingües, de 4° y 5° grado respectivamente, residentes en Argentina.

Los participantes argentinos fueron contactados a través de invitaciones escritas. Las familias invitadas pertenecen al grupo de contactos de la primera autora. Para poder participar, los estudiantes debían estar cursando 4° y 5° grado de la escuela primaria y las madres, padres, tutores o encargadas, debían inscribirse en un formulario en línea. Una vez inscritos, se los contactaba para recoger datos de perfil sociolingüístico (edad, sexo, desarrollo cognitivo y lingüístico, lenguas del hogar, educación pública o privada) y se seleccionaron los casos en los que las familias no habían detectado problemas de desarrollo cognitivo o del lenguaje y eran monolingües. Todos los participantes asistían a escuelas públicas estatales. El grupo de 4° grado, residente en la provincia de Buenos Aires, se compone de veinte participantes (15 niñas, 5 niños, edad promedio: 9;35, SD:0;29) y el de 5° grado, residente en la provincia de Misiones, se compone de 18 participantes (11 niñas y 7 niños, edad promedio: 10;37 SD:0;31).

Todas las participantes tomaron parte de dos sesiones individuales de Zoom con una madre, padre, tutor o encargada presente. En la primera sesión se les pidió que escucharan la historia A3 del protocolo ENNI (Schneider *et al.* 2006) pregrabada y acompañada del soporte visual de las diapositivas. A continuación, el o la participante contaba con 45 minutos para renarrar la historia en forma escrita. Una diapositiva con las partes principales de la narración permanecía en pantalla como ayuda de memoria. Entre una semana y diez días después se realizaron las segundas sesiones en línea con el mismo procedimiento utilizando la historia B3. Todos los participantes terminaron de escribir cada una de las historias dentro de los 45 minutos disponibles.

4 Resultados de la validación del instrumento

Antes de realizar el análisis estadístico, codificamos las dos historias basándonos en el procedimiento de gramática del texto de Schneider *et al.* (2006). Como ya se describió en el apartado 2, existen elementos que son constitutivos de una narración bien construida: la estructura del evento y los estados mentales de los personajes. Con respecto la estructura, el evento inicial, el propósito y el resultado son importantes porque son indispensables para la estructurar la narración. Las dos historias A3 y B3 están organizadas en tres episodios, con lo cual estos elementos pueden aparecer hasta tres veces en los textos. Siguiendo el sistema de puntuación de Schneider *et al.* (2006), se le asignaron 2 puntos a cada aparición de estos componentes, contabilizando un total de 18 puntos. Los elementos menos importantes, como la descripción del escenario y la presentación de los diferentes personajes, reciben 1 punto con un total de 5 puntos en el caso de completar la serie. Las respuestas y reacciones internas de los personajes ante los acontecimientos, así como sus planes internos, se contabilizan según los mismos autores con un total de 14 puntos. En la Tabla 2 se ejemplifica el método de puntuación a través de un extracto del texto de un participante.

Para poder determinar si los dos test (la historia A3 y la historia B3 de ENNI junto con los audios de apoyo) son equivalentes en términos de dificultad y, por tanto, pueden usarse como indistintamente como pretest y postest, se realizaron las siguientes pruebas de estadística descriptiva: t-test de muestras pareadas y de muestras independientes en el caso de obtener una distribución normal de las muestras, así como la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (para muestras relacionadas o emparejadas) y la prueba de la suma de rangos de Wilcoxon o prueba U de Mann-Whitney (para muestras independientes) (Woodrow 2014). Como programas estadísticos se utilizaron PSPP (GNU Project 2023) y RStudio (Posit Team 2025). Además, se realizaron con RStudio las pruebas de equivalencia mediante dos pruebas unilaterales (TOST, en sus siglas en inglés) para comprobar la equivalencia de los dos test.

	Componente	Puntuación
Habia una vez un niño jirafa y una niña elefanta con moño y estaba cerca de la pileta,	Entorno	1
el niño jirafa con un avion de juguete	Evento desencadenante	2
Pero a la niña elefanta le había gustado mucho	Respuesta interna	1
El avión cae en la pileta.	Resultado	2

Tabla 2. Extracto de la puntuación obtenida por un participante. En la transcripción se ha respetado la ortografía original.

4.1 Análisis de la gramática textual

En este estudio la variable dependiente es la puntuación total obtenida en la estructura de los eventos, medida en dos pruebas: la primera (Test A, historia A3) y la segunda (Test B, historia B3). En todos los casos se verificó la distribución de los datos.

Gramática textual								
	Test A (historia A3)				Test B (historia B3)			
	Min.	Max.	Media	DS	Min.	Max.	Media	DS
Grupo de 4° grado (N=20)	21	29	25.80	2.09	22	29	24.85	1.73
Grupo de 5° grado (N=18)	21	31	26.39	2.75	17	30	25.33	3.58

Tabla 3. Tabla de comparación de los dos grupos.

En el grupo de 4° grado las muestras siguen una distribución normal ($p=0.17>0.05$), por lo cual se realizó un t-test de muestras relacionadas. Como se puede apreciar en la Tabla 3, en este grupo, con $N=20$ y 19 grados de libertad, no se aprecia una diferencia significativa ($p>0.05$) a pesar de que Test B muestra una ligera diferencia negativa. El tamaño del efecto fue grande (eta-cuadrado $\eta^2=0.14$), pero no se refleja en una diferencia significativa entre los test. Debido al tamaño de la muestra se realizó además el test de rangos con signo de Wilcoxon, dando como resultado $p=0.069>0.05$. Esto confirma que la diferencia no es significativa con un efecto mediano de $r=-0.407^4$.

En el grupo de 5° grado, con muestras de distribución normal ($p=0.06>0.05$), un $N=18$ y 17 grados de libertad, la media del Test B también fue negativa, pero tampoco se aprecia una diferencia significativa ($p>0.05$). El tamaño del efecto fue mediano ($\eta^2=0.08$). Debido al tamaño de la muestra, se realizó, además, el test de rangos con signo de Wilcoxon que mostró un resultado de $p=0.450>0.05$. Esto confirma el resultado no significativo y con una pequeña magnitud de la diferencia $r=-0.11$.

4.2 Comparación de las puntuaciones del Test A (historia A3)

Una vez confirmada la distribución normal de las muestras del Test A en 4° ($p=0.33>0.05$) y 5° grado ($p=0.17>0.05$), se realizó una prueba de t-test de muestras independientes. A continuación, se aplicó el test de Levene para evaluar la homogeneidad de varianzas, con un resultado $p=0.446$, lo que indica que no se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas ($H_0<0.05$). Por tanto, se asumió homogeneidad para la interpretación principal del t-test.

Bajo la suposición de varianzas iguales, los resultados fueron los siguientes: $t=-0.75$, $p=0.459>0.05$, con una diferencia de medias de -0.59 (error estándar = 0.79) y un efecto pequeño ($\eta^2=0.015$). En otras palabras, no se pudo encontrar una diferencia significativa en la puntuación del Test A entre los grupos de 4° y 5° grado.

4.3 Comparación de los desempeños del Test B (historia B3)

Como se observa, la muestra presenta una distribución normal, tanto en el grupo de 4° grado ($p=0.29>0.05$) como en el de 5° grado ($p=0.40>0.05$).

En el Test B, la prueba de Levene para evaluar la homogeneidad de varianzas dio como resultado $F=9.10$, $p=0.005$, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas ($H_0<0.05$). Por tanto, no se asumió homogeneidad para la interpretación principal del t-test.

Bajo la suposición de varianzas no iguales, los resultados fueron los siguientes: $t=-0.54$, $p=0.593>0.05$, con una diferencia de medias de -0.48 (error estándar = 0.90) y un efecto pequeño ($\eta^2=0.008$). Como en el caso del Test A, no se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de los grupos de 4° y 5° grado en el Test B.

4.4 Pruebas de equivalencia

A continuación, se describirán los resultados de las pruebas de equivalencia realizadas entre grupos (4° y 5° grado) y entre el Test A (historia A3) y Test B (historia B3).

4.4.1 Equivalencia entre grupos

Como una diferencia no significativa (rechazo de $H_0<0.05$) no implica equivalencia entre el Test A y el Test B (Lakens *et al.* 2018), se calcularon – por medio de RStudio– las pruebas de equivalencia mediante dos pruebas unilaterales (TOST en sus siglas en inglés) para evaluar si la diferencia entre los grupos era trivial dentro de un margen predefinido con fines prácticos de ± 3.6 puntos (10% del rango de la escala). En caso del primer test, la diferencia observada entre los resultados del grupo de 4° y 5° grado fue pequeña, y el intervalo de confianza del 90% para la diferencia entre grupos fue $[-1.944, 0.764]$, completamente contenido dentro del margen de equivalencia. Los resultados del TOST fueron estadísticamente significativos para ambos límites: $t(31.62) = 3.77$, $p=0.0003$ (límite inferior); $t(31.62) = -5.24$, $p=0.000005$ (límite superior). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de no equivalencia y se concluye que las condiciones son estadísticamente equivalentes dentro del margen definido. Los resultados del Test A (historia A3) en el grupo de 4° grado y en el de 5° grado pueden considerarse por tanto equivalentes.

En el caso del Test B (historia B3), el intervalo de confianza del 90% para la diferencia fue $[-2.068, 1.108]$, completamente contenido dentro del margen de equivalencia. Los resultados del TOST fueron estadísticamente significativos para ambos límites: $t(23.95) = 3.36, p=0.001$ (límite inferior); $t(23.95) = -4.40, p=0.0001$ (límite superior). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de no equivalencia y se concluye que las condiciones son estadísticamente equivalentes dentro del margen definido, por lo que los resultados del Test B (historia B3) en los grupos de 4° y 5° grado pueden considerarse equivalentes.

4.4.2 Equivalencia entre el Test A y el Test B

Dado que los análisis previos demostraron que no existe diferencia significativa entre el Test A y el Test B en cada grupo de edad, y además se encontró equivalencia entre los grupos en el Test A y el Test B (TOST significativo dentro del margen de ± 3.6), se procedió a combinar ambas muestras para mejorar la variabilidad de la muestra y evaluar la equivalencia entre los dos instrumentos aplicados.

El análisis TOST sobre la muestra combinada mostró un intervalo de confianza del 90% para la diferencia entre el Test A y el Test B de $[-2.068, 1.108]$, completamente contenido dentro del margen de equivalencia definido (± 3.6). Los resultados fueron estadísticamente significativos para ambos límites: $t(23.95) = 3.36, p=0.001$ (límite inferior); $t(23.95) = -4.40, p=0.0001$ (límite superior). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de no equivalencia y se concluye que los dos instrumentos (secuencia de imágenes junto con audios de apoyo tal y como se administraron) son estadísticamente equivalentes en esta muestra.

5 Discusión de los resultados y conclusiones

El primer resultado que emerge de esta investigación es que no se encontraron diferencias significativas ni en los resultados del Test A entre grupos, ni en los resultados del Test B entre grupos (4° y 5° grado). Esto indica que ambas pruebas (la historia A y la historia B con su correspondiente actividad de renarración) pueden considerarse equivalentes en grado de dificultad.

Asimismo, tampoco se encontraron diferencias significativas entre los resultados de la primera y la segunda prueba en ninguno de los dos grupos. Esto significa que no se generó un efecto de familiarización con el formato de la prueba.

Por último, las pruebas TOST de equivalencia mediante dos pruebas unilaterales mostraron equivalencia entre las muestras de los tests A entre grupos, así como entre los Test B entre grupos. Si bien los grupos por separado son pequeños ($N < 30$), dado que se encontró equivalencia en los resultados de los dos tests entre grupos, se pudo realizar el análisis de equivalencia con los dos grupos combinados ($N=38$), asegurando una mejor variabilidad de las muestras.

Podemos afirmar, por tanto, que el Test A (historia A3) y el Test B (historia B3) del protocolo ENNI (Schneider *et al.* 2005), acompañadas de los textos elaborados y validados en este trabajo, constituyen un instrumento fiable para evaluar las competencias narrativas escritas antes y después de una intervención pedagógica. En concreto, ambas pruebas pueden utilizarse como pretest y posttest en un estudio experimental para medir las diferencias en los puntajes de gramática textual con hablantes de herencia de distintas variedades del español y de una franja de edad entre los 8 y los 11 años.

En el futuro sería interesante poder realizar estas pruebas a un número mucho mayor de estudiantes, hablantes de diversas variedades del español, para poder reforzar la significancia de los valores alcanzados en la prueba escrita.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, Valeria; Chimenti, María de los Ángeles; Difalcis, Micaela; Vinacur, Tamara. 2024. *Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria. Una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://doi.org/10.18235/0013220>
- Accorti Gamannossi, Beatrice; Pinto, Giuliana. 2014. Theory of Mind and Language of Mind in Narratives: Developmental Trends from Kindergarten to Primary School. *First Language* 34 (3): 262-72. <https://doi.org/10.1177/0142723714535875>
- Berman, Ruth; Slobin, Dan. 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203773512>
- Bruner, Jerome. 1985. *Narrative and Paradigmatic Modes of Thought*. En E. W. Eisner, ed. *Learning and Teaching the Ways of Knowing, 84th Yearbook of the NSSE, Part II*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, pp. 97-115.
- Bruner, Jerome. 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18 (1): 1-21.
- Camps, Anna. 1990. Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje* 13 (49): 3-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Carbonara, Valentina; Scibetta, Andrea; Torregrossa, Jacopo. 2023. The benefits of multilingual pedagogies for multilingual children's narrative abilities. *International Journal of Multilingualism*, 21(2): 1-25. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2148675>
- Cassany, Daniel. 2006. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cohen, Jacob. 1988. *Statiscal Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Demkura, Claudia A. En preparación. *El desarrollo de las competencias narrativas escritas del español como lengua de herencia en el ciclo de educación primaria a través de un enfoque colaborativo y diferenciado*. [Tesis doctoral en progreso] Universidad de Gotinga.
- Escobar-Pérez, Jazmine; Cuervo-Martínez, Ángela. 2008. Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición* 6: 27-36.

- Flores, Cristina; Gonçalves, Maria Lurdes; Rinke, Esther; Torregrossa, Jacopo. 2022. Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática. *Revista Portuguesa de Educação* 35 (1): 102-131. <https://doi.org/10.21814/rpe.24205>
- Flower, Linda; Hayes, Johnn. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32 (4): 365-387.
- Francis, Norbert. 2006. The Development of Secondary Discourse Ability and Metalinguistic Awareness in Second Language Learners. *International Journal of Applied Linguistics* 16 (1): 37-60. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00105.x>
- Gagarina, Natalia Vladimirovna; Klop, Daleen; Kunnari, Sari. 2019. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 56 (enero): 155. <http://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- GNU Project. 2023. PSPP.
- Gutiérrez-Clellen, Vera F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education* 13 (2): 175-197. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00061-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00061-4)
- Isbell, Rebecca; Sobol, Joseph; Lindauer, Liane; Lowrance, April. 2004. The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal* 32 (3): 157-163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Konyha, Ed., dir. 2002. *Something fishy*. Canada: Brainchild Studios Inc. Video.
- Labov, William; Waletzky, Joshua. 1967. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. En American Ethnological Society y June Helm, eds., *Essays on the Verbal and Visual Arts; proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting*. Seattle, Distributed by the University of Washington Press, pp. 12-44.
- Lakens, Daniël; Scheel, Anne M.; Isager, Peder M. 2018. Equivalence Testing for Psychological Research: A Tutorial. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science* 1 (2): 259-269. <https://doi.org/10.1177/2515245918770963>
- Lucero, Manuel; Fernández, María Jesús; Montanero, Manuel. 2018. Teachers' Written Feedback Comments on Narrative Texts in Elementary and Secondary Education. *Studies in Educational Evaluation* 59 (diciembre): 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.002>
- Mandler, Jean M.; Johnson, Nancy S. 1977. Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology* 9 (1): 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Mata, Francisco Salvador. 1999. Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza* 17-18: 145-163.

- McCutchen, Deborah. 1996. A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. *Educational Psychology Review* 8 (3): 299-325. <https://doi.org/10.1007/BF01464076>.
- Mehlhorn, Grit. 2022. Unterricht in der Herkunftssprache - Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (2): 1-16.
- Milankov, Vesela; Golubović, Slavica; Krstić, Tatjana; Golubović, Špela. 2021. Phonological Awareness as the Foundation of Reading Acquisition in Students Reading in Transparent Orthography. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (10): 5440. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105440>
- Montanero, Manuel; Lucero, Manuel; Fernández, María-Jesús. 2014. Iterative Co-Evaluation with a Rubric of Narrative Texts in Primary Education / Coevaluación Iterativa Con Rúbrica de Textos Narrativos En La Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje* 37 (1): 184-220. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653>
- Nicolopoulou, Ageliki; Mcdowell, Judith; Brockmeyer, Carolyn. 2006. Narrative Play and Emergent Literacy: Storytelling and Story-Acting Meet Journal Writing. En D. G. Singer, R. Michnick Golinkoff y K. Hirsh-Pasek, eds. *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*, 1a ed. New York: Oxford University Press, pp. 124-144.
- Ortega, Lourdes. 2020. The Study of Heritage Language Development from a Bilingualism and Social Justice Perspective. *Language Learning* 70 (S1): 15-53. <https://doi.org/10.1111/lang.12347>
- Otwinowska, Agnieszka; Mieszkowska, Karolina; Białecka-Pikul, Marta; Opacki, Marcin; Ewa Haman. 2020. Retelling a Model Story Improves the Narratives of Polish-English Bilingual Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23 (9): 1083-1107. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1434124>
- Pinto, Giuliana; Primi, Caterina; Tarchi, Christian; Bigozzi, Lucia. 2017. Mental State Talk Structure in Children's Narratives: A Cluster Analysis. *Child Development Research* 2017 (marzo): 1-7. <https://doi.org/10.1155/2017/1725487>
- Posit Team. 2025. *RStudio: Integrated Development Environment for R*. Posit Software, PBC, Boston, MA., released. <http://www.posit.co/>
- Rønneberg, Vibeke; Nilsen, Camilla. 2022. Teachers' Talk about Giving Feedback to Young Text Writers, and about Giving Feedback on Handwritten and Typed Texts. *Writing & Pedagogy* 13 (1-3): 207-226. <https://doi.org/10.1558/wap.21501>
- Rumelhart, David E. 1975. Notes on a Schema for Stories. En D. G. Bobrow y A. Collins, eds. *Representation and Understanding*. New York: Academic Press, pp. 211-236.
- Sánchez Abchi, Verónica; Bonvin, Audrey; Lambelet, Amelia; Pestana, Carlos. 2017. Written Narrative by Spanish Heritage Language Speakers. *Heritage Language Journal* 14 (1): 1-24. <https://doi.org/10.46538/hlj.14.1.4>

- Schneider, Phyllis. 1996. Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5 (1), 8696. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0501.86>
- Schneider, Phyllis; Vis Dubé, Rita; Hayward, Denyse. 2005. *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Recuperado de Universidad de Alberta, Facultad de Medicina de Rehabilitación. <https://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>
- Schneider, Phyllis; Hayward, Denyse; Vis Dubé, Rita. 2006. Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 30 (4): 224-238.
- Scionti, Nicoletta; Zampini, Laura; Marzocchi, Gian Marco. 2023. The Relationship between Narrative Skills and Executive Functions across Childhood: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Children* 10 (8): 1391. <https://doi.org/10.3390/children10081391>
- Sepúlveda, Angélica; Teberosky, Ana. 2011. El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje Escrito. *Cultura y Educación* 23 (1): 23-42. <https://doi.org/10.1174/113564011794728560>
- Skjong, Rolf; Wentworth, Benedikte H. 2001. Expert Judgment and Risk Perception. *Proceedings of the International Offshore and Polar Engineering Conference* 4: 537-544.
- Sotomayor, Carmen; Lucchini, Graciela; Bedwell, Percy; Biedma, Manuela; Hernández, Carolina; Molina, Daniela. 2013. Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción* 27: 53-77. <https://doi.org/10.7764/onomazein.27.04>
- Stein, Nancy; Glenn, Christine. 1979. *An analysis of story comprehension in elementary school children. A test of a schema*.
- Stein, Nancy 1988. The Development of Children's Storytelling Skill. En M. B. Franklin y S. S. Barten, eds. *Child Language: A Reader*. New York: Oxford University Press, pp. 282-297.
- Stein, Nancy; Albro, Elisabeth. 1997. Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En M. G. W. Bamberg, ed. *Narrative development: Six approaches*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 5-44.
- Thorndyke, Perry W. 1977. Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology* 9 (1): 77-110. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)
- Tolchinsky, Liliana; Simó, Rosa. 2001. Escribir a través del currículum. *Cuadernos de educación* 36. ICE-HORSORI Universitat de Barcelona.
- Torregrossa, Jacopo; Andreou, Maria; Bongartz, Christiane; Tsimpli, Ianthi Maria. 2021. Bilingual Acquisition of Reference: The Role of Language Experience, Executive Functions and Cross-Linguistic Effects. *Bilingualism: Language and Cognition* 24 (4): 694-706. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000826>

- Trabasso, Tom; Rodkin, Philip. 1994. Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating Frog, where are you? En R. A. Berman y D. I. Slobin eds., *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*, pp. 85-106.
- Wells, C. Gordon. 2009. *The Meaning Makers: Learning to Talk and Talking to Learn*. 2ª ed. Bristol: Multilingual Matters.
- Woodrow, Lindy. 2014. *Writing about Quantitative Research in Applied Linguistics*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230369955>
- Zanchi, Paola; Zampini, Laura; Fasolo, Mirco. 2020. *Oral Narrative Competence and Literacy Skills*. *Early Child Development and Care* 190 (14): 2309-2320. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1572132>
- Zurer Pearson, Barbara. 2001. *Logic and mind in Spanish-English children's narratives*. En L. Verhoeven y S. Strömquist, eds., *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 373-398.

Notas

1. En este artículo se utilizan, hasta donde es posible, términos de género no marcado. Sin embargo, para facilitar la lectura se ha optado por alternar el masculino y el femenino genérico, con la excepción del desdoble niños y niñas.
2. Los términos en inglés *pretest* y *posttest* aparecen traducidos al español de diferentes formas en la literatura científica. En este artículo optamos por la forma *pretest* y *posttest*.
3. El texto generado puede ser requerido para utilizar en otras investigaciones a la primera autora.
4. Los efectos se interpretan de acuerdo con las directrices de Cohen (1988).

El papel de la institución escolar para la promoción de la lengua de herencia y cómo esta favorece la adquisición de la lengua del entorno

El español y el alemán en contacto

Laia Arnaus Gil

Bergische Universität Wuppertal, Alemania

ORCID: 0000-0002-1023-6717

Natascha Müller

Bergische Universität Wuppertal, Alemania

ORCID: 0000-0001-9357-430X

Resumen

Este estudio trata el papel de la escuela en relación con las políticas lingüísticas familiares (FLP) en el contexto del uso de la lengua de herencia (LH) español y alemán en Alemania y España. Además, se estudia la influencia positiva del español (como LH) sobre el alemán en el contexto de bilingüismo español-alemán. Se han analizado los datos lingüísticos de 66 niños bilingües (promedio de edad: 4;6 (años;meses)) y se han comparado con 11 niños monolingües de diferentes estudios longitudinales. Observamos que la competencia lingüística en alemán (MLU) crece progresivamente con la edad, mientras que el español como LH muestra valores similares a los del español en España hasta 3;3. A partir de 3;4, esta competencia se estanca en un MLU de 2.5. Este resultado no puede explicarse solamente con FLP (presencia vs. ausencia de OPOL). Se argumentará que la escuela en España ha desarrollado más estrategias que apoyan el uso de la LH que la de Alemania. El análisis del uso de los infinitivos de raíz en alemán muestra que un MLU (bajo) de 2.5 en la LH, siendo el español una lengua con un sistema flexivo verbal muy rico, es suficiente para que esta estructura se desvanezca más rápidamente que en monolingües alemanes.

Palabras clave: Español, Alemán, MLU, Infinitivos de raíz, Apoyo escolar de la lengua de herencia.

Abstract

This study discusses the supportive role of the institution, in relation to family language policies, in the context of heritage language use (Spanish and German) in Germany and Spain. Furthermore, it studies the (positive) influence Spanish (as a heritage language) might have on German in the context of Spanish-German bilingualism. 66 Spanish-German bilinguals (mean age: 4;6 (years;months)) are analyzed cross-sectionally and compared with 11 longitudinally studied children of each language. We observe that German language proficiency (measured with MLU) grows progressively with age, while Spanish acquired in Germany exhibits high values similar to those of Spanish as an environmental language in the first age group analyzed (2;4-3;3), although from 3;4 onwards it stagnates at an MLU of 2.5. This

result cannot be explained by family language policies alone (presence vs. absence of OPOL). More specifically, it will be argued that the institution in Spain has developed more supportive strategies for heritage language use than the one in Germany. The analysis of the children's use of Root Infinitives in German shows, however, that a (low) MLU of 2.5 in the heritage language (Spanish with a highly inflecting verb system) is enough to help get rid of a non-target-like structure faster than in monolingual German children.

Keywords: Spanish, German, MLU, Root Infinitives, School support of the heritage language.

1 Introducción

El campo de investigación sobre la adquisición de primeras lenguas en edades tempranas se ha centrado principalmente en explorar las razones por las cuales podemos observar un desarrollo de las diferentes lenguas a diferentes velocidades (p.ej. Paradis 2023). Aun así, se sabe con certeza que los niños¹ bilingües son capaces de adquirir los rasgos de sus primeras lenguas de forma específica, si bien pueden darse influencias, tanto positivas como negativas, entre estas (Müller *et al.* 2024; Van Dijk *et al.* 2022). Por tanto, muchos estudios han buscado explicar el papel de factores externos al lenguaje para la adquisición exitosa y el uso activo de las lenguas de herencia (LH) (De Cat 2020). Especialmente, factores como la política lingüística familiar (*Family Language Policy*, FLP) y la variedad de contactos en la LH parecen tener un impacto directo en la adquisición lingüística multilingüe (Unsworth *et al.* 2024; Arnaus Gil *et al.* 2021; De Houwer 2015; Gollan *et al.* 2015). Recientemente, algunos estudios también han empezado a explorar el papel de la institución escolar para promover un bilingüismo y un trilingüismo activo (Arnaus Gil *et al.* 2024; Caloi & Torregrossa 2021). También se hallan estudios en los que se han observado efectos positivos en la adquisición de la lengua del entorno (LdE) cuando la lengua de herencia se ve respaldada en el sistema educativo (Barnett *et al.* 2007; Daskalaki *et al.* 2024; MacSwan *et al.* 2017; Papastefanou 2024).

En cuanto al desarrollo gramatical, este puede verse acelerado si lo comparamos con el desarrollo monolingüe (Arnaus Gil *et al.* 2021). También se observa una posible aceleración en la adquisición de primeras lenguas en aquellos niños que tienen una llamada lengua ‘débil’ y que, por tanto, parecen aprovecharse de la composición lingüística de sus lenguas primeras para la rápida adquisición de ciertos fenómenos gramaticales.

En este estudio, nuestro objetivo es investigar la disponibilidad de la LH fuera del contexto familiar y cómo esto influye a la competencia productiva de la LH en edades tempranas. Además, queremos explorar la posibilidad de que la LH ejerza un papel positivo en la adquisición de la LdE. Para ello, vamos a presentar datos de un estudio transversal con 66 niños bilingües español-alemán que residen en España o en Alemania. En el centro de atención está el desarrollo lingüístico de los dos grupos de bilingües en etapa preescolar que van a centros preescolares en uno de estos países. La competencia lingüística en las lenguas de los bilingües se medirá gracias al promedio de palabras por enunciado (*Mean Length of Utterance*, MLU) (Brown 1973). Todos los bilingües acuden a una institución escolar donde la LH (en Alemania: español; en España: alemán) se encuentra presente en mayor o menor medida. Además, aportamos datos lingüísticos de un fenómeno de la lengua alemana, los llamados infinitivos de raíz (*du mal warten* ‘tú esperar’), muy comunes en una etapa del desarrollo adquisitivo del alemán como única L1. Esta fase no se ha observado para la adquisición del español como primera lengua. Este

fenómeno nos sirve como evidencia para mostrar que, incluso una competencia menos elevada en la LH (español) contribuye positivamente a la adquisición de la lengua del entorno (LdE, alemán).

El artículo está dividido en cinco secciones. En la próxima sección, introducimos el tema de nuestro estudio, es decir, los factores que promueven la adquisición y mantenimiento de las lenguas de herencia dentro y fuera del entorno familiar. La sección tres describe la adquisición de la flexión verbal, concretamente, los infinitivos de raíz en alemán. La sección cuatro se centra principalmente en la descripción detallada de nuestro estudio, con las preguntas de investigación, la presentación de los participantes y de la metodología. A continuación, se describen los resultados de nuestro estudio en cuanto a la competencia lingüística en la LH y la LdE y se pasa posteriormente a tematizar el fenómeno gramatical alemán de los infinitivos de raíz. Finalmente, la sección seis cierra el artículo con la conclusión.

2 Promoción de las lenguas de herencia dentro y fuera de casa

Los estudios sobre las lenguas de herencia están interesados principalmente en dos aspectos importantes: en su mantenimiento, es decir, en su uso y supervivencia a través del tiempo, así como la adquisición gramatical, o sea, en el sistema de competencia lingüística del hablante de herencia. El mantenimiento de la lengua es muy importante para la identidad cultural de una persona y de su entorno, también para la comunicación intercultural y la cohesión social (Cantone *et al.* 2024). El conocimiento sobre el sistema de competencia lingüística de un hablante de herencia, así como su desarrollo a lo largo del tiempo ayuda al mantenimiento de dicha lengua.

Promocionar la LH y tener esto como objetivo es algo que parece ser más que relevante si tenemos en cuenta que numerosos estudios observan que los hablantes de herencia llegan a ser dominantes en la LdE, aun habiendo estado expuestos desde nacimiento a la LH. En este sentido, se observan cambios en la competencia lingüística de las lenguas del bilingüe, sobre todo si se tienen en cuenta los cambios escolares de guardería a escuela de primaria y de esta a la de secundaria (Benmamoun *et al.* 2013; Polinsky & Scontras 2020, entre otros). Además, los padres y madres de niños multilingües desean que sus hijos sean capaces de hablar la LH. Motivos para desear su mantenimiento son varios, como por ejemplo la identidad o el vínculo con el país de origen (familia), entre otros (Bilgory-Fazakas & Armon-Lotem 2025). Al mismo tiempo, la Unión Europea tiene como objetivo promocionar activamente el multilingüismo siendo posible adquirir dos lenguas extranjeras en el marco educativo (Verian Group 2024: 92). Así pues, las escuelas sirven como centro neurálgico para el aprendizaje de lenguas y la adquisición de nuevos conocimientos.

Aspectos clave para el mantenimiento de la lengua de herencia son las actitudes familiares (el apoyo de la familia o su ausencia), así como el prestigio que pueda tener la lengua en cuestión (Schroedler *et al.* 2024). El apoyo familiar incluye la creación de un entorno positivo para el multilingüismo (De Houwer 2020), así como también lingüísticamente estimulante a través del contacto cultural y de la constelación lingüística en la familia (Arnaus Gil *et al.* 2021; Cantone, 2022). Las políticas lingüísticas familiares, originariamente descritas en Romaine (1995), han sido foco de investigación en las últimas décadas por suponer que existe un estrecho vínculo entre la distribución de las lenguas primeras en el entorno familiar de un bilingüe. Una persona – Una lengua (del inglés *One Person – One Language*, OPOL) es probablemente la política lingüística familiar más estudiada. Se ha postulado que dicha política apoya la competencia y la producción lingüística en la LH, dado que esta estrategia ayuda a mantener un *input* consistente

(Chevalier 2015). En el contexto del trilingüismo temprano, Quay (2008: 30) demuestra que al menos un 20% de *input* en una lengua determinada es necesario para poder dominarla activamente. Otros factores como la ausencia de la lengua del país en el entorno familiar (Braun & Cline 2010, 2014; De Houwer 2004: 127, 129; Hoffmann 1985: 490) y el conocimiento de las lenguas familiares por parte de ambos padres (Arnaus Gil & Jiménez-Gaspar 2022; De Houwer 2004: 127, 129), así como el uso de la LH con abuelos y otros familiares (Cantone 2022) y la lengua entre hermanos (Caldas 2006) parecen apoyar, de forma complementaria, la adquisición de primeras lenguas en edades tempranas. Además, el estatus de prestigio de la LH también ayuda a su mantenimiento (Quay 2001: 193; Wang 2008: 63) y reduce las probabilidades de sufrir discriminación (Schroedler *et al.* 2024).

En este artículo, exploraremos el papel de la institución escolar en el contexto adquisitivo de las lenguas de herencia. Por ejemplo, el estudio de Caloi & Torregrossa (2021) investiga el uso y mantenimiento de la LH (italiano) en Alemania, teniendo en cuenta el papel de la política lingüística familiar, el uso consistente de la LH dentro y fuera del entorno familiar así como el papel de la institución escolar. La escuela introduce, por tanto, la LH en el currículum escolar. Los resultados del estudio muestran que la institución escolar promueve de forma significativa la competencia, el uso y el mantenimiento de la LH. ¿Cómo pueden favorecer las instituciones escolares el uso de la LH? Algunos factores pueden incluir una oferta de clases en dicha lengua, docentes sensibilizados con las cuestiones de multilingüismo y multiculturalismo, entre otros muchos factores. En un estudio en Estados Unidos, MacSwan *et al.* (2017) investigaron si un sistema educativo bilingüe o monolingüe (*English only*) era más efectivo para la LH de los bilingües español-ingleses y llegaron a la conclusión que la alfabetización en la LH (aquí: español) predice el éxito académico en la LdE (MacSwan *et al.* 2017: 237). Estos resultados indican que los bilingües en las aulas se benefician de las metodologías educativas multilingües para su LH y que son capaces de emplearla como recurso, es decir, como conocimiento previo, para la adquisición de nuevas competencias, así como para la adquisición de la LdE. Es por ese motivo que nuestro estudio quiere explorar las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿Qué rol tiene la escuela para el uso de la lengua de herencia, especialmente en relación con las políticas lingüísticas familiares? (b) ¿Cuál es el papel de la lengua de herencia para la lengua del entorno?

Los resultados de MacSwan *et al.* (2017) están en consonancia con otros estudios recientes que se han centrado en la adquisición simultánea de primeras lenguas. Estos estudios muestran que la adquisición de ciertos fenómenos lingüísticos en contextos bilingües y multilingües puede tener lugar más rápidamente en comparación con la adquisición del mismo fenómeno en contextos monolingües (Arnaus Gil *et al.* 2021; Arnaus Gil & Müller 2018, 2020; Hsin 2014; Liceras & Fernández Fuertes 2019; Lleó *et al.* 2003; Müller 2017; Silva Colaço *et al.* 2024; Stahnke, 2022 y Müller 2023 para un resumen). Esto es posible incluso cuando el niño bilingüe se ha visto expuesto en menor grado a una de sus primeras lenguas (Silva Colaço *et al.* 2024).

3 La adquisición de la flexión verbal: los infinitivos de raíz

El español y el alemán, las lenguas tratadas en este artículo, se caracterizan por poseer una rica morfología verbal (véase D'Aurizio 2024 para el alemán y Montrul 2004 para el español). En cuanto a la adquisición temprana de la flexión verbal en dichas lenguas por parte de niños monolingües, se han observado caminos adquisitivos distintos. En el marco de la adquisición monolingüe, se observan los llamados infinitivos de raíz (*Root Infinitives*, RI), los cuales se han discutido extensamente (Wexler 1998). Estas construcciones se caracterizan por un verbo

en una forma no finita (mayoritariamente un infinitivo, un participio o una raíz verbal) y acostumbran a aparecer en contextos en los que debería usarse una forma verbal finita. Algunos ejemplos del alemán son los siguientes:

- (1) *pipi machen* (3;6)
pipi hacer
- (2) *du mal warten* (3;5,9)
tu una vez esperar
- (3) *so machen schiff* (3;1,1)
así hacer barco
- (4) *ich holen* (3;1,1)
yo buscar

Los infinitivos de raíz son producciones que se encuentran en los primeros estadios del desarrollo adquisitivo (hasta aproximadamente 4;1) y su frecuencia en las producciones infantiles depende extremadamente de la lengua en particular: mientras que las lenguas como el alemán se caracterizan por mostrar un estadio de infinitivos de raíz (Phillips 2010), otras lenguas como el español se han clasificado como lenguas sin infinitivos de raíz (Wexler 1998: 55), aunque parece que hay indicios sobre la aparición de dichos infinitivos de raíz en este grupo de lenguas en edades muy tempranas y, si aparecen, son muy poco frecuentes (Phillips 2010: 79). Desgraciadamente, no existen comparaciones sistemáticas con base MLU para los diferentes estudios de corpus. El estudio de Phillips (2010) analiza las producciones de infinitivos de raíz en diferentes corpus del alemán y observa que entre los 3;6 y 4;0, los infinitivos de raíz se hallan por encima del 10%. En términos de MLU, el autor observa que, con un MLU de 4, los monolingües alemanes todavía muestran un número de infinitivos de raíz entre 0% y 10% (Phillips 2010: 79).

Este fenómeno parece estar ausente en las lenguas romances (Bel Gaya 2001 para el español y el catalán).

4 Estudio

A continuación, presentaremos las preguntas de investigación (sección 4.1) que guían nuestro estudio, así como los participantes y la metodología empleadas (sección 4.2.).

4.1 Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones expuestas en los capítulos anteriores, queremos responder las preguntas de investigación siguientes:

1. ¿Qué rol juega la disponibilidad de la LH fuera del entorno familiar para la competencia de dicha lengua?
2. ¿Es posible que la adquisición de la LH respalde el proceso de adquisición de la LdE?

4.2 Participantes y metodología

El estudio transversal consta de 66 participantes, todos bilingües español-alemán que han nacido y crecido, hasta el momento de este estudio, en uno de los siguientes países: Alemania o España (rango de edad 3;1²-6;3; promedio 4;6)³. Además, hemos añadido los datos longitudinales de cinco monolingües españoles y seis monolingües alemanes que se han extraído de diferentes bases de datos de CHILDES (MacWhinney 2000).⁴ La siguiente tabla (1) muestra las informaciones más relevantes de los participantes. Como se puede apreciar en la tabla, los datos de los niños monolingües alcanzan un rango de edad mucho mayor que el de los dos grupos de bilingües. La inclusión de este rango de edad mayor para el grupo monolingüe nos permite indicar, con mayor detalle, el desarrollo adquisitivo monolingüe de la primera lengua (véanse las figuras 1 y 2 de la sección 5 para más detalle). Los participantes que residen en España lo hacen en Madrid y van a la guardería y a la escuela alemana de dicha ciudad. Por el contrario, los niños bilingües de Alemania residen en Bonn (estado de Renania del Norte-Westfalia) y van a una guardería bilingüe español-alemán. Así pues, el grupo residente en Bonn adquiere el español como LH, mientras que los participantes residentes en Madrid adquieren el español como LdE, así como el alemán como LH. Además, podemos observar que la mayoría de los bilingües crece en una familia donde la estrategia lingüística parental⁵ más común es OPOL.⁶

		Nº de niños	Rango de edad	Promedio de edad	OPOL
Estudio transversal	LH español (Alemania)	27	2;6-6;3	4;6	17
	LH alemán (España)	39	2;6-6;3	5;0	29
Estudio longitudinal	L1 alemán	6	1;8-5;4	--	--
	L1 español	5	1;4-4;11	--	--

Tabla 1. Resumen de las informaciones generales de los participantes

Los datos biográficos familiares del estudio transversal fueron recopilados mediante un cuestionario parental que se repartió a las familias participantes. Este cuestionario recopila informaciones sobre el niño, los padres y el contacto con familiares hablantes de la LH en el país de residencia o de origen (véase Akoda 2009 para el estudio longitudinal y Müller *et al.* 2015 para el estudio transversal). Además, se han recopilado datos lingüísticos de los bilingües a tra-

vés de situaciones de juego espontáneas en cada una de sus lenguas. Estas situaciones de juego tuvieron lugar en un entorno familiar y conocido para el niño, como son las instalaciones de las guarderías. Las interacciones tuvieron lugar entre el niño bilingüe y una persona adulta nativa, estaban compuestas por tareas como dibujar, colorear, juegos de mesa y de rol, así como juegos con bloques de construcción, y duraron aproximadamente entre 20 y 30 minutos. Las situaciones de juego fueron grabadas en vídeo y, posteriormente, fueron transcritas y controladas por hablantes nativos. Una vez finalizadas las transcripciones, se calculó el promedio de palabras por enunciado (MLU, véase Brown 1973: 54) como medida de competencia lingüística.⁷ Por último, si el análisis cuantitativo de los datos lingüísticos lo permite, hemos empleado diferentes métodos estadísticos para comprobar el grado de relación entre dos variables.

5 Resultados

En este apartado se presentan los resultados en cuanto a la competencia lingüística de los bilingües en cada una de sus primeras lenguas (LH y LdE). Además, se analizarán los datos lingüísticos de dichos grupos para el fenómeno de los infinitivos de raíz en la lengua alemana, un fenómeno que presenta un proceso de adquisición largo en monolingües.

5.1 Competencia lingüística en la LH y la LdE

A continuación, presentamos los resultados con respecto a la relación entre la edad de los participantes y su nivel de competencia lingüística en alemán (figura 1) y en español (figura 2), calculada por medio del MLU. Además, para cada una de las lenguas, hemos optado por ilustrar los grupos de bilingües dependiendo de si residen en Alemania o en España. De este modo, nos es posible mostrar los resultados del alemán o del español como LH o LdE. A modo de comparación, hemos añadido los datos analizados del grupo monolingüe alemán y español en las figuras 1 y 2, respectivamente.

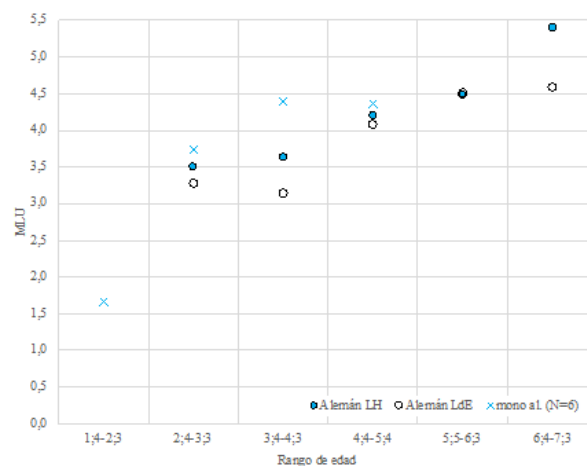


Figura 1. Rango de edad de los bilingües y su competencia lingüística en alemán (MLU): LH vs. LdE

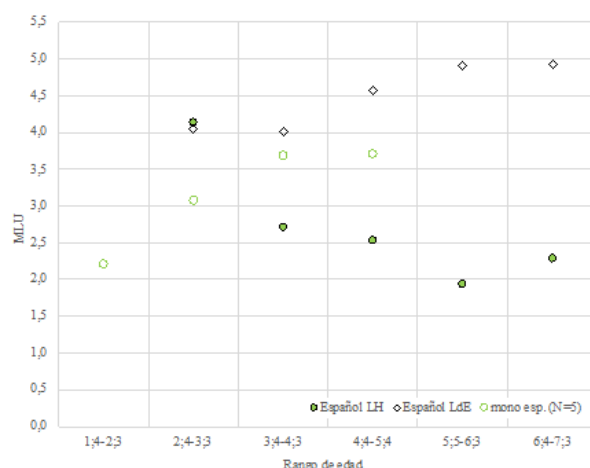


Figura 2. Rango de edad de los bilingües y su competencia lingüística en español (MLU): LH vs. LdE

En primer lugar, si empezamos con la figura 1, observamos claramente que, tanto para los monolingües alemanes como para los dos grupos de bilingües, con un aumento del rango de edad, también incrementa el promedio de palabras por enunciado. Es importante resaltar que el aumento de la competencia lingüística tiene lugar no solo para los bilingües que aprenden alemán en Alemania (alemán como LdE) sino también para los niños que residen en España y que por tanto aprenden alemán como LH. Esta relación entre edad y MLU es una correlación alta, positiva y significativa para ambos grupos de bilingües.⁸ En segundo lugar, la figura 2 muestra un patrón diferente al que se ha descrito para el alemán. Observamos que los valores de MLU aumentan con la edad para los monolingües españoles, así como para el grupo de bilingües que aprenden el español LdE. La competencia lingüística en español es similar durante la primera franja de edad analizada (2;4-3;3) para los bilingües residiendo en Alemania y España. Sin embargo, observamos que a partir de los 3;4, los valores para el español como LH disminuyen hasta estancarse alrededor de un MLU de 2.5. Hemos realizado una correlación de Spearman's Rho por tratarse de una variable métrica (MLU) y una ordinal (rango de edad) para el grupo LH así como para los bilingües con español como LdE. Hemos obtenido resultados con correlaciones altas y significantes en ambos casos. La correlación es positiva para LdE y negativa para LH.⁹ Además, también hemos podido comprobar que la diferencia entre los dos grupos bilingües es estadísticamente significativa ($t(6) = 4.15$, $p = .006$).

Las diferencias que se han descrito arriba para la adquisición del alemán y del español como LH podrían ser debidas a algunos de los factores que hemos apuntado en la sección 2. A continuación, nos gustaría explorar uno de ellos en particular, concretamente la estrategia lingüística familiar. Como apuntábamos en la tabla (1) de la sección 4, 49 de los 66 participantes del estudio transversal adquieren sus primeras lenguas en un entorno OPOL, es decir, un progenitor es responsable de interactuar en español con el niño, mientras que el otro emplea el alemán. A modo de ilustración, se han clasificado los bilingües como pertenecientes a OPOL o no ($\neq$ OPOL). A continuación, mostramos dichas informaciones solamente para el alemán o el español como LH.

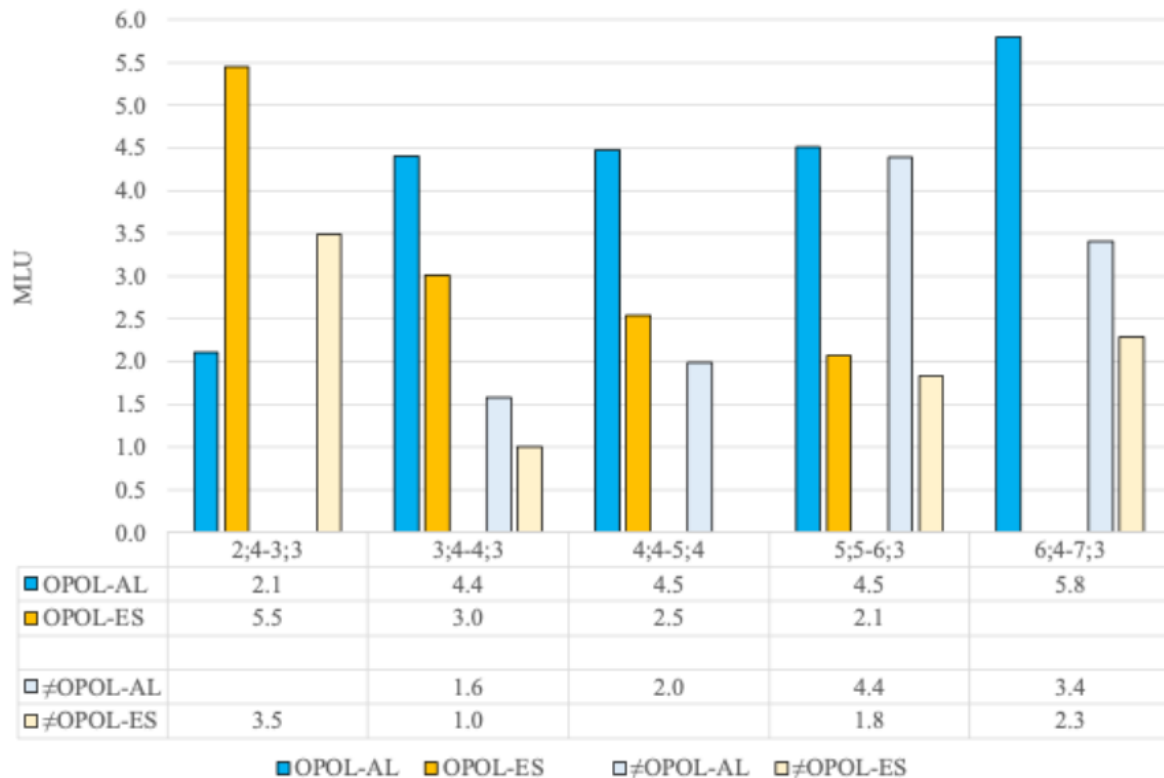


Figura 3. Español o alemán como LH y FLP: OPOL vs ≠OPOL.

A modo general, la figura 3 muestra que los valores MLU para el español y para el alemán como LH son mayores a lo largo de todas las franjas de edad cuando la familia emplea OPOL (con excepción de la primera franja de edad, donde faltan datos para el alemán como LH). Si tenemos en cuenta solamente el alemán, vemos un incremento de la competencia lingüística con mayor rango de edad, independientemente de si se trata de un entorno OPOL (columnas azul oscuro) o no (columnas azul claro). Por el contrario, si bien es cierto que el entorno OPOL parece favorecer un MLU alto del español durante los primeros rangos de edad (columnas naranja oscuro), este disminuye paulatinamente hasta los 6;3 y el valor MLU se sitúa en torno al 2.0. Con otra política lingüística familiar distinta a OPOL (columnas naranja claro), el español como LH parece estancarse claramente en un valor MLU de 2.5. De esta figura 3 podemos concluir que la estrategia lingüística familiar, particularmente OPOL, no parece influir, de manera exclusiva, a una mayor competencia lingüística en la LH, si bien favorece su crecimiento.

Los resultados presentados hasta ahora muestran un patrón similar para la adquisición del español y del alemán como LdE y para aquellos niños que aprenden una de estas lenguas como primera lengua. Sin embargo, los resultados sobre la adquisición de estas dos lenguas como LH han mostrado caminos adquisitivos dispares para el alemán y para el español. Concretamente, hemos observado que la competencia lingüística del alemán, medida con la ayuda del MLU, crece progresivamente con la edad, mientras que el español adquirido en Alemania exhibe valores altos y similares a los del español como LdE en la primera franja de edad analizada (2;4-3;3), si bien a partir de 3;4 disminuye y parece estancarse en un MLU de 2.5. El estudio de la estrategia lingüística familiar (presencia vs ausencia de OPOL) como motivo para dicha diferencia entre el alemán LH y el español LH ha mostrado que este factor *per se* no parece explicar los resultados.

¿Cómo podemos explicar entonces esta diferencia entre los datos lingüísticos de una y otra lengua herencia? Una posibilidad sería tener en cuenta las instituciones educativas a las que van los niños bilingües en cada uno de los países, las cuales parecen promocionar la LH de forma distinta. La guardería en Alemania es un centro bilingüe alemán-español que respalda la presencia de ambas lenguas en las aulas de forma semejante. Así pues, en cada uno de los grupos en la guardería, se hallan dos educadores nativos, uno para cada lengua. Las interacciones y las actividades escolares se hacen en ambas lenguas por igual y los niños tienen un referente adulto nativo para cada una de las lenguas en el mismo grupo. En este sentido, tanto la LdE (alemán) como la LH (español) están presentes en el día a día de los niños bilingües, dentro y fuera del entorno familiar. En otras palabras, la distribución del español y del alemán de forma equilibrada en el entorno del bilingüe tiene lugar en la guardería con la presencia a partes iguales de ambas lenguas en el grupo, así como en la mayoría de los participantes en casa, dado que, en 17 de las 27 familias, la política lingüística familiar más común es OPOL. Por el contrario, los participantes bilingües residentes en España van a la guardería y a la escuela alemana en Madrid. El marco lingüístico que aporta la escuela alemana es claramente a favor de la promoción de la LH, dado que la lengua vehicular desde la primera etapa escolar es principalmente el alemán y, por tanto, la variedad de contactos con los que interactúan los niños bilingües en este entorno facilita un incremento de la cantidad y de la calidad de *input* en la LH. Así pues, nuestro estudio parece indicar que no solamente es imprescindible que la LH encuentre sitio fuera del entorno familiar, en este caso, en la escuela, sino que el uso exclusivo de dicha lengua como lengua vehicular y de comunicación en este entorno promueve un incremento importante y progresivo de la competencia lingüística.

En la siguiente sección, abordaremos la cuestión de si la LdE puede beneficiarse de la LH. Para ello, analizaremos los datos de nuestros 66 participantes bilingües español-alemán, poniendo un enfoque especial en la adquisición de la flexión verbal.

5.2 Cuando el español favorece la adquisición del alemán: la flexión verbal

El estudio que hemos presentado en la sección 5.1 muestra claramente que las competencias del alemán, tanto si se adquiere como LH (en España) como LdE, aumentan progresivamente con la edad (véase fig.1). Por el contrario, hemos observado en la figura 2 que lo mismo no se cumple para el español: si bien el español adquirido en España progresa de forma similar al alemán, cuando el español es LH, notamos un aumento muy paulatino del MLU con la edad, llegando a estancarse a partir de los 3;4. Como el grupo de participantes residiendo en Alemania parece desarrollar la LdE a mayor velocidad que la LH, se podría esperar que la producción de infinitivos de raíz en alemán sea equiparable a lo que se ha observado en la literatura para los monolingües alemanes. Dicho de otro modo, partiendo de los resultados para el alemán de la figura 1, podríamos esperar un uso productivo de los infinitivos de raíz para los grupos bilingües, dado que su desarrollo de las competencias lingüísticas en alemán es paralelo al grupo monolingüe. La figura 4 siguiente muestra el porcentaje de producciones infantiles con infinitivos de raíz para el corpus longitudinal monolingüe alemán (columnas azules)¹⁰, así como para los dos grupos de bilingües participantes en este estudio: con la línea naranja, representamos el grupo de bilingües con español como LH y alemán como LdE, residiendo en Alemania; la línea verde enseña el grupo residiendo en España (español como LdE y alemán como LH).

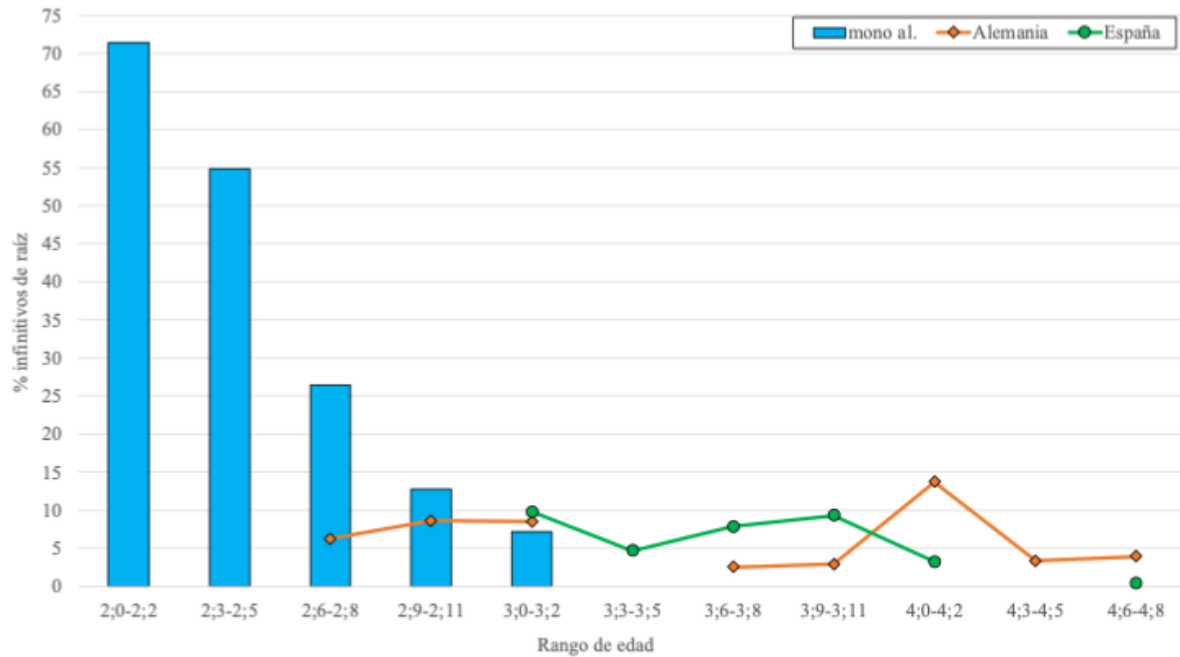


Figura 4. Porcentaje de infinitivos de raíz en alemán según la edad: monolingües y bilingües español-alemán residiendo en Alemania o España

Esta figura 4 muestra claramente que, mientras que los monolingües alemanes producen porcentajes muy elevados de infinitivos de raíz, superando el 10% hasta los 2;11, ambos grupos de bilingües se hallan por debajo del 10% a lo largo de todo el periodo analizado. Particularmente interesante son los rangos de edad entre 2;6 y 2;11: los monolingües alemanes producen hasta un 25% de infinitivos de raíz en alemán. El grupo de bilingües que residen en Alemania y, por tanto, con español como LH, se sitúa por debajo del 10% de producciones de infinitivos de raíz. Este hecho es realmente sorprendente si se tiene en cuenta que el español de este grupo bilingüe se desarrolla mucho más paulatinamente que su alemán (véase fig. 2). Para concluir, nos gustaría mostrar además el desarrollo de los infinitivos de raíz en alemán según el MLU. La siguiente figura 5 muestra los resultados.

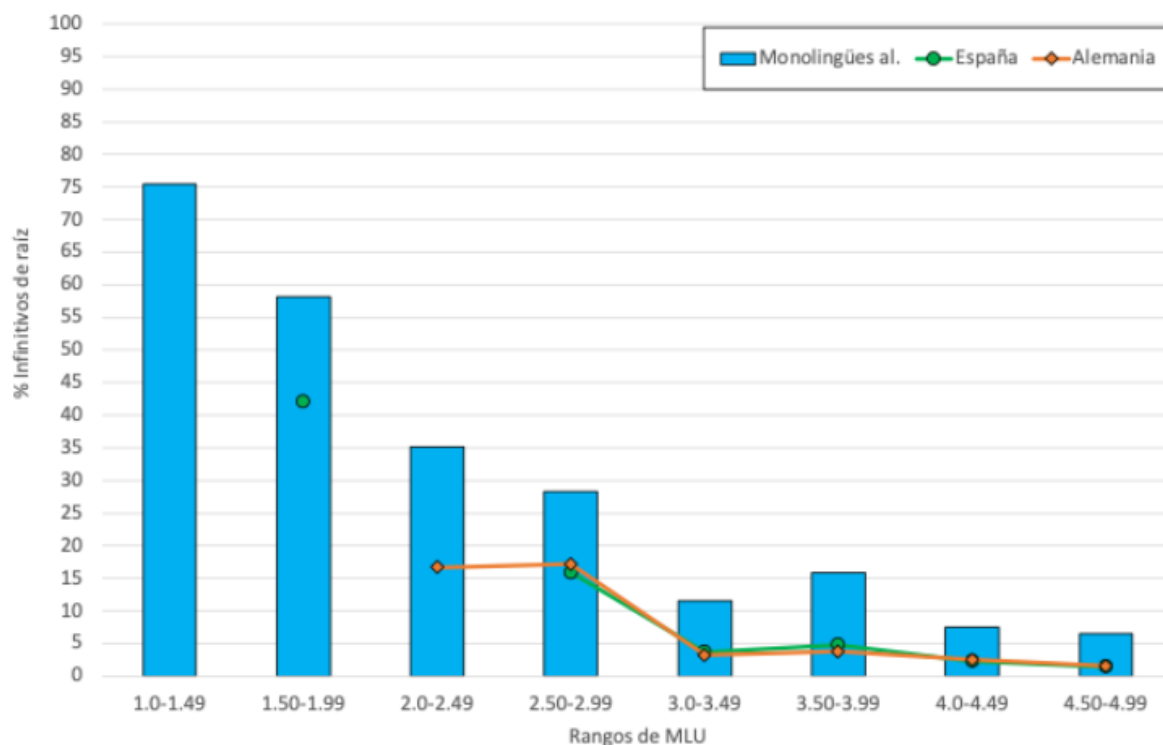


Figura 5. Porcentaje de infinitivos de raíz en alemán según el MLU: monolingües y bilingües español-alemán residiendo en Alemania o España

Siguiendo las observaciones de Phillips (2010), hallamos también en el grupo de monolingües altos porcentajes de infinitivos de raíz por encima del 10% hasta un MLU de 4.0. Para los grupos de bilingües, recordemos que ambos siguen desarrollos adquisitivos en alemán comparables al grupo monolingüe (véase fig. 1). Aun así, reconocemos en esta figura 5 que los bilingües consiguen llegar a porcentajes de infinitivos de raíz en alemán por debajo del 10% más temprano que los monolingües, concretamente con un MLU de 3. Además, podemos identificar que los caminos adquisitivos para los dos grupos de bilingües son paralelos, mostrando porcentajes de infinitivos de raíz del 15% entre un MLU de 2.0-2.99, es decir, durante el estadio adquisitivo de dos palabras por enunciado.

6 Discusión de los resultados y conclusión

Nuestro estudio transversal con 66 bilingües español-alemán (promedio de edad: 4;6) en Alemania y España y la comparación con 11 niños monolingües de estudios longitudinales diferentes ha mostrado que la competencia lingüística en alemán (medida a través de MLU) crece progresivamente con la edad para los bilingües de ambos países. Mientras tanto, el español adquirido en Alemania exhibe valores altos, similares al entorno en el que dicha lengua es también LdE. Esto ocurre en la primera franja de edad analizada, es decir, de 2;4 a 3;3. A partir de los 3;4, el español en Alemania decrece y se estanca en un MLU de 2.5. Este resultado no puede explicarse exclusivamente teniendo en cuenta las políticas lingüísticas familiares (presencia vs ausencia de OPOL). Si consideramos la institución escolar en España, encontramos en su página web informaciones sobre uno de los pilares de su política lingüística: “El fomento de los conocimientos de alemán desempeña un papel fundamental. La lengua coloquial de nuestra institución es el alemán. No somos una institución bilingüe. Sin embargo, la enseñanza bilin-

güe en alemán y español comienza en la escuela primaria a los 6 años.”¹¹ Al contrario, la institución educativa en Alemania parte de una paridad lingüística en cada una de las experiencias de los niños que atienden esta guardería: “Nuestro equipo pedagógico está compuesto por educadores de origen alemán o hispanohablante que hablan con los niños exclusivamente en su lengua materna.”¹² Así pues, identificamos estrategias de apoyo a la LH notablemente más prominentes en la primera que en la segunda. El hecho de que la LH no solamente haya encontrado su lugar dentro del núcleo familiar sino también en la institución educativa promueve la adquisición de la LH, si bien observamos que su uso “exclusivo” potencia mucho más y compensa de forma más significativa la disponibilidad reducida de la LH en comparación con la LdE. ¿Y qué significa realmente este uso privilegiado de la LH en la institución escolar? Por un lado, un incremento de contextos cotidianos a la hora de oír y emplear la LH. Por otro lado, un aumento de los contactos, de los hablantes de la LH de todas las edades favorece la oportunidad de emplear la LH. Este hallazgo deberá investigarse con más detalle y de forma sistemática en el futuro. Una posibilidad de analizar este aspecto en el futuro sería entrevistar a educadores, profesores y directores de ambas instituciones para obtener más información sobre sus actitudes hacia el multilingüismo. Además, podría ser interesante medir el prestigio de las lenguas en el país y en la institución escolar con el fin de poder examinar con más detalle los factores que apoyan una competencia lingüística alta en la LH.

Nuestro estudio ha mostrado que las políticas lingüísticas familiares son importantes en el contexto del uso de la LH en Alemania y España, si bien la presencia o ausencia de OPOL no puede explicar nuestros resultados. Esto puede ser debido al hecho de que la adquisición lingüística a esta temprana edad depende de muchos otros factores, directos e indirectos al contexto en el que el niño crece, que repercuten en la cantidad y calidad de *input* en cada una de sus lenguas (Paradis 2023). La estrategia OPOL se introdujo en el campo de investigación sobre el bilingüismo temprano durante un tiempo en el que los investigadores estaban interesados en averiguar si el niño bilingüe puede adquirir dos sistemas gramaticales a la misma velocidad y de la misma manera que un monolingüe. Actualmente, los científicos están de acuerdo en que el desarrollo del lenguaje en bilingües y monolingües puede ser similar (Müller *et al.* 2023).

A nuestro estudio actual, hemos añadido además el análisis del uso de los infinitivos de raíz en alemán por parte de los mismos niños bilingües con el fin de averiguar si la LH (español) puede tener un efecto positivo y de apoyo hacia la LdE (alemán). Sobre todo, teníamos interés en el contexto en el que la institución escolar presenta un menor número de estrategias que ayuden al uso de la LH (aquí: institución escolar en Alemania). De forma interesante, nuestra comparación del uso de los infinitivos de raíz en el alemán de los monolingües y bilingües ha mostrado que un MLU (bajo) de 2.5 en la LH (español) es suficiente para ayudar a los niños a dejar de producir una estructura no gramatical en alemán, como son los infinitivos de raíz. Aunque se necesitan más datos para poder hacer generalizaciones, este resultado muestra que la lengua de herencia puede contribuir al desarrollo lingüístico de la lengua mayoritaria, incluso cuando los niños hablan la lengua de herencia a un nivel relativamente bajo, caracterizado por enunciados breves y poco complejos. Dicho de otro modo, una lengua con un dominio relativamente limitado en cuanto a la longitud de sus enunciados puede favorecer el desarrollo de una propiedad gramatical específica en la lengua mayoritaria y, por tanto, constituir una ventaja para los niños bilingües. Esta ventaja que hemos observado es aún más relevante cuando se tienen en cuenta las instituciones que no otorgan un uso privilegiado a la lengua de herencia.

Aunque sabemos que un MLU de 2.5 es suficiente para desplegar el efecto facilitador de la LH hacia la LdE (alemán), desconocemos cuál es el umbral con el que todavía podemos contar con dicho apoyo. Además, somos conscientes que en el estudio de Licerias & Fernández Fuer-

tes (2021), el español no ayuda a superar el estadio de infinitivos de raíz en inglés por el que pasan los dos mellizos español-ingleses residiendo en España y que forman parte de un estudio longitudinal. Según Phillips (2010), el inglés (y también el sueco) es una lengua en la que los niños monolingües muestran este tipo de construcciones durante una etapa adquisitiva muy larga, mucho más que en alemán. La comparación de nuestros resultados con los de Licerias & Fernández Fuertes (2021) muestra claramente que no solo es el español, con su sistema verbal altamente flexivo, responsable del efecto de apoyo hacia la lengua del entorno, sino que la composición morfológica del fenómeno gramatical en la LdE también juega un papel importante. Phillips (2010: 80) apunta que las lenguas como el alemán distinguen hasta tres y cuatro formas para los verbos regulares, mientras que el inglés (y el sueco) no tienen más de dos formas distintas en cualquier tiempo verbal. A modo de conclusión, nos gustaría recalcar el efecto facilitador de las lenguas de herencia hacia las lenguas del entorno y que este aspecto debe investigarse en más detalle en comparaciones interlingüísticas en futuros estudios.

Referencias bibliográficas

- Arnaus Gil, Laia. 2013. *La selección copulativa y auxiliar: Las lenguas romances (español -- italiano -- catalán -- francés) y el alemán en contacto: su adquisición en niños monolingües, bilingües y trilingües*. Tübingen: Narr Verlag.
- Arnaus Gil, Laia; Jiménez-Gaspar, Amelia. 2022. Catalan as a Heritage Language in Germany. *Languages* 7 (1): 43. doi: 10.3390/languages7010043
- Arnaus Gil, Laia; Müller, Natascha. 2018. French Postverbal Subjects: A Comparison of Monolingual, Bilingual, Trilingual, and Multilingual French. *Languages* 3 (3): 29. <https://doi.org/10.3390/languages3030029>
- Arnaus Gil, Laia; Müller, Natascha. 2020. Acceleration and delay in bilingual, trilingual and multilingual German-Romance children: Finite verb placement in German. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 10 (4): 530–558. <https://doi.org/10.1075/lab.17081.arn>
- Arnaus Gil, Laia; Müller, Natascha; Sette, Nadine; Hüppop, Marina. 2021. Active bi- and trilingualism and its influencing factors. *International Multilingual Research Journal* 15 (1): 1–22. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753964>
- Arnaus Gil, Laia; Stahnke, Johanna; Colaço, Isabel Silva; Müller, Natascha. 2024. Heritage Languages Are Not Weak! How Bilinguals Benefit from Language Diversity. *Romanica Cracoviensia* 24 (3): 317. doi: 10.4467/20843917RC.24.024.20979
- Arnaus Gil, Laia; Stahnke, Johanna; Müller, Natascha. 2021. On the Acquisition of French (Null) Subjects and (In)Definiteness: Simultaneous and Early Sequential bi-, tri- and Multilinguals. *Probus* 33 (2): 181–225. doi: 10.1515/prbs-2021-0004
- Akoda, Melanie. 2009. *Rahmenbedingungen für Bilinguismus bei Kindern in gemischtsprachigen Familien: eine Fragebogenstudie*. Unpublished Master's Thesis, Bergische Universität Wuppertal.

- Barnett, W. Steven; Yarosz, Donald J.; Thomas, Jessica; Jung, Kwanghee; Blanco, Dulce. 2007. Two-Way and Monolingual English Immersion in Preschool Education: An Experimental Comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 22 (3): 277–93. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.03.003.
- Behrens, Heike. 2006. The input–output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes* 21 (1–3): 2–24. doi: 10.1080/01690960400001721
- Bel Gaya, Aurora. 2001. *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels tres morfològics en català i en castellà*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina; Polinsky, Maria. 2013. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39 (3–4): 129–181. 10.1515/tl-2013-0009
- Bilgory-Fazakas, Orsolya; Armon-Lotem, Sharon. 2025. Resilient heritage language maintenance: the interplay of family, culture, and pragmatic choices. *Frontiers in Psychology* 16:1550704. 10.3389/fpsyg.2025.1550704
- Braun, Andreas; Cline, Tony. 2010. Trilingual families in mainly monolingual societies: Working towards a typology. *International Journal of Multilingualism* 7 (2): 110–127. 10.1080/14790710903414323
- Braun, Andreas; Cline, Tony. 2014. *Language strategies for trilingual families: Parents' perspectives*. Bristol/Buffalo: Multilingual Matters.
- Brown, Roger. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Harvard: Harvard University Press. 10.4159/harvard.9780674732469
- Caldas, Stephen J. 2006. *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters.
- Caloi, Irene; Torregrossa, Jacopo. 2021. Home and School Language Practices and Their Effects on Heritage Language Acquisition: A View from Heritage Italians in Germany. *Languages* 6 (1): 50. 10.3390/languages6010050
- Cantone, Katja Francesca. 2022. Language exposure in early bilingual and trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism* 19 (3): 402–417. 0.1080/14790718.2019.1703995
- Cantone, Katja Francesca; Olfert, Helena; Di Venanzio, Laura; Gürsoy, Erkan; Schroedler, Tobias; Wolf-Farré, Patrick. 2024. *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag. 10.24053/9783381105823
- Chevalier, Sarah. 2015. *Trilingual language acquisition: Contextual factors influencing active trilingualism in early childhood*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Curdtt-Christiansen, Xiao Lan; Huang, Jing. 2020. Factors influencing family language policy. En A. C. Schalley y S. A. Eisenchlas, eds. *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: De Gruyter, pp. 174–193. 10.1515/9781501510175-009
- Daskalaki, Evangelia; Soto-Corominas, Adriana; Xia, Vera Yunxiao; Paradis, Johanne. 2024. The role of parental characteristics, home language use, and schooling in children's Mandarin heritage language development in Canada. *Frontiers in Language Sciences* 3: 1435200. 10.3389/flang.2024.1435200
- D'Aurizio, Laura 2024. *Declension classes in a multilingual context*. PhD Thesis Bergische Universität Wuppertal and Università Ca'Foscari Venezia. 10.25926/BUW/0-876. <https://noah.nrw/ubwhs/content/titleinfo/8025053>
- De Cat, Cécile. 2020. Predicting Language Proficiency In Bilingual Children. *Studies in Second Language Acquisition* 42 (2): 279–325. 10.1017/S0272263119000597
- De Houwer, Annick. 2004. Trilingual Input and children's Language Use in Trilingual Families in Flanders. En C. Hoffmann y J. Ytsma, eds. *Trilingualism in Family, School and Community*. Multilingual Matters & Channel View Publications, pp. 118–136. <https://doi.org/10.2307/jj.27710946.9>.
- De Houwer, Annick. 2015. Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism* 19 (2): 169–184. 10.1177/1367006913489202
- De Houwer, Annick. 2020. Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. En A. C. Schalley y S. A. Eisenchlas, eds. *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: De Gruyter, pp. 63–83. 10.1515/9781501510175-004
- Gollan, Tamar H.; Starr, Jennie; Ferreira, Victor S. 2015. More than use it or lose it: The number-of-speakers effect on heritage language proficiency. *Psychonomic Bulletin & Review* 22 (1): 147–155. 10.3758/s13423-014-0649-7
- Hoffmann, Charlotte. 1985. Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (6): 479–495. 10.1080/01434632.1985.9994222
- Hsin, Lisa. 2014. English questions, Spanish structure: A shared-structure account of interlinguistic influence in bilingual first language acquisition. En M.-H. Côté y E. Mathieu, eds. *Current Issues in Linguistic Theory* (Vol. 333). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 379–400. 10.1075/cilt.333.25hsi
- King, Kendall A.; Fogle, Lyn Wright. 2017. Family Language Policy. En T. L. McCarty y S. May, eds. *Language Policy and Political Issues in Education*. Cham: Springer International Publishing, pp. 315–327. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_25
- Liceras, Juana Muñoz; Fernández Fuertes, Raquel. 2019. Subject omission/production in child bilingual English and child bilingual Spanish: The view from linguistic theory. *Probus* 31(2): 245–278. 10.1515/probus-2016-0012

- Liceras, Juana Muñoz; Fernández Fuertes, Raquel. 2021. On the nature of crosslinguistic influence: Root infinitives revisited. En L. Avram, A. Sevcenco y V. Tomescu, eds. *Language Acquisition and Language Disorders* (Vol. 65). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 203–228. 10.1075/lald.65.08lic
- Linaza, Josetxu; Sebastián, María Eugenia; Del Barrio, Cristina. 1981. Lenguaje, comunicación y comprensión: Conferencia Anual de la Sección de Psicología del Desarrollo de la British Psychological Society. *Infancia y Aprendizaje* 4 (sup1): 195–197. 10.1080/02103702.1981.10821897
- Lleó, Contxita; Kuchenbrandt, Imme; Kehoe, Margaret; Trujillo, Cristina. 2003. Syllable final consonants in Spanish and German monolingual and bilingual acquisition. En N. Müller, ed. *Hamburg Studies on Multilingualism* (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 191–220. 10.1075/hsm.1.08lle
- López Ornat, Susana. 1994. *La adquisición de la lengua española* (1. ed). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- MacSwan, Jeff; Thompson, Marilyn S.; Rolstad, Kellie; McAlister, Kara; Lobo, Gerda. 2017. Three Theories of the Effects of Language Education Programs: An Empirical Evaluation of Bilingual and English-Only Policies. *Annual Review of Applied Linguistics* 37: 218–240. 0.1017/S0267190517000137
- MacWhinney, Brian. 2000. *The chldes project. 1: Transcription format and programs*. Mahwah: Erlbaum.
- Miller, Max. 1979. *The Logic of Language Development in Early Childhood* (Vol. 3). Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. 0.1007/978-3-642-67408-2
- Montrul, Silvina. 2004. *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Müller, Natascha. 2017. Different sources of delay and acceleration in early child bilingualism. *Zeitschrift Für Sprachwissenschaft* 36 (1): 7–30. 10.1515/zfs-2017-0002
- Müller, Natascha. 2023. AAiMLL: Acquisition Advantages in MultiLingual Learners: The Case of the Multilingual Child. *Languages* 9 (1): 8. 10.3390/languages9010008
- Müller, Natascha; Arnaus Gil, Laia; Eichler, Nadine; Geveler, Jasmin; Hager, Malin; Jansen, Veronika; Patuto, Marissa; Repetto, Valentina; Schmeißer, Anika. 2015. *Code-Switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung* (1. Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja Francesca; Arnaus Gil, Laia. 2023. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch – Spanisch* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.

- Ojea Lopez, Ana Isabel. 2004. *PhonBank Spanish Llinas/Ojea Corpus* [Dataset]. TalkBank. 10.21415/T5K01Q
- Papastefanou, Theodora. 2024. Learning to Read in the Heritage Language Supports Literacy Skills in the Majority Language Evidence from Greek-English Speaking Children: Evidence from Greek-English Speaking Children. En N. Pavlou, C. Fotiou y K. K. Grohmann, eds. *Heritage Languages and Variation*. Venecia: Fondazione Università Ca' Foscari, p. Chapter_18231. 10.30687/978-88-6969-800-2/004
- Phillips, Colin. 2010. Syntax at Age Two: Cross-Linguistic Differences¹. *Language Acquisition* 17 (1–2): 70–120. 10.1080/10489221003621167
- Polinsky, Maria; Scontras, Gregory. 2020. Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 23: 4–20. 10.1017/S1366728919000245
- Quay, Suzanne. 2001. Managing linguistic boundaries in early trilingual development. En J. Cenoz y F. Genesee, eds. *Trends in Language Acquisition Research* (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 149–199. 10.1075/tilar.1.09qua
- Quay, Suzanne. 2008. Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language* 28 (1): 5–33. 10.1177/0142723707083557
- Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism* (2nd ed). Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Schroedler, Tobias; Purkarthofer, Judith; Cantone, Katja Francesca. 2024. The prestige and perceived value of home languages. Insights from an exploratory study on multilingual speakers' own perceptions and experiences of linguistic discrimination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 45 (9): 3762–3779. 10.1080/01434632.2022.2121402
- Serra, Miquel. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Silva Colaço, Isabel; Hoffmann, Dinah; D'Aurizio, Laura; Müller, Natascha. 2024. Acceleration in multilingual children: The case of French. *International Multilingual Research Journal*, 1–18. 10.1080/19313152.2024.2415741
- Stahnke, Johanna. 2022. The Acquisition of French Determiners by Bilingual Children: A Prosodic Account. *Languages* 7 (3): 200. 0.3390/languages7030200
- Unsworth, Sharon; Gusnanto, Arief; Kaščelan, Draško; Prevost, Philippe; Serratrice, Ludovica; Tuller, Laurie; De Cat, Cecile. 2024. Unpacking language richness as a predictor of bilingual children's language proficiency. *Open Science Framework*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/rquvc>
- Van Dijk, Chantal; Van Wonderen, Elise; Koutamanis, Elly; Kootstra, Gerrit Jan; Dijkstra, Ton; Unsworth, Sharon. 2022. Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential bilingual children: A meta-analysis. *Journal of Child Language* 49 (5): 897–929. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000337>

- Verian Group (with Europäische Kommission). 2024. *Europeans and their languages: Fieldwork: September - October 2023*. Luxemburgo: European Union. <https://doi.org/10.2766/28257>
- Vila, Ignasi. 1990. *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Wang, Xiao-Lei. 2008. *Growing up with three languages: Birth to eleven*. Bristol/Buffalo: Multilingual Matters.
- Wexler, Ken. 1998. Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua* 106 (1–4): 23–79. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(98\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(98)00029-1)

Notas

1. A partir de ahora, emplearemos el masculino genérico a lo largo del artículo.
2. años;meses
3. Este proyecto fue financiado por la Asociación Alemana de Investigación (DFG, número de proyecto: 107909018). Para más información sobre este proyecto, véase Müller *et al.* (2015).
4. Para los monolingües españoles, se han analizado los datos de Emilio (corpus Vila, Vila (1990)), Irene (corpus Ojea, Ojea Lopez (2004)), Eduard (corpus Serra/Solé, Serra (2000)), Juan (corpus Linaza, Linaza et al. (1981)) y María (corpus Ornat, López Ornat (1994)). Los datos del grupo monolingüe alemán pertenecen a Kerstin y Simone (ambos del corpus Miller, Miller (1979)), a Leo (corpus Behrens, Behrens (2006)) y finalmente a Ch_d (corpus WuBiG, Müller *et al.* (2023)).
5. *Family Language Policy* (FLP); para más información, véase King & Fogle (2017) y Curdt-Christiansen & Huang (2020).
6. OPOL = One Person - One Language (Romaine 1995).
7. El cálculo de MLU se ha llevado a cabo de forma manual para todos los participantes (monolingües y bilingües) de este estudio. Dado que los participantes adquieren dos lenguas con características morfosintácticas distintas, se aplicaron medidas de compensación para el cálculo de los valores MLU en cada una de las lenguas del bilingüe (Müller *et al.* 2015: 48 y ss.).
8. Para los bilingües LdE: $r_s(4) = 0.9$, $p < .05$; para el grupo LH: $r_s(4) = 0.9$, $p < .05$.
9. Para los bilingües LdE: $r_s(4) = 0.9$, $p < .05$; para el grupo LH: $r_s(4) = -0.9$, $p < .05$.
10. El análisis de los infinitivos de raíz para el grupo monolingüe alemán se ha adaptado de Arnaus Gil (2013).
11. <https://www.dsmadrid.org/es/colegio/kindergarten> (último acceso 13/05/2026).
12. <https://carrusel.de/es/kita/bildungsschwerpunkte.html> (último acceso 13/05/2026).

Resignificación, reactivación y tensión

El español como lengua de herencia en Suiza

Livio Bonaduce

Universität Bern

ORCID: 0009-0004-0186-4190

Yvette Bürki

Universität Bern

ORCID: 0000-0002-3081-3622

Resumen

Este artículo¹ examina cómo adolescentes y jóvenes de origen hispanoamericano en Suiza construyen y resignifican el español como lengua de herencia en contextos de alta diversidad lingüística. Desde un enfoque cualitativo y multimodal basado en el método del retrato lingüístico, se analizan las representaciones visuales y narrativas de 22 participantes con trayectorias lingüísticas heterogéneas. Los resultados muestran que, pese a la heterogeneidad de perfiles, emergen constantes vinculadas a la transmisión intergeneracional y a la agencia de los propios hablantes. Mientras que en las primeras etapas la transmisión del español está marcada por la inversión parental, en fases posteriores los y las jóvenes resignifican y, en algunos casos, reactivan la lengua como recurso identitario. En paralelo, el inglés se posiciona como lengua de socialización juvenil y de prestigio global, generando tensiones en el repertorio y reconfigurando las jerarquías lingüísticas sin desplazar el valor simbólico del español.

Palabras clave: Español como lengua de herencia en Suiza, Transmisión intergeneracional, Agencia, Afectividad, Plurilingüismo.

Abstract

This article examines how adolescents, and young people of Latin American origin in Switzerland construct and re-signify Spanish as a heritage language in contexts of high linguistic diversity. Adopting a qualitative and multimodal approach based on the language portrait method, the study analyzes the visual and narrative representations produced by 22 participants with heterogeneous linguistic trajectories. The findings show that, despite the diversity of profiles, recurring patterns emerge, particularly with regard to intergenerational transmission and speakers' agency. While the early stages of Spanish transmission are largely shaped by parental investment, at later stages young people actively re-signify and, in some cases, reactivate the language as an identity resource. In parallel, English positions itself as a language of youth socialization and global prestige, creating tensions within the repertoire and reconfiguring linguistic hierarchies without displacing the symbolic value of Spanish.

Keywords: Spanish as a heritage language in Switzerland, Intergenerational trans-

mission, Agency, Affectivity, Plurilingualism.

1 Introducción

En Suiza, país caracterizado por un multilingüismo institucional consolidado y por repertorios individuales cada vez más plurilingües, las trayectorias lingüísticas se desarrollan en un entorno complejo en el que las lenguas de herencia² conviven con las del entorno escolar, social y mediático. En este escenario, el español ocupa un lugar relevante para hijos e hijas de familias migrantes procedentes de América Latina. Las formas de adquisición, uso y valoración del español varían considerablemente entre hablantes y cambian a lo largo de la vida, lo que resulta especialmente visible en el caso de niños, niñas y adolescentes cuyas biografías lingüísticas están aún en construcción.

El presente estudio analiza las experiencias lingüísticas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de origen hispanoamericano en Suiza a partir de un corpus deliberadamente heterogéneo. Lejos de concebir esta diversidad como una limitación, el trabajo parte de la premisa de que, pese a la heterogeneidad de perfiles, es posible identificar constantes vinculadas a factores socioafectivos e identitarios que atraviesan las trayectorias de los hablantes.

El objetivo del estudio es explorar de qué manera estos jóvenes construyen y resignifican, es decir, reinterpretan y redefinen en función de nuevas experiencias biográficas y sociales el español como lengua de herencia a lo largo del tiempo, atendiendo especialmente a la relación entre transmisión intergeneracional, afectividad y agencia. La investigación se guía por las siguientes preguntas:

¿De qué manera niños, niñas y jóvenes hispanohablantes en Suiza, a pesar de presentar trayectorias lingüísticas heterogéneas, construyen y resignifican el español como lengua de herencia, y qué factores sociales y afectivos contribuyen a la emergencia de constantes en estas experiencias?

Desde esta perspectiva, se distingue entre la agencia parental, central en las primeras etapas de transmisión del español y fuertemente ligada a una inversión afectiva, y la agencia de los propios hijos e hijas, quienes resignifican la lengua en función de sus experiencias de socialización y de sus posicionamientos identitarios. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo y multimodal basado en la técnica del retrato lingüístico, que permite acceder a dimensiones afectivas, corporales e identitarias de las experiencias lingüísticas.

El artículo se estructura de la siguiente manera: el capítulo 2 presenta el marco teórico; el capítulo 3 contextualiza el español como lengua de herencia en Suiza; el capítulo 4 describe la metodología; y el capítulo 5 expone el análisis de los datos.

2 La lengua de herencia como fenómeno relacional: identidad, afectividad y agencia

En contextos de movilidad transnacional y de creciente complejidad de los repertorios lingüísticos, un número cada vez mayor de niños y niñas crece en contacto con lenguas distintas de las dominantes en la sociedad de escolarización. Estas lenguas, habitualmente conceptualizadas como *lenguas de herencia* (LH), no constituyen entidades homogéneas ni legados familiares estáticos, sino prácticas lingüísticas dinámicas, que se configuran en la interacción entre la familia, la escuela y el entorno social (Guardado 2018), y que están atravesadas por factores sociales y afectivos. Siguiendo la propuesta de Schalley y Eisenclas (2020), los factores

sociales comprenden las condiciones socioambientales que moldean las posibilidades de mantenimiento y transmisión de la lengua de herencia. Estos abarcan por un lado tanto dimensiones económicas, culturales, legales y políticas como las normas sociales y las ideologías lingüísticas que establecen qué usos lingüísticos son considerados apropiados y socialmente esperados por la comunidad. Por otro lado, los factores afectivos remiten a aspectos psicosociales que influyen en la continuidad de la lengua de herencia, tales como las emociones y las representaciones asociadas a la identidad, la cultura y la tradición, y que influyen en las actitudes de los hablantes.

Las decisiones parentales en torno a la transmisión, el mantenimiento o el desplazamiento del español en el caso de familias latinoamericanas en Suiza se inscriben en trayectorias sociolingüísticas en las que es necesario contemplar estos dos ejes: el social y el afectivo. Desde esta perspectiva, la LH se concibe como un fenómeno relacional y situado, en interrelación con procesos de adquisición, uso y posicionamiento afectivo a lo largo de la vida de las y los hablantes de LH.

En esta misma línea, Moreno Fernández *et al.* (2025), señalan que la LH constituye un fenómeno multidimensional que no puede reducirse al ámbito familiar. Si bien los padres y madres representan un elemento clave de este entramado (Fishman 1991; Ochs y Schieffelin 2008; Guardado 2018)³, otros factores resultan igualmente determinantes, como los educativos, las oportunidades de socialización en la LH, las ideologías y actitudes hacia ella, así como la agencia (Ahearn 2001) de las y los hablantes de LH, entendida no como una capacidad individual abstracta o puramente voluntarista, sino como la posibilidad situada de posicionarse lingüística, afectiva y simbólicamente frente a la LH, de aceptarla, resignificarla o distanciarse de ella en función de experiencias biográficas, marcos ideológicos y condiciones estructurales. Todos estos elementos intervienen en que la LH pueda mantenerse en distintos grados, o, por el contrario, desplazarse, en un entramado atravesado por factores micro y macro sociolingüísticos.

Una cuestión distintiva en relación con las personas hablantes de LH es que sus competencias lingüísticas no son uniformes (Leeman 2015; Montrul 2015). Las formas de adquisición, los grados de exposición y las experiencias emocionales e identitarias asociadas a la LH son altamente variables y cambian a lo largo del tiempo, lo que impide concebirla en términos categóricos o estáticos. Por ello, la LH debe entenderse más bien como un *continuum* dinámico, en el que la posición que ocupan los distintos perfiles lingüísticos se redefine a lo largo del ciclo vital en función precisamente de factores sociales y afectivos (Schalley y Eisenclas 2020). En esta línea de argumentación, Canagarajah (2019: 43) sostiene que una de las características fundamentales de las LH de familias con antecedentes migratorios es que estas, aunque muchas veces relevantes para su vida cotidiana, cambian para adaptarse a las nuevas necesidades, identidades y repertorios en contextos sociolingüísticos variables.

Tal vez la única constante compartida por estas personas es que dichas lenguas no son extranjeras, sino familiares de maneras diversas, en tanto que forman parte de su biografía familiar o comunitaria, aunque esa familiaridad pueda experimentarse de forma ambivalente o conflictiva (Peyton *et al.* 2001). Partiendo de estas premisas, definimos aquí la LH de manera amplia como aquella lengua —y la cultura asociada a ella— que se mantiene en los hogares de comunidades inmigrantes y que no constituye la lengua mayoritaria en una determinada sociedad, y cuya transmisión, uso, significación identitaria y valoración afectiva se negocian continuamente a lo largo del tiempo.

3 Contexto demolingüístico

Suiza constituye un escenario privilegiado para el estudio del plurilingüismo y la diversidad cultural, no solo por su reconocida pluralidad lingüística —con cuatro lenguas nacionales: alemán (61.8 %), francés (22.8 %), italiano (7.8 %) y romanche (0.5 %)—, sino también por la creciente heterogeneidad migratoria que caracteriza especialmente a sus zonas urbanas. Con alrededor de nueve millones de habitantes, la Confederación Helvética combina estabilidad política, prosperidad económica y calidad de vida, factores que la han convertido en un destino atractivo para la migración internacional. Esta evolución demográfica ha dado lugar a sociedades superdiversas (Vertovec 2007, 2012; Zingg 2023), donde coexisten múltiples orígenes nacionales, lingüísticos y culturales.

Esta realidad se refleja también en la cobertura mediática reciente: un reportaje del Bund (2026) titulado “Ein Drittel aller Schweizer Jugendlichen ist mehrsprachig”⁴ subraya que el plurilingüismo juvenil, atravesado por las lenguas de herencia, se ha convertido en un rasgo constitutivo de la vida urbana suiza, y no en una excepción asociada únicamente a contextos migratorios específicos.

3.1 Multilingüismo y superdiversidad en Suiza

La composición lingüística de Suiza refleja una interacción compleja entre el multilingüismo institucional y el plurilingüismo individual, entendiendo el primero como la coexistencia de varias lenguas a nivel estatal y administrativo, y el segundo como los repertorios lingüísticos diversos y dinámicos que desarrollan las personas en su vida cotidiana. En ciudades como Zúrich donde se registran más de 170 nacionalidades (Mauch, 2018), la diversidad lingüística es un rasgo constitutivo de la vida cotidiana.

Según datos de la Oficina Federal de Estadística (Bundesamt für Statistik [BFS], 2021), más del 67 % de la población utiliza regularmente más de una lengua en distintos ámbitos de su vida, y el 32 % lo hace dentro del hogar. Entre las personas con antecedentes migratorios, cerca del 49 % declara emplear al menos tres idiomas de manera habitual.

Estos datos confirman que el multilingüismo suizo se extiende más allá del plano institucional y configura repertorios lingüísticos personales dinámicos. Es necesario recordar que las políticas oficiales de multilingüismo, como las de Suiza, no implican automáticamente el multilingüismo individual. Las y los ciudadanos suizos no dominan necesariamente las cuatro lenguas oficiales del país (Werlen, Baumgartner & Rosenberger 2009), ya que una de las principales características de la política lingüística suiza es la solución territorial al multilingüismo (Spolsky 2009). De acuerdo a esta solución se conceden derechos lingüísticos a todas las personas que habitan un territorio específico en una lengua nacional concreta hablada en dicho territorio. Por otro lado, el flujo migratorio de las últimas décadas ha ampliado notablemente el repertorio lingüístico nacional. En 2022, el 23.4 % de la población residente permanente indicó como lengua principal un idioma no oficial, entre los cuales destacan el inglés (6.1 %), el albanés (3.4 %), el portugués (3.4 %) y el español (2.4 %) (BFS, 2024).

3.2 La comunidad hispanohablante y la lengua española en Suiza

Dentro de este entramado lingüístico, el español ocupa un lugar de creciente relevancia. Se estima que más de 215 000 personas tienen el español como lengua materna, lo que convierte a Suiza en el país europeo, después de España, con la mayor proporción relativa de hablantes nativos de esta lengua (Kabatek *et al.* 2022). Aunque la mayoría proviene de España, la migración latinoamericana ha adquirido una presencia significativa desde finales del siglo XX. Actualmente, cerca de 68 000 de las personas residentes son de origen hispanoamericano, con predominio de personas procedentes de Colombia, República Dominicana y México (BFS 2023).

Las trayectorias migratorias de este grupo son diversas. Mientras que las primeras oleadas, en las décadas de 1960 y 1970, respondieron principalmente a motivos políticos y humanitarios, desde mediados de los años noventa las razones económicas, educativas y familiares se han vuelto predominantes (Bolzman, Carbajal, & Mainardi 2007; Bürki 2022). La composición es mayoritariamente femenina, con una presencia significativa de matrimonios mixtos y una amplia variedad de niveles de cualificación profesional (Riaño 2007).

El español en Suiza se configura como una lengua minoritaria, pero con creciente visibilidad social y educativa. Existen cursos extracurriculares de lengua y cultura de origen, en muchos casos organizados por asociaciones privadas o embajadas, que buscan mantener y desarrollar la competencia lingüística en español entre los hijos de migrantes (Sánchez Abchi 2021). Sin embargo, la falta de financiación pública limita su alcance.

Diversas investigaciones sociolingüísticas (Bürki 2022, 2023; Fernández Mallat 2018) han mostrado que el español como LH en Suiza se asocia tanto con valores identitarios —como símbolo de pertenencia étnica y cultural— así como con valores instrumentales vinculados al capital lingüístico y académico. Este doble eje refleja un cambio generacional en las ideologías lingüísticas: mientras que las generaciones adultas tienden a una visión monoglósica y purista, los jóvenes de segunda generación conciben sus prácticas heteroglósicas como un recurso expresivo y de afirmación identitaria (Bürki 2019, 2022).

Siguiendo este hilo de argumentación, la Suiza contemporánea se caracteriza por la convergencia de un multilingüismo institucional consolidado y un plurilingüismo individual en expansión, enmarcados en una estructura social cada vez más superdiversa (Zingg 2023). En este contexto, la comunidad hispanoamericana, particularmente los jóvenes, encarna formas complejas de repertorios lingüísticos que combinan la lengua de herencia, las lenguas del entorno y otras adquiridas en contextos educativos.

4 Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo y discursivo para explorar las representaciones del repertorio lingüístico de jóvenes de origen hispanoamericano en Suiza, combinando representación visual y narración mediante la técnica del retrato lingüístico. Este método multimodal, cuyos orígenes se sitúan en el *Body Mapping*, una técnica visual y artística desarrollada para acceder a experiencias subjetivas de los participantes (De Jager *et al.* 2016), permite indagar en prácticas, percepciones y emociones lingüísticas desde la perspectiva de los propios sujetos.

Brigitta Busch, autora de referencia en este ámbito, define el retrato lingüístico como un medio para acceder tanto a las prácticas lingüísticas cotidianas como a experiencias corporales y emocionales vinculadas a las lenguas, así como a ideas ideológicas o actitudes hacia ellas. Se trata de un procedimiento orientado a capturar evaluaciones subjetivas mediante una combinación de representación visual y narración en primera persona, permitiendo explorar el repertorio lingüístico desde la perspectiva del hablante (Busch 2018a, 2018b, 2021). De este modo, el método no se limita a un dibujo del repertorio, sino que constituye una creación dinámica moldeada por la situación de interacción y por los significados que emergen entre formas de representación visual, textual y discursiva. Esta metodología fue utilizada en numerosos estudios recientes que abarcan varios campos de la sociolingüística: conciencia lingüística (Carbonara 2023), multilingüismo (Kusters & De Meulder 2019; Mu *et al.* 2023; Muller 2022; Sánchez Moreano 2019, Soares *et al.* 2021) e identidad y actitudes (Andrés Soria & Morgenthaler García 2025; Stavrakaki & Manoli 2023).

La parte visual de la tarea consiste en que los participantes establezcan una conexión entre sus recursos lingüísticos y una silueta corporal proporcionada, coloreando distintas zonas de la figura según las lenguas o variedades que conforman su repertorio. Este proceso favorece la toma de conciencia sobre prácticas lingüísticas que suelen ser inconscientes y facilita la reflexión sobre recursos a menudo considerados marginales, como lenguas adquiridas en contextos informales (Busch 2018a). Tanto la dimensión visual como la narrativa permiten profundizar en las actitudes lingüísticas y en las experiencias emocionales y corporales asociadas, convirtiendo el retrato lingüístico en un dispositivo que articula imagen y discurso interpretativo como un conjunto inseparable (Busch 2018b).

En este estudio participaron 22 niños y jóvenes de entre 5 y 21 años residentes en los cantones de Zúrich, Berna, San Galo y Basilea-Campiña, con distintos orígenes hispanoamericanos (Perú, Argentina, Chile, México, Colombia, Uruguay y República Dominicana), ya que el único requisito que se contempló fue que las personas fueran latinoamericanas, hablantes del español como LH de segunda generación en Suiza y que hayan hablado esta lengua desde su nacimiento. Es decir, todas las personas han nacido en este país o han llegado con una edad no mayor de cinco años. Por este motivo, los niveles de español también son bastante variables. Los datos se recogieron entre abril de 2024 y octubre de 2025 mediante el método de bola de nieve (Milroy y Gordon 2003). Se anonimizaron todos los datos y se respetaron los principios éticos de investigación. De los 22 retratos lingüísticos, 14 provienen de un primer estudio del primer autor y los demás se incorporaron posteriormente, al ampliarse el proyecto con miras a este segundo trabajo. A continuación listamos los datos de las personas participantes según edad y país de procedencia de la madre y el padre

Nombre	Edad	País de origen de la madre	País de origen del padre
Amaya	17	Perú	Suiza
Mariela	18	Perú	Suiza
Gael	7	Colombia	Suiza
Thiago	5	Colombia	Suiza
Lisandro	18	Perú	Suiza

Tabla 1. Participantes (nombres anonimizados)

Nombre	Edad	País de origen de la madre	País de origen del padre
Darío	15	Perú	Suiza
Elías	15	Perú	Suiza
Renato	15	Argentina	Suiza
Aldana	13	Argentina	Suiza
Mauro	9	México	Suiza
Lorenzo	16	México	Austria
Dante	15	México	Austria
Aitana	20	Rep. Dominicana	Rep. Dominicana
Amaro	20	Uruguay	Uruguay
Noelia	12	Chile	México
Isaías	19	Argentina	Argentina
Facundo	21	Argentina	Suiza
Bruno	18	Argentina	Suiza
Samara	11	Suiza	Colombia
Teo	14	Suiza	Colombia
Simón	17	Argentina	Suiza
Ramiro	19	Argentina	Suiza

Tabla 1. Participantes (nombres anonimizados)

Las siluetas utilizadas, sin especificación de género y con diferentes posiciones de brazos para incentivar la creatividad, se acompañaron de lápices de colores y de explicaciones verbales que invitaban a las y los participantes a pensar en personas, situaciones y contextos vinculados a cada lengua. Tras finalizar la representación visual, las personas participantes redactaron una breve leyenda y comentaron oralmente su retrato, generando narraciones en primera persona que complementaron la información gráfica. En el caso de los niños más pequeños (<7 años), las instrucciones se adaptaron mediante ejemplos concretos para garantizar la comprensión procurando no inducir respuestas. Todas las conversaciones fueron grabadas y posteriormente transcritas.

El análisis, que se llevó a cabo en MAXQDA (VERBI Software 2021), integró la información visual y narrativa bajo el presupuesto fundamental de que el significado emerge en la interacción entre la imagen y el discurso interpretativo. Para ello, se realizó una codificación temática de los datos visuales y verbales, considerando categorías como las partes del cuerpo representadas, los colores asociados a las distintas lenguas, las emociones y valoraciones expresadas, así como los contextos y usos atribuidos a cada recurso lingüístico. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes y relaciones entre la representación corporal de las lenguas y las narrativas biográficas de los participantes. En conjunto, el método del retrato lingüístico proporcionó una visión profunda, situada y multimodal de las experiencias lingüísticas de las y los jóvenes participantes. No obstante, el uso de retratos lingüísticos también plantea ciertos

desafíos metodológicos. En el caso de niños pequeños, las representaciones visuales pueden verse influidas por la comprensión de la consigna o la interacción con la persona investigadora. Asimismo, las asociaciones entre colores, partes del cuerpo y lenguas no deben interpretarse de manera universal o automática, ya que se encuentran mediadas por factores biográficos y situacionales. Por ello, los retratos lingüísticos fueron analizados siempre en articulación con las narrativas orales de los participantes, entendiendo estas producciones como representaciones situadas y co-construidas más que como reflejos directos o estables de sus repertorios lingüísticos.

5 Análisis

La presente sección de análisis se centra en comprender cómo niños, niñas y jóvenes de origen hispanoamericano en Suiza viven, mantienen y resignifican el español como lengua de herencia a lo largo de su trayectoria vital. A partir del análisis integrado de los retratos lingüísticos y de las narrativas asociadas, se busca mostrar que, pese a la marcada heterogeneidad de edades, historias migratorias familiares y perfiles lingüísticos, emergen ciertas constantes que pueden explicarse fundamentalmente a partir de factores sociales y afectivos, en consonancia con el marco teórico adoptado.

Desde esta perspectiva, el español no se concibe como un legado fijo ni exclusivamente familiar, sino como una práctica relacional y situada, cuya transmisión, uso y valoración se negocian de manera continua en función de contextos de socialización, ideologías lingüísticas y experiencias emocionales. Un eje central que atraviesa el análisis es la transmisión intergeneracional, entendida no solo como un proceso lingüístico, sino como una práctica social y afectiva mediante la cual las familias buscan mantener vínculos, especialmente con generaciones anteriores, y asegurar una continuidad biográfica y simbólica.

En este proceso resulta clave distinguir distintas formas de agencia. En una primera etapa, la agencia parental desempeña un papel determinante en la transmisión inicial del español, a través de decisiones explícitas sobre el uso lingüístico en el hogar y de la atribución de valores afectivos e identitarios a la lengua de herencia. Con el crecimiento de los hijos e hijas, esta agencia se desplaza progresivamente hacia los propios niños y jóvenes, quienes comienzan a posicionarse activamente frente al español: pueden reafirmarlo, resignificarlo, reactivarlo en nuevos contextos o, en ciertos momentos, relegarlo.

Estas dinámicas ponen de relieve que la lengua de herencia no se mantiene de forma lineal ni automática, sino que se redefine a lo largo del ciclo vital en función de experiencias de socialización, relaciones afectivas, movilidad transnacional y acceso a distintos espacios (familiares, escolares, mediáticos y digitales). En este sentido, el análisis muestra que el español se construye simultáneamente como lengua del afecto, de la memoria y de la pertenencia, pero también como un recurso cuya centralidad puede verse tensionada por otras lenguas del repertorio.

Sobre la base de estos supuestos, el análisis se organiza en dos subcapítulos interrelacionados. En primer lugar, se profundiza en la dimensión de la afectividad, incorporando los procesos de reactivación del español como lengua de herencia, y explorando cómo emociones, recuerdos, experiencias corporales y relaciones significativas influyen en su valoración y resignificación. En segundo lugar, se analiza cómo, en determinados contextos sociales y mediáticos, otras lenguas, en particular el inglés, entran en juego y pueden generar tensiones en los repertorios lingüísticos de los jóvenes, no como lenguas de herencia, sino como recursos globales que reconfiguran usos, jerarquías y posicionamientos lingüísticos.

5.1 Emoción, corporeidad y pertenencia a través de los retratos lingüísticos

El análisis de los retratos lingüísticos y de las narrativas asociadas muestra que, más allá de la diversidad de trayectorias y perfiles lingüísticos, el español como lengua de herencia ocupa un lugar central en la vida afectiva y relacional de los participantes. Esta centralidad no se explica únicamente por la frecuencia de uso, sino por el valor afectivo y simbólico que la lengua adquiere en relación con la familia, los recuerdos de la infancia, los sentidos y las experiencias de pertenencia. En este sentido, el español se configura como una lengua profundamente encarnada, anclada en el cuerpo y asociada a emociones, sensaciones y vínculos significativos.

En numerosos retratos lingüísticos, el español aparece situado en partes del cuerpo vinculadas simbólicamente con el afecto y el arraigo, como el corazón, el pecho o los pies. Estas elecciones gráficas refuerzan la interpretación del español como una lengua emocionalmente cargada y corporalizada, en consonancia con la concepción de la lengua de herencia como práctica relacional y situada. Así, por ejemplo, Teo representa el español de manera prominente en el corazón, junto con el alemán y una presencia menor del inglés, explicando: *y aquí está mi corazón, mucho alemán, mucho español y un poquitico inglés*. De manera similar, Isaías sitúa el español en color celeste en el pecho, los pies y los brazos, y lo describe como *lo más familiar y lo más central*, asociándolo al movimiento, a la voluntad y a la acción:

- (1) Isaías: *Bueno, el celeste es para mí el español. El argentino. Porque es para mí (.) Es lo que más familiar lo tengo, ¿No? Lo más central, por así decirlo, diría. Pues también está en el pecho y en los pies y en los brazos, porque para mí es como el- es la parte que mía que hace. No sé, es que es lo que quiere hacer, las ganas, el movimiento. Eso lo relaciono mucho con con el español.*

Estas representaciones sugieren que el español no se percibe como una lengua aprendida o externa, sino como un componente constitutivo del yo, estrechamente ligado a la biografía familiar y emocional.

En varios casos, el español cumple además la función de recurso comunicativo compartido dentro del entorno familiar o entre hermanos, que permite establecer fronteras simbólicas frente a terceros y gestionar situaciones de interacción específicas. En este sentido, el uso del español como *lengua secreta* remite a una forma de posicionamiento identitario y relacional dentro del repertorio lingüístico familiar. Así, puede relacionarse con la noción de *we-code* propuesta por Gumperz (1982), en tanto funciona como un recurso de pertenencia y diferenciación grupal en determinados contextos de interacción. Teo, por ejemplo, justifica la presencia del español en los pies de su retrato del siguiente modo:

- (2) Teo: *Porque también cuando voy a muchas partes es como un idioma que yo hablo con mis hermanas y así como para que los otros no lo entiendan.*



Figura 1. Retrato lingüístico de Teo

Este uso del español como código compartido funciona como un recurso pragmático que refuerza la cohesión del grupo familiar y delimita un espacio de pertenencia lingüística frente al entorno, incluso cuando el español no ocupa una posición dominante en otros ámbitos de socialización.

El caso de Simón ilustra de manera especialmente clara la vinculación entre lengua, memoria y experiencia sensorial. En su retrato lingüístico, el español (color verde) aparece situado en los pies y las piernas, lo que él mismo interpreta como su *base cultural*.



Figura 2. Retrato lingüístico de Simón

Esta elección se relaciona con su infancia marcada por estancias repetidas en Argentina y con una experiencia del español asociada al pasado y a la nostalgia. En la entrevista, Simón explica:

- (3) Simón: *Porque cuando era chico nos fuimos más a Argentina. Y cuando. Cuando me fui a la pubertad, estuve [estuvo] corona. Y así nos fuimos para- para unos años. Y cuando estuvo [estuve] más, más alto, nos fuimos otra vez. Pero ahí nos hicimos más chico. Y así es como es, como algo. Es la primera vez. Y de ahí no me fui otra vez. Y así es como algo. Algo que hice cuando era chico. Y ahora no lo hago más tanto.*

Al profundizar en aquello que le genera nostalgia, recurre a una dimensión sensorial difícil de verbalizar, vinculada al olfato:

- (4) Simón: *La: el como el Geruch un argentino↓ Y también cuando mi familia viene acá para visitar, lo siento↓ Y cuando estoy ahí también siento. Y si así no lo puedo describir. Pero- pero es el mismo Geruch. El mismo que sentí cuando era chico.*

Esta evocación muestra cómo el español se entrelaza con recuerdos corporales y sensoriales, reforzando su dimensión biográfica y afectiva. Resulta significativo, además, que Simón recurra a la palabra alemana *Geruch* ('olfato') para describir una experiencia asociada a Argentina y al español, lo que evidencia la naturaleza híbrida y dinámica de su repertorio lingüístico. La memoria afectiva no aparece aquí ligada de manera exclusiva a una sola lengua, sino que se articula a través de recursos multilingües que forman parte de su experiencia cotidiana.

Junto a esta dimensión afectiva, el análisis de los datos revela procesos de reactivación del español que se producen principalmente en la adolescencia tardía y la juventud, y que constituyen una forma de agencia por parte de los propios hablantes. A diferencia de la transmisión inicial, impulsada mayoritariamente por los padres, estas reactivaciones responden a decisiones personales y a experiencias de socialización autónomas, como viajes, amistades o prácticas culturales compartidas.

El caso de Ramiro resulta paradigmático en este sentido. Si bien durante mucho tiempo utilizó el español principalmente como lengua secreta en contextos familiares, en la actualidad lo resignifica también como lengua de socialización con jóvenes de Argentina, de otros países latinoamericanos y de España. En su retrato lingüístico, el español aparece ubicado en el corazón, junto con el alemán, y asociado a prácticas culturales como tomar mate. Ramiro subraya que el español es, ante todo, una lengua ligada a su contexto personal más que a una dimensión global. Esta resignificación se intensifica tras una estancia de cuatro meses en Argentina, a los 18 años, que realiza solo y de manera autónoma:

- (5) Ramiro: *Y no sé. Me quiero ir a Argentina porque ya pasó como un montón de tiempo sin irme a Argentina. Lo extrañé y quería ir a visitar como mis amigos, como tomar mate ahí, chipas, bizcochitos de leche, alfajores, todo, todo eso. Y no me importa, ¿eh? Quería ir como no importa si alguien me acompaña o no, así que lo disfruté mucho.*

Más adelante, reflexiona sobre el impacto de esta experiencia:

- (6) Ramiro: *Pero, eh, como estar solito ahí todo en Argentina, eh→ ¿Como me me cambió mi opinión, es como ahora, como volví y me hice el pasaporte argentino, eh→ Y me hice un montón de amigos en Argentina, como me mostró, me mostró cuánto me gusta como hablar, como en dialecto de de de español argentino, de compartir un mate con mis amigos en argentino. Ese esa ese aspecto de de cultura que yo, que lo tengo como que yo pienso de reencontrarlo en español. En mi español. En mí. En mi español. En todos los días. Sí.*

Este fragmento ilustra cómo la reactivación del español no se limita a una mejora de la competencia lingüística, sino que implica una reapropiación simbólica e identitaria de la lengua, vinculada a una toma de posición activa frente a la propia trayectoria biográfica. Resulta particularmente significativa la insistencia de Ramiro en la expresión *mi español*, mediante la cual el español no se concibe como una herencia abstracta o genérica y pasa a concebirse como una experiencia lingüística propia, íntimamente ligada a sus vínculos afectivos y a sus prácticas culturales. En este proceso, el español se configura como un recurso central para proyectarse hacia el futuro y para redefinir el vínculo con el país de origen familiar, que pasa a ser concebido, por decisión propia, como un espacio de pertenencia posible. Al mismo tiempo, señala una identificación asumida de manera consciente.

- (7) Ramiro: *También me encantaría un montón de como hacer un año de intercambio en en Sudamérica, aprender de y de vivir ahí para un semestre o dos y cuando y cuando termino capaz también de trabajar ahí.*

Procesos similares se observan en otros participantes. Facundo, por ejemplo, vincula el español con los sentidos, en particular con el gusto y el olfato, y relata una experiencia de reencuentro con la lengua durante un viaje a Perú realizado con amigos, que le permitió redescubrir el español fuera del marco estrictamente familiar. Samara, por su parte, mantiene un contacto constante con su familia en Colombia desde la infancia, tras haber vivido allí diez meses a los cinco años, y ha incorporado el español de manera tan integrada a su vida cotidiana que incluso tiene su teléfono configurado en esta lengua.

Otros participantes expresan esta centralidad afectiva del español de forma igualmente explícita. Isaías destaca el valor relacional del español como recurso para establecer vínculos más profundos con personas de origen latinoamericano en Suiza:

- (8) Isaías: *Yo las lenguas las veo como una habilidad, un un poder, un yo tengo acceso a cosas que otra gente no tiene. Yo entiendo cosas que otra gente no, no entiende. Me da la posibilidad de poder conectarme, conectarme con con gente en otro nivel, porque hablar con gente de origen latinoamericano español acá en Suiza, hablando en español, arma otro tipo también de relación, porque bueno, es otra cosa, es tiene otra conexión emocional. ¿Se siente más familiar el español? Para mí por lo menos.*

Este fragmento muestra cómo el español funciona también como un recurso de reconocimiento y pertenencia en contexto diaspórico. La referencia explícita a personas *de origen latinoamericano* en Suiza sugiere que la lengua no solo remite al ámbito familiar o nacional, sino también a formas de identificación compartida entre jóvenes con trayectorias migratorias similares. En

este sentido, el español adquiere un valor relacional particular, al posibilitar vínculos percibidos como más cercanos, familiares o emocionalmente significativos dentro del contexto migratorio.

Bruno representa el español tanto en la cabeza como en el corazón, articulando competencia y pertenencia identitaria, mientras que Dante describe el español como *el idioma que más siente*, a pesar de usarlo menos en la vida cotidiana:

- (9) Dante: *La cabeza, el estómago, un poquito las piernas, mucho en el español. A mí me gusta más el idioma del español. Es como más lo que siento, que es mi idioma, aunque lo use menos. Por eso lo puse así en el pecho y corazón.*

Otros participantes establecen igualmente asociaciones corporales que invitan a vincular las lenguas con distintas partes del cuerpo. Sobre todo, las explicaciones narrativas muestran que estas localizaciones adquieren significados específicos para los participantes: Aitana conecta el español con el movimiento y el baile; Lisandro lo sitúa en el pecho porque *lo siente más* que el alemán:

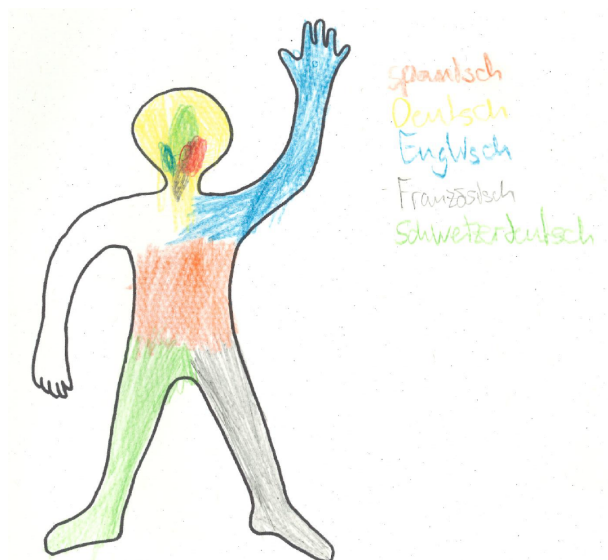


Figura 3. Retrato lingüístico de Lisandro

Estos casos muestran que el español como lengua de herencia se construye y se mantiene fundamentalmente a través de vínculos afectivos, experiencias sensoriales y procesos de resignificación personal. La reactivación de la lengua no depende únicamente de la transmisión inicial por parte de las familias, sino también de la agencia de los propios jóvenes, quienes, a partir de viajes, relaciones y prácticas culturales, reafirman el español como una parte constitutiva de sí mismos, incluso cuando su uso cotidiano pueda ser limitado.

Sin embargo, estos procesos no se desarrollan en un vacío sociolingüístico. Los repertorios de los jóvenes se configuran en interacción constante con otras lenguas presentes en su entorno cotidiano, escolar y digital. En este marco, la centralidad afectiva del español puede coexistir y en ocasiones tensionarse con la creciente presencia de lenguas que ocupan otros espacios funcionales y simbólicos dentro del repertorio, en particular el inglés. El siguiente subcapítulo

se centra en estas dinámicas de competencia y coexistencia, entendidas no como un desplazamiento lineal de la lengua de herencia, sino como una reconfiguración de jerarquías lingüísticas en contextos de socialización juvenil globalizada.

5.2 Inglés, prestigio global y socialización juvenil

Aunque los participantes de este estudio comparten el español como lengua de herencia, el análisis de sus retratos lingüísticos y narraciones muestra que el inglés ocupa un lugar central en sus prácticas comunicativas, incluso más allá del estatus que tiene en Suiza, donde no es lengua oficial. Su presencia se manifiesta no solo como recurso lingüístico complementario, sino como idioma de referencia para pensar, crear, consumir contenidos y relacionarse socialmente. El inglés emerge, así, como lengua de prestigio y de proyección global, frecuentemente asociada a la cultura digital, el entretenimiento y las interacciones transnacionales.

En varios casos, el inglés aparece representado en la cabeza de la silueta, lo que los participantes interpretan como la lengua en la que *piensan, reflexionan* o realizan actividades complejas. Un ejemplo notable es Simón, quien utiliza español con su madre argentina, pero recurre al alemán o al inglés cuando no encuentra una palabra adecuada. En su vida cotidiana alterna entre suizo alemán e inglés con amigos, y él mismo señala que *muchas palabras se utilizan en inglés hablando alemán*. Además, escribe obras de teatro tanto en inglés como en alemán, y durante la entrevista recurrió espontáneamente a expresiones en inglés como *down to earth* o *grounded*.

El caso de Mariela refuerza esta tendencia. Explica que consume noticias, Instagram y TikTok principalmente en inglés, y que en esta lengua piensa cuando está reflexionando. En su retrato, al igual que Simón, sitúa el suizo alemán y el inglés en la cabeza, asociándolos al pensamiento.

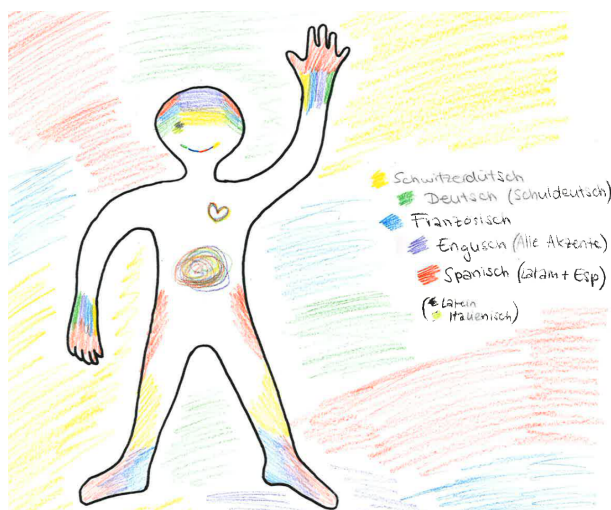


Figura 4. Retrato lingüístico de Mariela

También Isaías, quien posee un nivel elevado de inglés debido al consumo intensivo de medios, señala que con su hermano habla alemán o inglés, relegando el español a contextos menos frecuentes. Su retrato muestra de manera clara la presencia dominante del inglés (color rojo) en sus prácticas cotidianas y en su repertorio simbólico.



Figura 5. Retrato lingüístico de Isaías

En la mayoría de los participantes, el contacto con el inglés surge principalmente a través del consumo mediático. Varios jóvenes señalan que prácticamente todo lo que ven o escuchan —series, YouTube, redes sociales, videojuegos o noticias— está en inglés. Noelia comenta que *todo lo que miro en YouTube es en inglés*, mientras que Facundo afirma consumir *mucho en inglés los medios*, incluso subestimando cuánta presencia tiene realmente este idioma en su día a día. Teo ve películas en inglés, Bruno explica que las series que sigue están en inglés y que *se habla en todo el mundo*, y Darío manifiesta directamente que le encanta hablarlo: *los juegos e internet, todo en inglés*.

Este patrón demuestra que, a diferencia del español, vinculado mayormente a la familia y a círculos íntimos, el inglés opera como lengua de acceso a contenidos globales, a la cultura juvenil y al entretenimiento transnacional. En este contexto, la presencia recurrente del inglés en la cabeza de varios retratos puede relacionarse con su fuerte presencia en prácticas cotidianas de consumo mediático y socialización digital, especialmente a través de redes sociales, videojuegos, series y plataformas en línea.

Más allá del entretenimiento, el inglés también se posiciona como recurso para la interacción social dentro y fuera del entorno escolar. Samara, por ejemplo, recibe inglés desde tercer año de primaria, lo cual consolida su uso temprano. En el caso de Ramiro, cuya *cabeza está en alemán e inglés mezclado*, el inglés se integra a sus prácticas comunicativas a partir de redes sociales y contenidos digitales. Su explicación muestra cómo construye una percepción particular sobre la función del español en su vida:

- (10) YB: *Porque el inglés sí que es una lengua global, me imagino para ti. ¿Y cómo ves el español en ese sentido?*
- Ramiro: *Un poco menos. El español es como para mí, para mi contexto. No es tan global o tan universal. Que sí, obvio que cuando andas por, por las ciudades encontrás como un montón de gente que habla español. Pero así como eh, no está como tan real para mí en mi cabeza que cuando ando por las calles, que la gente habla español. Hablan inglés. Hablan acá en Suiza en alemán o uno de los dos, pero español no.*

Aitana, por su parte, sintetiza este fenómeno al describir el inglés como *la lengua del social media*. En un diálogo con su madre, se hace evidente la distancia entre generaciones respecto a la legitimidad del inglés en contextos locales:

- (11) Madre de Aitana: *Algo que no entiendo. ¿Por qué los jóvenes hablan en inglés ahora aquí?*
- Aitana: *Porque esa es la lengua del social media, la lengua de las redes.*
- Madre de Aitana: *Pero ustedes no están en Estados Unidos... y pueden hablar alemán.*
- Aitana: *Pero ahora uno no se queda como aquí. Uno tiene amigos... en internet conocí esta muchacha... y todo... también queremos aprender ese idioma porque es un idioma mundial. Y toda esa serie en Netflix... mis amigos y yo... eso es en inglés, porque la mayoría es original en inglés.*

Este fragmento ilustra la construcción del inglés como idioma de movilidad, conexión global y pertenencia generacional, a pesar de no ser una lengua oficial en el contexto suizo, como sí lo es el francés, que prácticamente no se menciona como parte de los repertorios lingüísticos de las personas entrevistadas.

En conjunto, los datos muestran que la creciente centralidad del inglés no deriva de su presencia institucional, sino de su fuerza cultural y simbólica. Para muchos niños y jóvenes, el inglés se vuelve más “visible” en el espacio público y digital que el español. Mientras que el español se mantiene como una lengua identitaria y afectiva —*para mi contexto*, como señala Ramiro—, el inglés adquiere un rol funcional y aspiracional ligado a la creatividad, el pensamiento, la sociabilidad transnacional y el consumo mediático.

El inglés no entra en competencia exclusivamente con el español, sino que se posiciona de manera transversal dentro de los repertorios lingüísticos de los jóvenes, compitiendo también con las lenguas oficiales del entorno, como el alemán y el francés. A diferencia de estas lenguas, el español, en muchos casos, no ha sido objeto de una alfabetización formal. No obstante, lejos de quedar relegado, el español es activamente rescatado por los propios jóvenes como parte de su bagaje identitario.

Desde el punto de vista de las condiciones socioambientales y estructurales, y en línea con la clasificación propuesta por Schalley y Eisenclas (2020), el inglés se posiciona como una lengua de alto prestigio social y de amplia socialización juvenil, llegando incluso a ocupar, en determinados contextos, un lugar central por encima de las lenguas oficiales. En este sentido, los retratos lingüísticos muestran que el inglés se asocia frecuentemente con espacios cognitivos y mediáticos, mientras que el español se mantiene como lengua afectiva e identitaria, vinculada a la pertenencia familiar y cultural. Así, más que un simple desplazamiento funcional, lo que se observa es una reconfiguración de la jerarquía lingüística dentro de los repertorios juveniles: el inglés emerge como lengua de socialización general y de prestigio global, mientras que el español conserva y en algunos casos refuerza su valor simbólico y afectivo, incluso en ausencia de alfabetización formal. En efecto, la mayoría de las personas participantes no ha acudido a una escuela complementaria de español, sino que la familia ha sido el primer lugar de socialización.

6 Discusión

Los resultados del análisis muestran que las trayectorias lingüísticas de los niños, adolescentes y jóvenes participantes no pueden entenderse como procesos lineales de sustitución de una lengua por otra, sino como dinámicas complejas de reorganización interna de sus repertorios. En estas dinámicas, las lenguas no ocupan posiciones fijas, sino que se distribuyen en espacios diferenciados afectivos, escolares o de socialización global que se redefinen a lo largo de la biografía. Esta reorganización invita a interpretar los hallazgos a la luz del marco teórico que concibe la lengua de herencia como un fenómeno relacional y dinámico, atravesado por la afectividad y la agencia.

En primer lugar, los datos, mediados por el dispositivo metodológico, permiten visibilizar la dimensión encarnada y afectiva que los propios participantes atribuyen al español. La localización recurrente del español en zonas corporales asociadas por los propios participantes a la emoción o el arraigo —como el corazón, el pecho o los pies— no constituye un simple recurso metafórico, sino una forma de representar cómo la lengua se integra en la biografía emocional de los hablantes. Estas representaciones visuales se articulan con narrativas que evocan recuerdos de infancia, experiencias sensoriales vinculadas a la comida, la música o los olores, así como con la presencia de la familia extensa. De este modo, los resultados se inscriben en una línea de investigaciones que ha destacado la relevancia del componente emocional en determinados contextos multilingües (Pavlenko 2009; Dewaele 2013) y sobre la estrecha relación entre lengua e identidad (Norton 2013; De Houwer 2007). En este contexto, el español se mantiene menos por su presencia institucional que por su capacidad de articular vínculos y sentidos de pertenencia. Al mismo tiempo, esta dimensión encarnada se vincula estrechamente con la historia migratoria y familiar de los participantes. El hecho de que muchos de ellos no hayan tenido acceso a una alfabetización formal en español, y que la familia haya sido el principal espacio de socialización lingüística, refuerza el carácter íntimo y biográfico de sus repertorios en español. Lejos de constituir una debilidad, esta ausencia de institucionalización parece contribuir a que el español sea percibido como un espacio de pertenencia particular, diferenciado de las lenguas escolares y del entorno oficial.

Asimismo, el estudio subraya la importancia de las agencias infantiles y juveniles en la resignificación de la lengua de herencia. Si bien la transmisión inicial del español se inscribe en decisiones parentales y en una inversión afectiva orientada a mantener la continuidad familiar, los datos muestran que los propios jóvenes desempeñan un papel activo en la redefinición del lugar que ocupa esta lengua en sus repertorios. Procesos de reactivación vinculados a viajes o decisiones biográficas evidencian que la herencia lingüística no es un patrimonio estático, sino un proceso de acción y posicionamiento, en línea con la propuesta de Deumert (2018), quien plantea que la herencia lingüística y cultural es ante todo una forma de agencia humana. Así, la lengua de herencia no se “posee”, sino que se (re)construye continuamente en función de trayectorias vitales cambiantes, redes sociales y nuevas identificaciones. En este sentido, los datos sugieren que no solo las identidades, sino también los repertorios y las prácticas lingüísticas de los hablantes de LH deben entenderse como dinámicos y fluidos. Las narrativas y retratos lingüísticos muestran usos flexibles y heterogéneos de los recursos lingüísticos, especialmente en contextos digitales y transnacionales, donde las fronteras entre lenguas no siempre aparecen claramente delimitadas. Este hallazgo refuerza la necesidad de abordar la LH desde una perspectiva evolutiva y biográfica, que tenga en cuenta distintos momentos del ciclo vital. En este sentido, el presente estudio dialoga con investigaciones recientes que aplican metodologías

biográficas a niños y adolescentes en contextos de herencia lingüística (p. ej. Wang y Sánchez Moreano 2026; Johnsen 2021) y subraya la importancia de seguir explorando estos procesos mediante estudios longitudinales que permitan observar la transformación de los repertorios a lo largo del tiempo.

Los resultados evidencian también una reconfiguración de las jerarquías lingüísticas en el contexto de la socialización juvenil contemporánea. El inglés aparece estrechamente vinculado a espacios de interacción digital y transnacional, y adquiere un alto valor simbólico asociado al prestigio global. Este posicionamiento no se deriva de su función institucional en Suiza, sino de condiciones socioambientales que favorecen su circulación en los ámbitos mediáticos y juveniles. Al mismo tiempo, las lenguas oficiales del entorno escolar mantienen su peso en términos de alfabetización y escolarización formal. En este escenario, el español se consolida como lengua afectiva, a pesar de su limitada presencia en el sistema educativo general. Se configura así una jerarquía lingüística compleja en la que las funciones de las lenguas no coinciden necesariamente con su estatus institucional, lo que refleja procesos de reescalación lingüística propios de contextos globalizados. Esta configuración plantea interrogantes sobre el papel de la alfabetización formal en la construcción del estatus sociolingüístico de las lenguas de herencia. El hecho de que el español mantenga un valor simbólico fuerte a pesar de su escasa presencia en la escuela sugiere que los factores afectivos e identitarios pueden contrarrestar, en parte, la falta de apoyo institucional. No obstante, resulta pertinente preguntarse en qué medida un mayor acceso a la alfabetización en español podría influir en su posicionamiento dentro de los repertorios juveniles, cuestión que futuras investigaciones podrían explorar.

Por último, el estudio pone de relieve el potencial de los retratos lingüísticos como herramienta metodológica para explorar la dimensión multimodal y corporeizada del plurilingüismo. Este enfoque permite visibilizar aspectos afectivos y biográficos que difícilmente emergen mediante métodos exclusivamente verbales, y facilita que los propios participantes reflexionen sobre sus repertorios. Al mismo tiempo, es necesario interpretar estas representaciones con cautela, reconociendo el riesgo de simplificar o fijar identidades complejas en imágenes estáticas, como advierten Wang y Sánchez Moreano (2026). En esta línea de investigación, los retratos lingüísticos deben entenderse como puntos de partida para el diálogo interpretativo, más que como representaciones cerradas de la experiencia lingüística.

7 Conclusión

Este artículo ha examinado cómo niños, adolescentes y jóvenes de origen hispanoamericano en Suiza construyen y resignifican el español como lengua de herencia a partir de un enfoque cualitativo y multimodal basado en retratos lingüísticos. Los hallazgos muestran que, pese a la heterogeneidad de perfiles, emergen constantes vinculadas a la dimensión afectiva, a la transmisión intergeneracional y a la agencia juvenil en la reconfiguración biográfica de la lengua. El estudio aporta, por un lado, evidencia empírica sobre el carácter encarnado y emocional de la LH y, por otro, subraya la importancia de considerar a niños y jóvenes como actores activos en la construcción de sus repertorios lingüísticos. Asimismo, muestra cómo el inglés se consolida como lengua de socialización juvenil global, reconfigurando las jerarquías lingüísticas sin desplazar el valor identitario del español. Metodológicamente, el trabajo destaca el potencial de los retratos lingüísticos para captar dimensiones afectivas y corporizadas del plurilingüismo siempre y cuando se emplee de manera reflexiva y contextualizada y no mecánicamente. Destacamos, por eso, la importancia de acompañar la actividad con la narración en primera persona de las y los hablantes. De cara al futuro, sería relevante ampliar este tipo de estudios a otras

frangas etarias y desarrollar investigaciones longitudinales que permitan seguir la evolución de las biografías lingüísticas a lo largo del tiempo, así como analizar el papel de la alfabetización formal en la configuración del estatus de las lenguas de herencia.

Referencias bibliográficas

- Ahearn, Laura M. 2001. Language and Agency. *Annual Review Anthropology* 30: 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Andrés Soria, Ignacio; Morgenthaler García, Laura. 2025. Las relaciones sociolingüísticas en migración y afrodescendencia: Aproximación al *acceso* y al *alcance* lingüísticos en las experiencias de jóvenes guineoecuatoarianxs residentes en España. En Y. Bürki y A. García Agüero (eds.). *Language, Borders and Bordering Practices / Lenguaje, fronteras y prácticas de fronterización: Sociolinguistic Perspectives / Perspectivas sociolingüísticas*. De Gruyter, pp. 153-184. <https://doi.org/10.1515/9783111034225-006>
- Bolzmann, Claudio; Carbajal, Myrian; Mainardi, Giuditta. 2007. Introduction générale. En C. Bolzmann, M. Carbajal y G. Mainardi, eds. *La Suisse au rythme latino*. Éditions ies, pp. 11-40.
- Bundesamt für Statistik. 2021. *Zunahme der Mehrsprachigkeit in der Schweiz: 68% verwenden regelmässig mehr als eine Sprache*. BFS.
- Bundesamt für Statistik. 2023a. *Ständige ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit* (Excel gr-d-01.05.01.01nat).
- Bundesamt für Statistik. 2023b. *Ständige ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1980-2022* (Excel je-d-01.05.01.01).
- Bundesamt für Statistik. 2024. *Hauptsprachen, 1970–2022* (Diagrama gr-d-01.08.01evo).
- 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>
- Bürki, Yvette. 2023. La negociación de la lengua de herencia en la Escuela Latinoamericana de Berna: identidad, distinción y beneficio. En R. Kailuweit, S. Schlumpf & E. Staudinger (eds.). *Migración, pluricentrismo y acomodación*. Rombach Wissenschaft, pp. 89-125.
- Busch, Brigitta. 2018a. Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Osnabrücker Beiträge Zur Sprachtheorie* 93: 53-70.
- Busch, Brigitta. 2018b. The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 236: 2-13.

- Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). facultas.
- Canagarajah, Suresh. 2019. *Transnational Literacy Autobiographies as Translingual Writing* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429259999>
- Carbonara, Valentina. 2023. The effects of multilingual pedagogies on language awareness: A longitudinal analysis of students' language portraits. *Linguistics and Education* 78: 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101244>
- De Houwer, Annick. 2007. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28 (3): 411–424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- De Jager, Adele; Tewson, Anna; Ludlow, Bryn; Boydell, Katherine. 2016. Embodied Ways of Storying the Self: A Systematic Review of Body-Mapping. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17 (2). <https://doi.org/10.17169/FQS-17.2.2526>
- 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*. London, UK: Routledge, pp. 149–164.
- Dewaele, Jean-Marc. 2013. *Emotions in Multiple Languages* [2nd edition]. London: Palgrave Macmillan London.
- Fernández Mallat, Víctor. 2018. Cuando la población migrante desmiente los discursos dominantes: autorretratos lingüístico-culturales de jóvenes hablantes bilingües del español en Suiza. *VISITAS al PATIO* 12: 145-169. <https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.12-2018-2109>
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guardado, Martin. 2018. *Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization: Micro and Macro Perspectives*, Berlin. Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614513841>
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- Johnsen, Ragni Vik. 2021. Then Suddenly I Spoke a Lot of Spanish – Changing Linguistic Practices and Heritage Language from Adolescents' Points of View. *International Multilingual Research Journal* 15 (2): 105–25. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1821320>
- Kabatek, Johannes; Henriques Pestana, Yoselin; Blattner, Charlotte; Defrance, Charlotte. 2022. *Demolingüística del español en Suiza: con un anexo sobre el español en Liechtenstein*. Instituto Cervantes.

- Kanton Thurgau. 2024. *Sprachen. Dienststelle für Statistik*. <https://statistik.tg.ch/themen-und-daten/bevoelkerung-und-haushalte/bevoelkerungsstand-und-struktur/sprachen.html/7035>
- Kusters, Annelies; De Meulder, Maartje. 2019. Language Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 20 (3). <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3239>
- 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>
- Mauch, Corinne. 2018, septiembre 29. Eine Stadt ohne Mehrheitsgesellschaft. Eine Stadt Ohne Mehrheitsgesellschaft. *Zürcher Migrationskonferenz 2018*, Zürich.
- Milroy, Lesley; Gordon, Matthew. 2003. *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470758359>
- Montrul, Silvina. 2015. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno Fernández, Francisco; Héctor Álvarez, Mella; Mariel Elizondo, Romo. 2025. Ideologías lingüísticas, bilingüismo y español como lengua de herencia en Europa. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 101: 127-42. <https://doi.org/10.5209/clac.100075>
- Mu, Siqing; Li, Aoxuan (Douglas); Shen, Lu; Han, Lili; Wen, Zhisheng (Edward). 2023. Linguistic Repertoires Embodied and Digitalized: A Computer-Vision-Aided Analysis of the Language Portraits by Multilingual Youth. *Sustainability* 15 (3). <https://doi.org/10.3390/su15032194>
- Muller, S. 2022. Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25 (10): 3644-3658. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072170>
- Norton, Bonny. 2013. *Identity and Language Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. 2008. Language socialization: An historical overview. En P. A. Duff y N. H. Hornberger, eds. *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 8: Language Socialization*. New York: Springer.
- Pavlenko, Aneta. 2009. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*. McHenry, IL & Washington, DC: Delta Systems & Center for Applied Linguistics, pp. 3-28.

- Riaño, Yvonne. 2007. Migration de femmes latino-américaines universitaires en Suisse: Géographies migratoires, motifs de migration et questions de genre. En C. Bolzman, M. Carbajal y G. Mainardi, eds. *La Suisse au rythme latino : Dynamiques migratoires des Latino-Américains : logiques d'action, vie quotidienne, pistes d'interventions dans les domaines du social et de la santé*. Éditions ies, pp. 115-136. <https://doi.org/10.4000/books.ies.522>
- Sánchez Abchi, Verónica. 2021. La enseñanza del español como lengua de origen en Suiza: ¿Integración de niños alófonos? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 15 (30): 39-52. <https://doi.org/10.26378/rmlael1530437>
- Sánchez Moreano, Santiago. 2019. Repertorios lingüísticos Y representación De La Diversidad lingüística En Leticia (Colombia) Y Su Periferia. *Visitas Al Patio* 13 (1): 12-36. <https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.13-2019-2313>
- Schalley, Andrea C.; Eisenclas, Susana A. 2020. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175>
- Soares, Camila Tabaro; Duarte, Joana; Günther-van der Meij, Mirjam. 2021. ‘Red is the colour of the heart’: making young children’s multilingualism visible through language portraits. *Language and Education* 35 (1): 22-41. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833911>
- Spolsky, Bernard. 2009. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stavrakaki, Antonia; Manoli, Peggy. 2023. Exploring Migrant Students’ Attitudes towards Their Multilingual Identities through Language Portraits. *Societies* 13 (7). <https://doi.org/10.3390/soc13070153>
- VERBI Software. 2021. *MAXQDA 2022* [computer software]. Berlin, Alemania: VERBI Software. Disponible en maxqda.com.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, Steven. 2012, noviembre. Superdiversität. Heimatkunde. <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/11/18/superdiversitaet>
- Wang, Nanfei; Sánchez Moreano. 2026. Language portraits in describing family language policy: How the activity setting shapes power dynamics. *Language & Communication* 107: 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2026.01.001>
- Werlen, Iwar; Baumgartner, Jachin & Rosenberger, Lukas. 2009. *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz* [Language proficiency in the adult Swiss population]. Zürich: Seismo.
- Zingg, Irene. 2023. *Schulen und mehrsprachige Lebenswelten. Erfahrungen im Umgang mit (il)legitimen Sprachen*. Tesis doctoral. Universidad de Berna. <https://boristheses.unibe.ch/4580/>

Notas

1. Agradecemos a las personas revisoras anónimas por la evaluación atenta del manuscrito y por sus comentarios y sugerencias, que han contribuido a enriquecer este artículo.
2. Existe diferente terminología que se refiere al mismo fenómeno, como por ejemplo, *lengua de origen*, *lengua de herencia* o *lengua del hogar*. Es necesario tener en cuenta que las diferentes etiquetas implican también distintas maneras de concebirlo y por ello no son totalmente intercambiables. En este artículo emplearemos el término *lengua de herencia*.
3. Cfr. al respecto el trabajo pionero de Joshua A. Fishman. Guardado (2018: 20-21) ofrece un excelente resumen de su aporte.
4. *Der Bund*, 23 de mayo de 2026, “Ein Drittel aller Schweizer Jugendlichen ist mehrsprachig”. Disponible en: <https://www.derbund.ch/ein-drittel-aller-schweizer-jugendlichen-ist-mehrsprachig1-226001356951>

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

Joana Romano Álvarez
Universität Innsbruck

ORCID: 0000-0002-6581-4297

Resumen

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

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

Abstract

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

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

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

1 Introducción

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

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

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

2 Antecedentes teóricos

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

2.1 Política lingüística familiar

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

2.1.1 Creencias y prácticas lingüísticas

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

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

2.1.2 Gestión

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

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

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

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

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

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

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

2.2 El valor de la lengua materna

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

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

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

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

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

2.3 *Translanguaging y code-switching*

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

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

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

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

2.4 Identidad

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

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

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

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

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

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

3 Cuestiones metodológicas

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

3.1 Muestra

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

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

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

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

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

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

Nota: Elaboración propia

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

3.2 Instrumentos de recolección de datos

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

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

3.3 Análisis

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

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

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

4 Resultados

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

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

4.1 Datos personales de los participantes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Dinámicas lingüísticas en el ámbito familiar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Factores de exposición al ELH

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5 Identidad dual y mantenimiento de la lengua de herencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Discusión de resultados

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

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

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

5.1 Estrategias de planificación lingüística familiar y roles parentales

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Identidad dual y sus implicaciones

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

6 Conclusión

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

Notas

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

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.

La inseguridad lingüística en hablantes de herencia

Explorando los factores de proficiencia y dominancia

Nicole Annette Vargas Fuentes

University of California, Irvine

Julio Rubén Torres

University of California, Irvine

Resumen

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

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

Abstract

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

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

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

1 Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Los factores de la proficiencia y la dominancia

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

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

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

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

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

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

4 El estudio

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

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

5 Participantes

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

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

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

6 Medidas de proficiencia y dominancia

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

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

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

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

8 Métodos cualitativos: discusiones grupales

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

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

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

9 Análisis cuantitativo: la creación de clústers

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

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

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

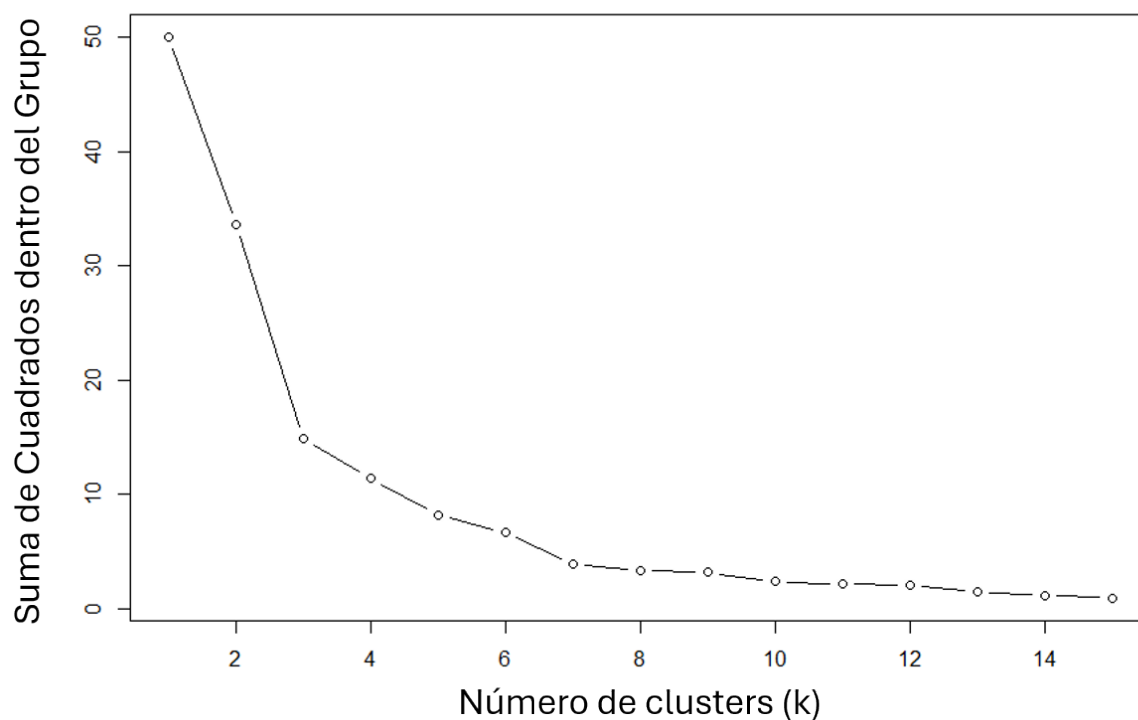


Figura 1. Suma de cuadrados dentro del grupo

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

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

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

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

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

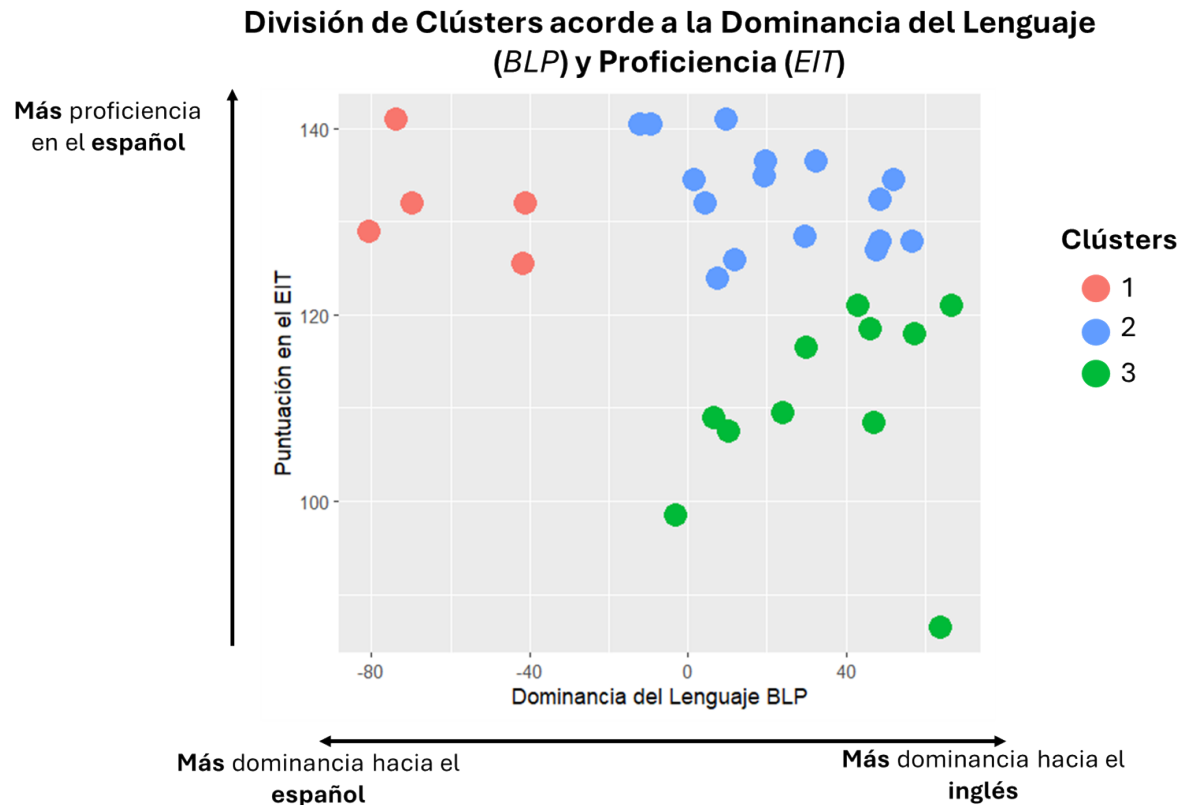


Figura 2. División de Clústers acorde a la Dominancia del Lenguaje (BLP) y Proficiencia (EIT)

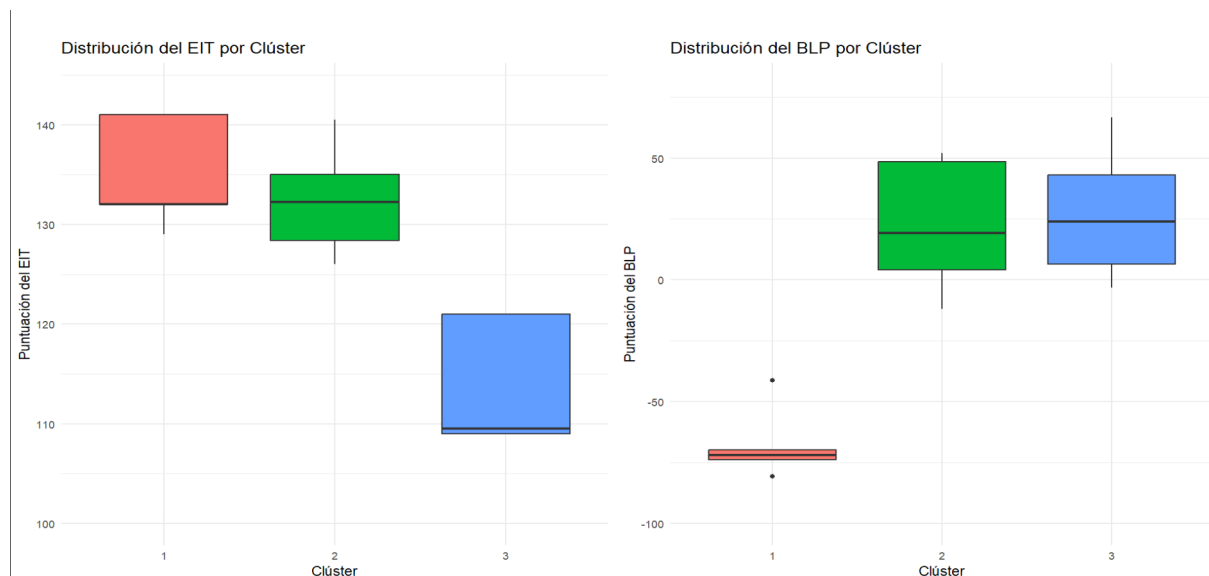


Figura 3. Distribución de proficiencia (EIT) y dominancia (BLP) por clúster

10 Análisis cualitativo: codificación

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

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

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

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

Tabla 2. Definición de Temas y Códigos

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

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

Tabla 2. Definición de Temas y Códigos

11 Resultados

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

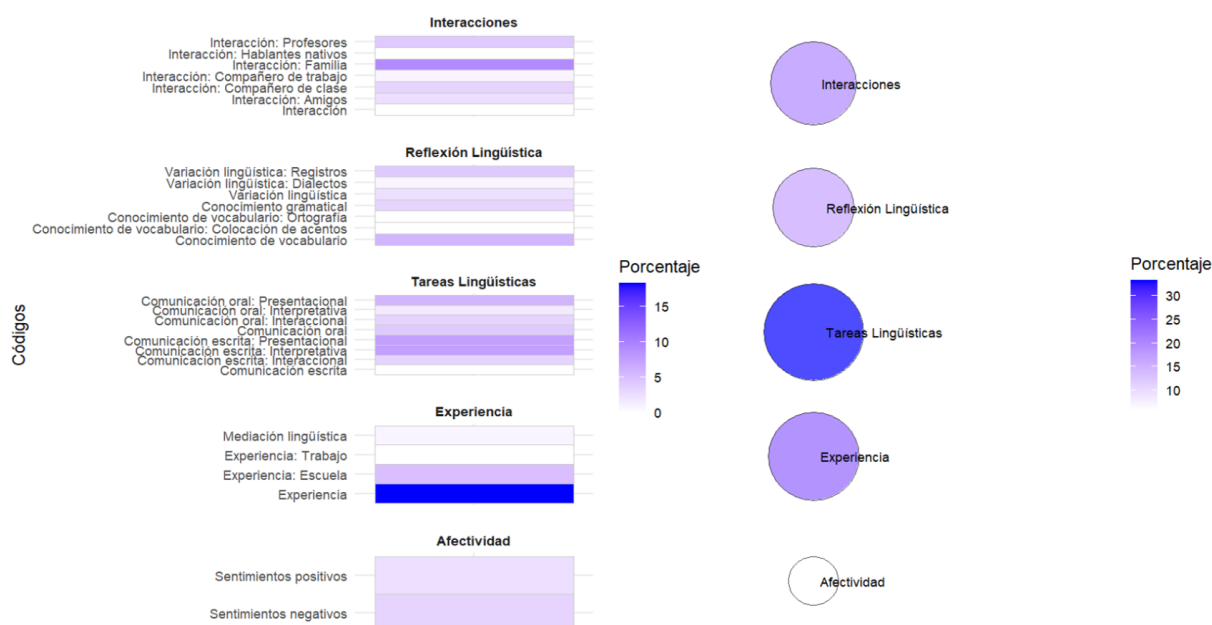


Figura 4. Porcentaje de Códigos y Temas en el Clúster 1

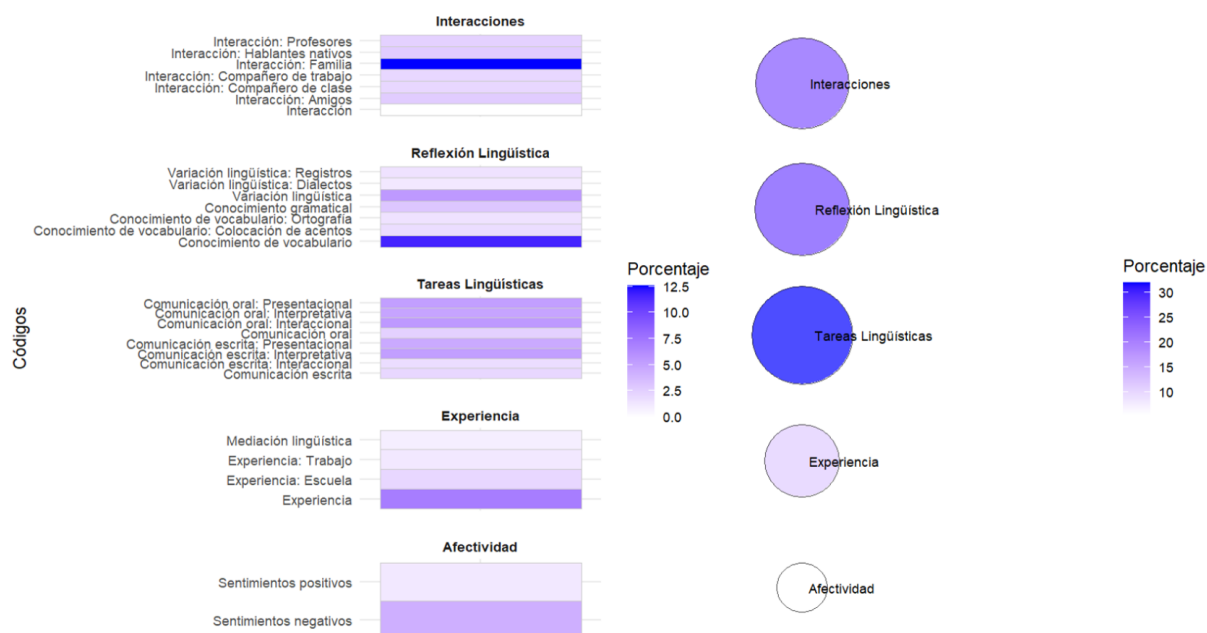


Figura 5. Porcentaje de Códigos y Temas en el Clúster 2

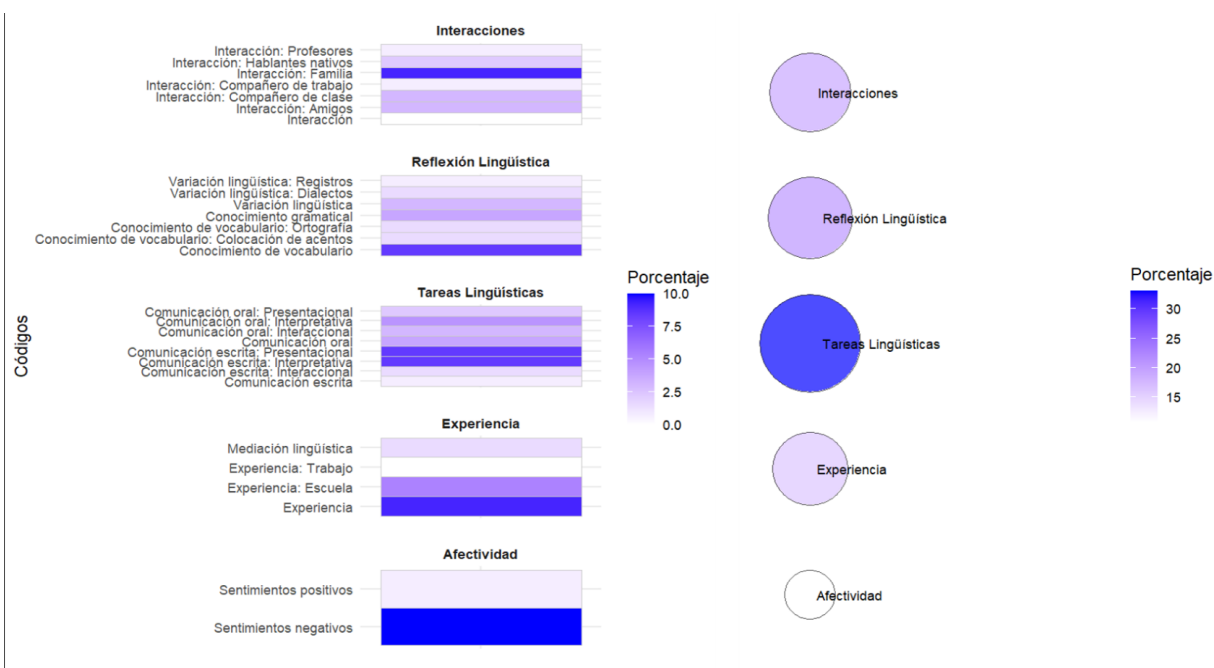


Figura 6. Porcentaje de Códigos y Temas en el Clúster 3

11.1 Interacciones

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

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

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

- Participante 017 (Clúster 2)

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

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

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

- Participante 027 (Clúster 2)

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

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

- Participante 054 (Clúster 2)

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

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

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

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

- Participante 020 (Clúster 3)

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

11.2 Reflexión Lingüística

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

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

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

- Participante 016 (Clúster 2)

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

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

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

- Participante 011 (Clúster 1)

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

- Participante 026 (Clúster 2)

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

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

- Participante 026 (Clúster 2)

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

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

- Participante 017 (Clúster 2)

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

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

- Participante 018 (Clúster 3)

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

11.3 Tareas Lingüísticas

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

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

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

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

- Participante 020 (Clúster 3)

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

- Participante 006 (Clúster 3)

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

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

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

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

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

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

11.4 Experiencia

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

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

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

- Participante 018 (Clúster 3)

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

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

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

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

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

- Participante 016 (Clúster 2)

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

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

- Participante 016 (Clúster 2)

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

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

11.5 Afectividad

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

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

- Participante 006 (Clúster 3)

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

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

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

- Participante 017 (Clúster 3)

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

12 Conclusión

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

- Aalberse, Suzanne; Backus Ad; Muysken, Pieter. 2019. *Heritage languages: A language contact approach*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.58>
- Acoach, C. Leah; Webb, Lynne M. 2004. The influence of language brokering on Hispanic teenagers' acculturation, academic performance, and nonverbal decoding skills: A preliminary study. *Howard Journal of Communications* 15:1: 1-19. <https://doi.org/10.1080/10646170490275459>
- Amengual, Mark. 2016. Acoustic correlates of the Spanish tap-trill contrast: Heritage and L2 Spanish speakers. *Heritage Language Journal* 13:2: 18-112. <https://doi.org/10.46538/hlj.13.2.2>
- Birdsong, David. 2016. Dominance in bilingualism: Foundations of measurement, with insights from the study of handedness. En C. Silva-Corvalán y J. Treffers-Daller, eds. *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 85-105. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.005>
- Birdsong, David; Gertken, Libby M.; Amengual, Mark. 2012. Bilingual language profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism. COERLL, University of Texas at Austin. <https://blp.coerll.utexas.edu>
- Bowden, Harriet Wood. 2016. Assessing second-language oral proficiency for research: The Spanish elicited imitation task. *Studies in Second Language Acquisition* 38:4: 647-675. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000443>

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

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

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

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

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

A Apéndice. Cuestionario de Inseguridad Lingüística

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

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

The response options are:

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

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

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

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

Los hablantes de herencia en las clases de español de la enseñanza secundaria en Ginebra

Retos, contexto y cuestionamiento en torno a la dinámica pedagógica

Alexia Perrier-Gros-Claude

Universidad de Ginebra

ORCID: 0009-0005-1806-5472

Resumen

Este estudio piloto y exploratorio aborda la influencia de la presencia de alumnos hablantes de herencia en la dinámica pedagógica de las clases de español en la enseñanza secundaria ginebrina. A partir de las respuestas de nueve docentes a un cuestionario, se examinan sus percepciones sobre el impacto de estos alumnos tanto en la dinámica del grupo como en el aprendizaje de los pares, y las estrategias pedagógicas que desarrollan. La investigación parte de una hipótesis clara: una percepción positiva podría asociarse a un uso más frecuente de estrategias de diferenciación, mientras que una visión matizada o negativa podría traducirse en menos adaptaciones. Para comprobarlo, se analizan las respuestas docentes en función de distintas variables –como el hecho de que el propio docente sea o no hablante de herencia–, y se analizan las correspondencias entre estas y sus prácticas en el aula. Finalmente, el estudio pone el foco en un aspecto clave: las necesidades de formación expresadas por el profesorado. Este trabajo no solo aporta datos sobre una realidad todavía poco explorada en el contexto de Ginebra (Suiza), sino que invita a reflexionar sobre los factores que condicionan la implementación de prácticas de diferenciación en situaciones de diversidad lingüística.

Palabras clave Hablantes de herencia, Enseñanza secundaria, Percepciones docentes, Diferenciación pedagógica

Abstract

This pilot exploratory study examines the influence of heritage speakers on the pedagogical dynamics of Spanish classes in Geneva secondary schools. Based on the responses of nine teachers to a questionnaire, it examines their perceptions of the impact of these students on both group dynamics and peer learning, as well as the pedagogical strategies they develop. The research is based on a clear hypothesis: a positive perception could be associated with more frequent use of differentiation strategies, while a nuanced or negative view could result in fewer adaptations. To test this, teachers' answers are analyzed based on different variables –such as whether or not the teacher is a heritage speaker– and the correlations between these and their classroom practices are analyzed. Finally, the study focuses on a key aspect: the training needs expressed by teachers. This work not only provides data on a reality that is still little explored in the Geneva context, but also invites reflection on the factors that condition the implementation of differentiation practices in contexts of linguistic diversity.

Keywords Heritage speakers, Secondary education, Teacher perceptions, Pedagogical differentiation

1 Introducción

Desde hace aproximadamente veinticinco años, la investigación se interesa en definir con precisión la noción de hablante de herencia (HH en adelante) (Valdés 2000; Polinsky y Kagan 2007; Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013; Montrul 2016). Estas definiciones ponen de relieve, ante todo, el hecho de que un HH tiene un perfil distinto al de un aprendiente de lengua extranjera clásico y al de un hablante que crece en un contexto monolingüe; así, Valdés define al HH como alguien que ha crecido en una familia en la que se maneja una lengua diferente a la lengua dominante hablada en el lugar donde vive (Valdés 2000: 1)¹. El HH está expuesto desde una edad temprana tanto a la lengua minoritaria heredada de la familia como a la lengua dominante de la sociedad. La lengua mayoritaria suele convertirse en la lengua principal del hablante, mientras que el idioma heredado conserva una posición más débil. Conviene subrayar que los HH no constituyen un grupo homogéneo, sino que presentan perfiles muy diversos en función de su grado de exposición a la lengua y sus trayectorias lingüísticas. Así, a menudo se observa una asimetría entre las destrezas lingüísticas (la comprensión suele desarrollarse más que la producción) y entre ámbitos lingüísticos (por ejemplo, la morfología nominal es sistemáticamente fuente de más errores que la morfología verbal); en otras palabras, es frecuente que coexistan una competencia oral bien desarrollada y dificultades en ámbitos más académicos (Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013: 132-157). Esta situación se describe como un *continuum of proficiency* (continuo de competencia), es decir una distribución gradual de niveles de dominio que va desde habilidades muy limitadas hasta competencias cercanas a las de un hablante nativo; lo cual implica que no es posible hablar de un único perfil de HH, sino de una diversidad de situaciones individuales (Benmamoun, Montrul y Polinsky 2013: 133). Esta heterogeneidad puede dificultar su categorización en términos escolares claros y, en consecuencia, influir en la forma en que son percibidos por los docentes. Ello abre la cuestión de cómo dichas características se interpretan y de qué manera estas interpretaciones pueden influir en las creencias docentes y, en última instancia, en las prácticas pedagógicas en el aula. En el caso de la enseñanza del español como lengua de herencia, esta relación resulta particularmente relevante porque, como señalan Buyse, Gallego-García y González Melón (2023: 227-234), el propio concepto de HH continúa siendo, en muchos casos, borroso o incluso desconocido para una parte del profesorado. Los datos recogidos por los tres investigadores muestran en efecto que una parte del profesorado no conoce el concepto de HH o manifiesta dudas al respecto, lo que refleja la persistencia de una falta de claridad conceptual en torno a este perfil. La situación se traduce luego en una variabilidad en que estos alumnos son percibidos y tenidos en cuenta. Su estudio también pone de relieve que el grado de conocimiento del perfil de los HH se relaciona con la forma en que los docentes abordan su enseñanza. En particular, los profesores que declaran conocer mejor las características de los HH tienden a sentirse más preparados para enseñarles y a implicarse en mayor medida en la identificación de sus necesidades; y esta mayor implicación se asocia con una valoración más positiva de sus decisiones pedagógicas. Así, los investigadores sugieren que la comprensión del perfil de los HH y sus percepciones no son elementos meramente descriptivos, sino que se vinculan con la organización de la enseñanza y la implementación de la diferenciación.

En la enseñanza secundaria en Suiza, y particularmente en el cantón de Ginebra, los alumnos HH representan una parte significativa del alumnado de los cursos de idioma. El plurilingüismo está muy presente en la sociedad suiza (y en Ginebra en particular), ya que el país posee cuatro

lenguas nacionales y una multitud de idiomas hablados por los inmigrantes y sus descendientes, lo que hace que el uso de varias lenguas sea una práctica habitual para muchos residentes (Elmiger y Forster 2005; Issa y Ali 2022; Grin y Masiero 2024). Esta diversidad lingüística está estrechamente relacionada con la evolución demográfica: en 2024, 2.368.364 residentes permanentes en Suiza eran extranjeros, 220.024 de ellos habitantes del cantón de Ginebra. Entre estas personas, se encuentra un grupo significativo de origen español y latinoamericano (Office cantonal de la statistique 2025:1-2)². La importante presencia de los hispanohablantes en Suiza se explica en parte por antiguas dinámicas migratorias: la llegada de una importante mano de obra española comenzó en 1961, tras la firma de un acuerdo bilateral de inmigración entre ambos países. En 1970, el número de residentes permanentes y temporales de origen español ascendía a 121 239. Ese mismo año también se produjo la llegada de numerosos chilenos y argentinos que huían de la dictadura en su respectivo país. Tras una disminución del número de españoles en la década de los 90, debida principalmente a la mejora de la situación económica en España, su número volvió a aumentar de manera sustancial a partir de la crisis mundial de 2010 (Castillo Lluch 2020: 2). Los niños de estas familias suelen crecer en un entorno plurilingüe, en el que el español coexiste con el francés (en los cantones francófonos) o el alemán (y, en ocasiones, con otras lenguas adicionales).

La investigación sobre los HH en las clases de español impartidas en la enseñanza secundaria en Suiza, y más concretamente en Ginebra, nos interesa especialmente porque remite directamente a la experiencia en el terreno; en efecto, la presencia de HH en el aula supone un reto pedagógico constante, tanto en términos de organización como de reflexión didáctica. Por eso hemos decidido seguir explorando el tema.

Más precisamente, nos preguntamos si existe una relación entre las percepciones de los docentes sobre los hablantes de herencia y la naturaleza y frecuencia de las adaptaciones pedagógicas que implementan en el aula. A partir de esta pregunta, planteamos la hipótesis de que las percepciones de los profesores sobre los HH influyen en la naturaleza y la frecuencia de las adaptaciones didácticas. Concretamente, creemos que una percepción positiva podría vincularse con adaptaciones más frecuentes y, a la inversa, una percepción matizada o negativa podría suponer un uso menos sistemático de las estrategias de diferenciación.

Con el fin de responder a esta pregunta, hemos concebido y propuesto un cuestionario a 9 docentes de español activos en el cantón de Ginebra. El cuestionario indaga en las prácticas pedagógicas y explora la manera en que los profesores adaptan sus contenidos y la frecuencia en que se implementan estrategias de diferenciación con los HH. Asimismo, explora igualmente la percepción que tienen los docentes de los HH y cómo estas percepciones influyen o no en sus prácticas cotidianas.

Este estudio exploratorio permite indagar la pertinencia de estas hipótesis, conocer mejor las dinámicas de los grupos mixtos e identificar las posibles necesidades de formación. Dado que se basa en una muestra reducida de nueve docentes, se considera un estudio piloto.

Para situar este trabajo en el marco de la investigación existente, presentamos a continuación una síntesis de los estudios que han abordado la presencia de HH y las prácticas pedagógicas asociadas en el contexto suizo.

2 Estado de la cuestión y prácticas pedagógicas en presencia de alumnos hablantes de herencia

En el contexto suizo, y de manera particular en el contexto de Ginebra, según nuestros conocimientos, la presencia de hablantes de español en las clases de enseñanza secundaria ha sido objeto de dos estudios (Sánchez Abchi y Menti 2023; Sánchez Abchi 2025). En el primero, las autoras se interesan en la experiencia de los alumnos HH que han elegido el español como opción específica (OS) en la enseñanza secundaria, en los cantones del Valais y Ginebra. Esta investigación se basa en un cuestionario organizado en tres partes: las razones por las que se eligió el español como OS; las ventajas y dificultades que encontraron estos alumnos como HH; las actividades propuestas en clase que consideraron más beneficiosas, incluidas las posibles prácticas de diferenciación implementadas por sus respectivos profesores. Los resultados muestran que los motivos más citados son la facilidad percibida del curso, asociada a un conocimiento previo del idioma, y el deseo de mejorarse. Las ventajas mencionadas se refieren al primer aspecto, que les facilita la comprensión de los contenidos y, por consiguiente, permite reducir la carga de trabajo. Las dificultades identificadas se refieren principalmente a la producción escrita. En cuanto a la diferenciación, esta parece muy limitada, ya que en la mayoría de los casos (21 alumnos de 23) no se proponía ninguna adaptación específica para los HH (la lectura libre es uno de los pocos ejemplos de prácticas diferenciadas mencionadas). Por último, las actividades que los alumnos consideran más útiles son la comprensión escrita y la expresión oral en interacción (Sánchez Abchi y Menti 2023: 43-46). En la discusión, se destaca el papel central de la diferenciación, que se presenta como un factor esencial para la motivación y el aprendizaje. Entre las actividades de diferenciación identificadas como eficaces y poco exigentes en términos de implementación, se mencionan la lectura libre complementaria y la asignación a los HH de un papel de apoyo a sus compañeros durante las actividades de producción oral (Sánchez Abchi y Menti 2023: 47-48). Son por tanto resultados que ponen de relieve una tensión importante: aunque la diferenciación pedagógica se presenta como un elemento clave para el aprendizaje en contextos de diversidad lingüística como estos, su implementación efectiva en el aula sigue siendo limitada. Este desfase entre principios didácticos y prácticas reales constituye un elemento central para el análisis de contextos educativos con presencia de HH. En un artículo posterior (Sánchez Abchi 2025), se trata de manera particular la diferenciación pedagógica en relación a los HH, pero esta vez desde el punto de vista docente, prestando especial atención a las ventajas que el uso de estrategias diferenciadas puede ofrecer al propio profesor. Para recabar la opinión de docentes ginebrinos, se realizaron entrevistas semidirigidas a dos profesoras con 13 y 14 años de experiencia en la enseñanza secundaria en Ginebra. Dichas entrevistas abordaron tanto las ventajas como las dificultades que encuentran los HH en las clases de español, sus relaciones con los demás alumnos y las actividades de diferenciación puestas en marcha y sus efectos en el aprendizaje. Durante estas entrevistas, las docentes mencionaron otro reto que va más allá de la diferenciación: estimular la motivación de los HH que cada vez más eligen el español como OS debido a la facilidad que perciben en esta materia. Entre las ventajas identificadas, mencionan el dominio oral de los HH y, en ocasiones, escrito de la lengua. Las dificultades observadas coinciden en gran medida con las identificadas por los propios alumnos: se trata sobre todo de la expresión escrita, en particular la ortografía y la gramática. Las profesoras también señalan que el dominio del vocabulario escolar y literario es complicado, ya que los HH tienden a limitarse al vocabulario que ya les es familiar. Por lo que respecta a las interacciones con los demás alumnos, los HH se sienten valorados cuando

se les asigna un papel de apoyo a sus compañeros. En cuanto a la diferenciación, la primera profesora adopta dos estrategias: asigna un papel de tutoría a los HH motivados y propone contenidos más avanzados (sobre todo gramaticales) a los menos motivados. La segunda profesora también recurre mucho a la tutoría entre compañeros y destaca que esta práctica permite a los HH aprender de forma activa ayudando a los demás. En ambos casos, los HH se evalúan según los mismos criterios que el resto del grupo, sin objetivos diferenciados. En la conclusión del estudio, se recuerda que las dos actividades de diferenciación más eficaces tanto para los alumnos HH como para los alumnos de lengua segunda y los profesores son las lecturas complementarias y la asignación de un rol de apoyo a los compañeros (Sánchez Abchi 2025: 30-33). Este estudio destaca así la complejidad de las percepciones docentes hacia los HH, que no se limitan a una valoración positiva o negativa, sino que combinan ventajas y dificultades. Esta ambivalencia sugiere que las percepciones docentes no son unívocas y plantea la cuestión de su posible influencia (o no) en las prácticas reales. En este contexto, resulta pertinente examinar en qué medida estas percepciones se traducen (o no) en prácticas de diferenciación, cuestión que sigue siendo poco explorada y que constituye el eje central del presente trabajo.

3 Metodología

Para abordar esta interrogante, se ha adoptado una estrategia metodológica específica, cuya descripción y justificación se presentan a continuación.

3.1 La elaboración del cuestionario

Se elaboró un cuestionario de 18 preguntas, que se presenta en anexo, compuesto por 12 preguntas cerradas (de opción única, múltiple y escalas de frecuencia) y 6 preguntas abiertas.

Se organiza en varios ejes temáticos. Un primer eje recoge información sobre el perfil lingüístico de los docentes y su experiencia con HH (preguntas 1 - 4). Un segundo eje se centra en la identificación de estos alumnos y en las percepciones de los docentes sobre su impacto en la dinámica de clase y en el aprendizaje de los demás (preguntas 5 - 7). Un tercer eje aborda las prácticas pedagógicas, en particular la naturaleza y la frecuencia de las adaptaciones realizadas en contextos de grupos mixtos (preguntas 8 - 12). Un cuarto eje se refiere a las concepciones docentes sobre la diferenciación (13 - 14). Por último, un quinto eje explora las prácticas de intercambio profesional sobre el tema, las necesidades de formación y las posibles propuestas de mejora en relación con la gestión de la diversidad lingüística (preguntas 15 - 18).

Estas preguntas buscaban explorar tanto las percepciones de los docentes como las prácticas pedagógicas que implementan en presencia de HH.

Antes de su aplicación, el cuestionario fue puesto a prueba por dos docentes de lengua en formación en el Instituto Universitario de Formación para la Enseñanza (IUFE) de la Universidad de Ginebra a fin de verificar la lógica, la claridad y la duración de la aplicación del cuestionario. Asimismo, un investigador experto en el área lo examinó para mejorar su formulación y reforzar su pertinencia.

La elección del cuestionario como instrumento de recogida de datos responde a la naturaleza exploratoria del estudio y a la necesidad de obtener información comparable entre los participantes; en efecto, este instrumento permite recoger datos estructurados sobre las percepciones y las prácticas, lo cual facilita el cruce de variables y el análisis de tendencias generales. La inclusión de preguntas abiertas permite complementar los datos cuantitativos con elementos

cualitativos para así ofrecer una primera aproximación a la complejidad de las prácticas y percepciones docentes. En este sentido, el cuestionario constituye una herramienta pertinente para un estudio piloto, que podría ser posteriormente profundizado mediante entrevistas semidirigidas.

3.2 La aplicación del cuestionario

El cuestionario definitivo, formalizado a través de Google Forms, se distribuyó por correo electrónico y se mostró (mediante un código QR) a nueve profesores de español titulares, cuya experiencia profesional varía entre algunos años y varias décadas.

Entre los participantes, 6 eran ellos mismos hablantes de herencia, mientras que 3 habían aprendido el español en el contexto académico.

La encuesta se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2025. La participación era voluntaria y anónima. El tiempo de respuesta previsto era de cinco minutos.

En cuanto al análisis de los datos, se adoptó un enfoque mixto. Las respuestas a las preguntas cerradas fueron objeto de un tratamiento descriptivo, basado en el cálculo de frecuencias, para identificar tendencias generales. Por su parte, las respuestas a las preguntas abiertas se analizaron de manera cualitativa temática, lo que permitió identificar recurrencias y poner de relieve los elementos más significativos en relación con las percepciones y las prácticas docentes. Asimismo, se realizaron cruces entre determinadas variables (como la identidad lingüística de los docentes y sus percepciones) para indagar posibles relaciones entre estos aspectos.

4 Resultados

Para verificar nuestras hipótesis, seguiremos un plan en tres etapas: en la primera parte, describiremos las percepciones de los profesores sobre el impacto de la presencia de HH en la dinámica del grupo y el aprendizaje de los demás alumnos, teniendo en cuenta su estatus (docentes que son ellos mismos HH o no). En la segunda parte, nos centraremos en las prácticas pedagógicas relacionadas con los HH. Nos interesaremos más concretamente en el tipo y la frecuencia de dichas prácticas e intentaremos determinar si estas se vinculan con las percepciones de los profesores. Por último, haremos un balance de las necesidades de formación expresadas o no por los docentes encuestados.

4.1 Las percepciones de los docentes

Todos los profesores que contestaron al cuestionario (9) indican tener actualmente, o haber tenido en el pasado, a HH en sus clases.

Los participantes (7/9) indican que estos hablantes se identifican cuando toman la palabra durante las sesiones de clase. Para todos los participantes, la presencia de alumnos HH influye, de alguna manera, en la dinámica de la clase y/o en el aprendizaje de los pares: tres señalan un efecto negativo de la presencia de HH: piensan que puede crear desequilibrios en el grupo, afectando, por ejemplo, la distribución del turno de habla, las interacciones, o la participación en general. Dos personas, en cambio, perciben un impacto favorable: consideran que los HH influyen positivamente el aprendizaje del resto de la clase y entre compañeros, y son benefi-

ciosos para la dinámica de clase. En lo que respecta a los cuatro participantes restantes, tienen una percepción neutra o matizada: dos de ellos no se pronuncian al afirmar es difícil saberlo; mientras que los otros dos identifican tanto aspectos positivos como negativos.

Por otra parte, nos parece importante relacionar las declaraciones de los participantes sobre la percepción de los HH con la variable relativa a la identidad lingüística de los profesores, diferenciando entre los que son HH de la lengua que enseñan y los que no lo son. Este cruce permite explorar si la percepción de los docentes puede estar influida por su propia biografía lingüística. La tabla 1 resume estas informaciones:

	Docente HH	Docente no HH
Percepción positiva de HH	1	1
Percepción negativa de HH	1	2
Percepción neutra o matizada de HH	4	0

Tabla 1. Percepción de los docentes de acuerdo con su identidad lingüística

Los resultados presentados en la tabla sugieren que los docentes que no son HH tienden a tener una percepción negativa del impacto de la presencia de HH en la dinámica del grupo y en el aprendizaje de los demás alumnos (2/3). Sin embargo, es importante relativizar esta información dado el tamaño muy modesto de la muestra.

De manera general, por tanto, los resultados coinciden parcialmente con lo observado por Randolph (2017), quien señala que algunos docentes perciben a los HH como un factor de desequilibrio en el aula. Asimismo, sugieren que estas percepciones no están exentas de complejidad, un aspecto también destacado por Sánchez Abchi (2025), quien subraya que los docentes identifican tanto ventajas como dificultades asociadas a estos alumnos.

4.2 Las adaptaciones pedagógicas de los docentes

El primer elemento que llama la atención al analizar los resultados del cuestionario es que casi la mitad de los profesores (4/9) afirma que nunca adapta sus contenidos pedagógicos debido a la presencia de HH. El resto de los participantes declara haberlo con una frecuencia variable.

Esta frecuencia relativamente baja de adaptaciones coincide con los resultados de Sánchez Abchi y Menti (2023), que observaron una implementación limitada de la diferenciación pedagógica en contextos similares.

En cuanto a las adaptaciones concretas realizadas, las respuestas resultan especialmente esclarecedoras, puesto que permiten comprender mejor la definición personal que algunos profesores dan al término “adaptaciones”. En la segunda pregunta, se especificaba que las adaptaciones no solo son inherentes al contenido, sino también a la gestión o la organización de los grupos, entre otras cosas. Así, algunos docentes que declaraban no hacer adaptaciones citan, finalmente, estrategias de diferenciación en sus clases, lo que revela un desfase conceptual; por ejemplo, es el caso del participante que declara, en la segunda pregunta, que “es posible utilizar a los alumnos HH para emparejarlos con un alumno con dificultades”. En la mayoría de los casos (5), estas adaptaciones consisten en otorgar a los HH un rol de apoyo³, una práctica ampliamente confirmada por los datos obtenidos en la pregunta doce (8/9), que era: “¿Con qué frecuencia solicita usted a los HH para que apoyen o ayuden a sus compañeros?”. El hecho

de que recurran sobre todo a la tutoría entre pares confirma la centralidad de esta estrategia, también destacada en la literatura como una de las más accesibles y eficaces (Sánchez Abchi y Menti 2023: 47-48).

Finalmente, nos interesó explorar si las adaptaciones podrían relacionarse con la percepción de los HH: para ello, cruzamos las diferentes variables.

Las observaciones sugieren que no hay un vínculo entre las percepciones de los docentes sobre la presencia de HH y la frecuencia o la naturaleza de las adaptaciones; en efecto, las estrategias de adaptación resultan muy heterogéneas y no parecen seguir un patrón en función de la percepción docente. Así por ejemplo, uno de los participantes que tiene una percepción positiva de los HH, solo les proporciona información adicional sobre un tema cuando la solicitan, sin realizar ninguna otra adaptación.

Esto nos lleva a preguntarnos si hay otros elementos que podrían afectar a la frecuencia y al tipo de diferenciación propuesta. Tomando de nuevo como punto de partida el cuestionario, uno de estos elementos podría ser la formación que los profesores han recibido sobre este tema y que puede influir tanto en las percepciones como en las adaptaciones pedagógicas implementadas (Buyse, Gallego-García y González Melón 2023: 217-244). En nuestra encuesta, más de la mitad de los profesores (5/9) no sienten la necesidad de recibir formación o recursos específicos sobre la enseñanza a grupos mixtos, mientras que tres participantes expresan una clara necesidad y uno estima que «quizás» sería necesaria. Cabe destacar que los docentes que realizan menos adaptaciones no son necesariamente quienes expresan la necesidad de formación, lo que sugiere que esta demanda responde ante todo a un proceso de desarrollo profesional.

5 Conclusión

En este estudio exploratorio, nuestro objetivo era determinar si existe una relación entre las percepciones de los docentes y la naturaleza y frecuencia de sus adaptaciones pedagógicas, basándonos en los datos recogidos de un cuestionario. Las respuestas obtenidas tienen un gran valor informativo, ya que permiten conocer la realidad de las acciones sobre el terreno; en efecto, el carácter solitario de la profesión hace que estas sean poco visibles y solo se pueden conocer gracias a las declaraciones de los propios profesores.

Primero, al relacionar sus percepciones con la variable que habíamos seleccionado, observamos que los que no eran HH tendían a tener una percepción negativa del impacto de la presencia de HH en la dinámica del grupo y el aprendizaje de los pares. Aunque no puede generalizarse porque es una muestra pequeña, este dato podría interpretarse a la luz del análisis de Randolph (2017: 280-284), realizado en el contexto estadounidense. La necesidad que sienten los docentes no HH de reafirmar su autoridad lingüística frente a alumnos HH, junto con su empleo de un registro más avanzado cuando se dirigen a ellos durante las clases (aunque las actividades se planifiquen para aprendientes principiantes), genera un posicionamiento diferenciado que podría contribuir a que estos profesores desarrollen una percepción negativa de la incidencia de la presencia de HH.

En la segunda parte, dedicada a la verificación de nuestra hipótesis, comparamos la percepción de cada uno de los participantes con la frecuencia y la naturaleza de las adaptaciones realizadas. Contrariamente a lo esperado, esta comparación no reveló ninguna tendencia clara; lo que sugiere que otros factores, como la formación, pueden influir en la implementación de la diferenciación pedagógica. Este hallazgo es relevante: dichas observaciones sugieren que la práctica docente en este aspecto no depende solamente de las percepciones individuales. En otras

palabras, la percepción por sí sola no garantiza que las prácticas respondan a las necesidades de los alumnos HH, lo cual subraya la importancia de diseñar estrategias de formación que proporcionen herramientas concretas de diferenciación a los profesores para ajustar la enseñanza a las necesidades de estos aprendientes.

En suma, en su globalidad, los resultados se inscriben en la línea de estudios previos que subrayan la complejidad de la enseñanza en contextos de clases mixtas (Sánchez Abchi y Menti 2023; Buyse, Gallego-García y González Melón 2023) y refuerzan la idea de que la diferenciación pedagógica no depende únicamente de las percepciones docentes, sino también de otros factores, como la formación, tal como señalan Buyse, Gallego-García y González Melón (2023).

Si bien este estudio exploratorio piloto cuenta con una muestra pequeña, contribuye a ampliar los conocimientos sobre la temática. En estudios futuros sería interesante centrarse concretamente en el papel de la formación de los profesores en la implementación de prácticas de diferenciación en sus clases, en presencia de HH.

Referencias bibliográficas

- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina; Polinsky, Maria. 2013. Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical linguistics* 39: 129-181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Buyse, Krysa; 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: Lo que nos enseña el caso de los hablantes de herencia del español y sus profesores en clases mixtas para adultos. *European journal of language Policy* 15 (2): 217-244. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2023.1>
- Castillo Lluch, Mónica. 2020. La communauté hispanophone en Suisse romande et ses pratiques linguistiques. *HispanismeS: Revue de la société des hispanistes français* 16: 1-13. <https://doi.org/10.4000/hispanismes.885>
- Elmiger, Daniel; Forster, Simone. 2005. *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP.
- Grin, François; Masiero, Ilaria. 2024. *Avantages du plurilinguisme en Suisse pour les individus et la société. Une synthèse*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Issa, Muhammad; Ali, Ansar. 2022. Multilingualism in Switzerland: an overview. *Journal of european studies* 38 (2): 55-63. <https://doi.org/10.56384/jes.v38i2.255>
- Montrul, Silvina. 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Office cantonal de la statistique. 2025. *Bilan et état de la population du canton de Genève en 2024*. Genève: Office cantonal de la statistique.

- Polinsky, Maria; Kagan, Olga. 2007. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and linguistics compass* 1 (5): 368-395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022>
- Randolph, Linwood J. 2017. Heritage language learners in mixed spanish classes: subtractive practices and perceptions of high school spanish teachers. *Hispania* 100 (2): 274-288. <https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0040>
- Sánchez Abchi, Verónica; Menti, Alejandra. 2023. Español como lengua de herencia en las clases de lengua extranjera. Desafíos para la enseñanza. *E-scripta romanica* 11: 39-50. <https://doi.org/10.18778/2392-0718.11.04>
- Sánchez Abchi, Verónica. 2025. Español como lengua de herencia y como lengua segunda: La diferenciación pedagógica en el aula. *Hispanorama* 187: 30-34.
- Valdés, Guadalupe. 2000. Introduction. En L.A. Sandstedt, ed. *Spanish for native speakers: AATSP professional development series handbook K-16. Vol.1*. Nueva York: Harcourt College, pp.1-20.

A Anexo: el cuestionario

(1) Êtes-vous vous-même locuteur L1 de la langue que vous enseignez ?

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 3*
- Non *Passez à la question 2*

(2) Si votre réponse est négative, que ressentez-vous lorsque vous savez que certains élèves sont locuteurs L1 dans un groupe ?

Une seule réponse possible.

- Je ressens un sentiment positif.
- Je ressens un sentiment négatif.
- Je ressens un sentiment neutre.
- Autre :

(3) Avez-vous actuellement, ou avez-vous eu par le passé, dans vos classes, des élèves locuteurs L1 de la langue que vous enseignez ?

Une seule réponse possible.

- Oui, ils sont/étaient nombreux. *Passez à la question 4*
- Oui, ils sont/étaient peu nombreux. *Passez à la question 4*
- Non *Passez à la question 5*

(4) Si votre réponse est positive, merci de préciser pour chaque groupe que vous avez/avez eu : le nombre de locuteurs L1 présents dans le groupe et le nombre total d'élèves du groupe.

.....

(5) Comment identifiez-vous ces élèves ? (plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- L'information est présente dans le dossier de l'élève.
- Grâce à une question sur le sujet incluse dans un questionnaire distribué en début d'année.
- Quand ils prennent la parole en classe.
- Autre :

(6) Selon vous, la présence d'élèves locuteurs L1 dans votre classe influence-t-elle la dynamique de la classe et/ou les apprentissages des autres élèves ? (plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- Oui, cela modifie positivement la dynamique de classe (répartition de la parole, interactions, participation).
- Oui, cela peut créer des déséquilibres dans la dynamique de la classe (répartition de la parole, interactions, participation inégale).
- Oui, cela influence positivement les apprentissages des autres élèves.
- Oui, cela influence négativement les apprentissages des autres élèves.
- Non
- Difficile à dire

(7) Quelles différences, s'il y en a, remarquez-vous lorsque votre groupe d'élèves est mixte (locuteurs L1 / non-locuteurs) ?

.....

(8) La présence de locuteurs L1 vous pousse-t-elle à adapter vos contenus pédagogiques ?

1 = Jamais 2 = Au moins une fois par an 3 = Au moins une fois par mois 4 = Au moins une fois tous les quinze jours 5 = Au moins une fois par semaine 6 = Tous les jours ou presque

Une seule réponse possible.

- Jamais 1 2 3 4 5 6 Tous les jours ou presque

(9) Comment adaptez-vous (ou non) votre approche lorsque votre groupe d'élèves comprend à la fois des locuteurs L1 et des non-locuteurs ? (contenus, activités, gestion de classe, etc.)

.....

(10) Votre manière de gérer les groupes comprenant des locuteurs L1 a-t-elle évolué au fil du temps ?

Une seule réponse possible.

- Oui, beaucoup *Passez à la question 11*
- Oui, un peu *Passez à la question 11*
- Non, pas vraiment *Passez à la question 12*
- Pas du tout *Passez à la question 12*

(11) Si oui, comment et pourquoi ?

.....

(12) À quelle fréquence sollicitez-vous les élèves locuteurs L1 pour soutenir ou aider leurs pairs ?

1 = Jamais 2 = Au moins une fois par an 3 = Au moins une fois par mois 4 = Au moins une fois tous les quinze jours 5 = Au moins une fois par semaine 6 = Tous les jours ou presque

Une seule réponse possible.

- Jamais 1 2 3 4 5 6 Tous les jours ou presque

(13) Selon vous, les objectifs d'apprentissage doivent-ils être différents pour les locuteurs L1 ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Peut-être

(14) Estimez-vous qu'il serait légitime de proposer des évaluations différenciées pour les locuteurs L1 ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Peut-être

(15) Avez-vous déjà échangé avec d'autres enseignants sur la question des locuteurs L1 dans vos classes ?

Une seule réponse possible.

- Oui, régulièrement
- Oui, occasionnellement
- Rarement
- Jamais

(16) Si vous aviez la possibilité de proposer un changement concret pour mieux gérer la mixité linguistique, quel serait-il ?

.....

(17) Souhaiteriez-vous bénéficier d'une formation ou de ressources spécifiques sur l'enseignement à des groupes mixtes (locuteurs L1 / non-locuteurs) ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Peut-être

(18) Avez-vous quelque chose à ajouter concernant ce sujet ?

.....

Notas

1. Esta definición de Valdés (2000: 1) se inscribe en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Desde un punto de vista sociocultural, el hablante de herencia se define ante todo como una persona que tiene un vínculo histórico y personal con la lengua, independientemente de su nivel real de competencia lingüística. Este vínculo suele influir en su motivación y su compromiso con el aprendizaje.
2. El porcentaje de residentes permanentes de origen latinoamericano no se especifica.
3. Dar a los HH este rol permite hacer una diferenciación fácil de implementar. A este respecto, remitimos al artículo de Verónica Sánchez Abchi y Alejandra Menti (2023).

Reseña de Parra, María Luisa; Fritzler, Marcela y Badillo, Gabriela. 2023-2025. *Yosoy. Explora, comparte y construye. Language education through culture. Serie Leyendas. Tres volúmenes. Amazon.*

Yvette Bürki
Universität Bern

ORCID: 0000-0002-3081-3622

Ser bilingüe, en diversos grados, es una de las características que definen los perfiles de quienes hablan español como lengua de herencia (LH), tanto en Estados Unidos como en los países europeos donde el español no es lengua mayoritaria, sino minoritaria en contextos de migración. Ahora bien, tampoco puede hablarse del español como un bloque homogéneo, dado que sus hablantes lo usan de maneras diversas, con distintas influencias y en conexión con tradiciones históricas y culturales muy heterogéneas. También en España, donde la lengua es la misma, las variedades lingüísticas de los grupos latinoamericanos hispanohablantes presentan rasgos diferentes y no siempre han gozado de prestigio (Martín Rojo 2010).

Por otro lado, como bien sabemos, la lengua, junto con la cultura, constituye un componente central de la identidad. La decisión de socializar a hijas e hijos en la LH pone de manifiesto el sentido de pertenencia (Le Page y Tabouret-Keller 1985; Pavlenko y Blackledge 2004; García y Wei 2014) que esta tiene para sus hablantes, así como su papel en la construcción de vínculos afectivos, tal como han mostrado diversas investigaciones sobre el español (cfr. por ejemplo Leeman 2012 y Parra 2016a para Estados Unidos y Bürki 2023, Fritzler 2024 y Moreno Fernández et al. 2025 para el caso europeo). Además de esta dimensión identitaria, estos estudios subrayan que, en contextos de migración, la lengua resulta fundamental para mantener la relación con la familia extendida en los países de origen y constituye también un capital cultural relevante, especialmente en el caso del español, hablado por más de 600 millones de personas (*Anuario del Instituto Cervantes* 2025).

El ámbito familiar sigue siendo el primer, y a menudo el único, espacio de socialización en LH, que, por razones estructurales, corre el riesgo de debilitarse a medida que niñas y niños se incorporan al sistema educativo de la sociedad mayoritaria, donde la oferta en lengua de herencia es inexistente, limitada o costosa (cfr. por ejemplo Potowski y Lynch 2014 para Estados Unidos y García García 2021 para el europeo).

En este contexto se inscribe *Yosoy*® es “una iniciativa educativa orientada a la sostenibilidad del español como lengua de herencia en niñas y niños de entre 5 y 13 años que viven en Estados Unidos y Europa.” (Parra Velasco & Fritzler, en prensa) y

[...] que busca abrir espacios de comunicación en español entre niños, jóvenes y adultos por medio de contenidos culturales pertenecientes a diversas comunidades hispanohablantes. Invita a interactuar a través de leyendas, cuentos, juegos, manualidades, matemáticas, música, historia, arte, visitas a museos, tradiciones e investigaciones sobre la comunidad y el medio ambiente (Parra Velasco & Fritzler (n.d.). *YoSoy*).

Este párrafo condensa la visión programática de *Yosoy*, un título en clave de palíndromo mediante el cual las autoras aspiran a “representar las identidades de niños, niñas y jóvenes de origen latinoamericano y caribeño que se construyen en el vaivén entre estas y otras culturas” (Parra Velasco & Fritzler (n.d.). *YoSoy* (<https://www.yosoy.world>).

María Luisa Parra, directora del Programa de Español y de la Iniciativa para la Enseñanza del Español como Lengua de Herencia en el Departamento de Lenguas y Literaturas Romances de la Universidad de Harvard, y Marcela Fritzler, fundadora y directora académica de Sin Fronteras, Proyecto Educativo Multilingüe, reúnen en esta propuesta años de experiencia en la enseñanza y el aprendizaje del español como LH, que cristalizan en una apuesta pedagógica innovadora. Sustentados en abordajes teóricos y metodológicos sobre la adquisición sociocultural de las lenguas, la multiliteracidad, el alfabetismo transmedia y una pedagogía crítica (Fritzler 2022; Leeman 2005; Parra 2016b), los tres volúmenes de *YoSoy* buscan fomentar el aprecio y la valoración de las identidades multilingües y multiculturales.

Como señalaba antes, la visión programática de las autoras se articula en varios ejes. En primer lugar, han diseñado materiales dirigidos a familias –padres, hijos e hijas– que se acercan a la realidad cultural y lingüística latinoamericana desde su diversidad, fruto de una historia que incluye también los aportes de los pueblos originarios. Así, los tres volúmenes de la serie “Leyendas” de *Yosoy* que he revisado para esta reseña, “Los volcanes” (México), “El coquí” (Puerto Rico) y “La leyenda del quetzal” (Centroamérica), que funcionan cada uno de ellos como hilo conductor de todas las actividades y tareas propuestas, permiten introducir y valorar culturas originarias como la azteca, la maya y la taína.

Junto con las leyendas, se incorporan poemas, cuentos, canciones y caligramas, que sirven para presentar artefactos culturales, mostrar préstamos lingüísticos de estas lenguas en el español y explorar la geografía de los distintos países y regiones. Por otro lado, la diversidad del español en Latinoamérica se aborda también desde una perspectiva pragmática: por ejemplo, mediante la presentación de las distintas formas de tratamiento en países centroamericanos (*usted, tú y vos*), como ocurre en el volumen dedicado al quetzal, o a través de las preferencias léxicas para la actividad de hablar (*charlar, conversar, platicar*), introducidas en el volumen sobre los volcanes de México.

En segundo lugar, los materiales muestran la solidez de la propuesta pedagógica de las autoras, al estar concebidos para desarrollar la multiliteracidad a través de un amplio repertorio de tipos textuales y modos de representación. No se limitan a la lectura, sino que promueven activamente la producción lingüística mediante la escritura creativa. Asimismo, se atiende al desarrollo de las capacidades cognitivas implicadas en la comprensión y el uso del lenguaje mediante tareas diversas de comprensión escrita y oral. En este último caso, se incorporan prácticas de carácter transmedia, con enlaces QR que remiten a materiales audiovisuales de distinta índole, como canciones, leyendas, textos instructivos y divulgativos, entre otros, favoreciendo así una alfabetización multimodal. Por último, se integra también el trabajo con los números como parte del desarrollo lingüístico, en la medida en que, como señalan las autoras, “constituyen un elemento importante en el aprendizaje de la lengua, ya que están presentes en numerosas situaciones cotidianas, como las fechas, las tallas de ropa o los precios” (“Los volcanes”, p. 49).

Además, la propuesta toma en cuenta el desarrollo de destrezas motoras, animando a colorear, recortar, pegar y construir. Así, por ejemplo, el volumen “El coquí” propone actividades como elaborar un coquí ‘tipo de rana de la región’ con rollos de papel higiénico (pp. 32-35), construir un bohío ‘casa tradicional taína’, (p. 21), armar un rompecabezas (p. 38) o crear un collar con guanín ‘aleación de metales’, (p. 36).

Los tres volúmenes fomentan la interacción y la multimodalidad desde distintos ángulos, por ejemplo, mediante visitas virtuales a museos (en “Los volcanes” y “La leyenda del quetzal”) o a través de la actividad “Somos reporteros por un día”, presente en todos los volúmenes. Esta actividad incentiva a conversar con personas de los países abordados para profundizar en los temas tratados y, posteriormente, trasladar esa información a formatos como dibujos, vídeos u otros soportes.

A esta apuesta por la multimodalidad contribuye de manera decisiva el cuidado diseño gráfico de los volúmenes, cuya dirección creativa está a cargo de Gabriela Badillo. El uso de colores vivos e intensos, así como de ilustraciones que destacan por su dinamismo y riqueza cromática, no responde únicamente a una elección estética, sino que constituye también una forma de evocar y representar visualmente la diversidad cultural latinoamericana. En este sentido, la apuesta gráfica se integra de manera coherente en la propuesta pedagógica, reforzando tanto la dimensión afectiva como la identificación con los contenidos.

Por último, la propuesta incorpora temas actuales de relevancia social, como la importancia del cuidado del medio ambiente y las consecuencias del cambio climático.

Dado que los volúmenes están concebidos para la interacción entre adultos –ya sean padres o docentes, y aprendientes– muchas actividades incluyen orientaciones específicas para guiar ese acompañamiento. Además, el proyecto cuenta con una página web bilingüe español/inglés (<https://www.yosoy.world>), que ofrece diversos recursos y servicios dirigidos a quienes buscan estrategias pedagógicas diseñadas para hablantes de LH.

En suma, *Yosoy* logra traducir a un formato accesible para niñas, niños y adolescentes una concepción compleja y crítica de la comunidad y la identidad. Sin formularlo explícitamente, la propuesta resuena con los tres planos concebidos por el puertorriqueño Juan Flores (2000) –demográfico, analítico e imaginario–, al visibilizar y tematizar la diversidad latinoamericana hispanohablante, explorarla y, al mismo tiempo, dotarla de sentido a través de prácticas culturales compartidas. De este modo, más que ofrecer una imagen estática de lo latinoamericano, *Yosoy* invita a habitarlo como un espacio en construcción, donde lo común y lo diverso se entrelazan y se negocian desde edades tempranas. Ese es, quizá, uno de sus mayores aciertos.

Referencias bibliográficas

- Bürki, Yvette. 2023. La negociación de la lengua de herencia en la Escuela Latinoamericana de Berna. En R. Kailuweit et al., eds. *Migración, pluricentrismo y acomodación*. Baden-Baden: Rombach, pp. 89-125.
- Flores, Juan. 2000. *From Bomba to Hip-Hop*. New York: Columbia University Press.
- Fritzler, Marcela. 2022. En búsqueda de la competencia crítica en el aula: narrativa transmedia aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera. *Mundos del hispanismo una cartografía para el siglo XXI*: 1-7.
- Fritzler, Marcela. 2024. La comunidad de práctica multimodal como espacio de aprendizaje permanente de los hablantes de lengua heredada. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* 42: 98-108.

- RESEÑA DE PARRA, MARÍA LUISA; FRITZLER, MARCELA Y BADILLO, GABRIELA. 2023-2025. YOSOY.
- García, Ofelia y Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism & Education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- García García, Marta. 2023. La enseñanza del español como lengua de herencia en el contexto europeo. En M. García García, ed. *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang, pp. 13-30.
- Instituto Cervantes. 2025. *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes*. http://s://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/
- Leeman, Jennifer. 2005. Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals* 38 (1): 35-45.
- Leeman, Jennifer. 2012. Ideologies in Spanish as a Heritage Language. En S. Beaudrie & M. Fairclough, eds. *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Georgetown University Press, pp. 43-59.
- Le Page, Robert B. y Tabouret-Keller, Andree. 1985. *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. CUP.
- Moreno Fernández, Francisco; Álvarez Mella Héctor y 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>
- Martín Rojo, Luisa (ed.). 2010. *Constructing inequality in multilingual classrooms* (Vol. 27). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Parra, Maria L. 2016a. Understanding identity among Spanish heritage learners. *Advances in Spanish as a heritage language* 49: 177-204.
- Parra, María L. 2016b. Critical approaches to heritage language instruction: How to foster students' critical consciousness. *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*: 166-190.
- Parra Velasco, María L. y Fritzler, Marcela (n.d.). YoSoy. <https://www.yosoy.world>.
- Parra Velasco, María L. y Fritzler, Marcela. (en prensa). Presentando Yosoy®: una iniciativa integral para la sostenibilidad del español a través de la cultura y la interdisciplina. En *Glosas*.
- Pavlenko, Aneta y Blackledge, Adrian. 2004. Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. En A. Pavlenko y A. Blackledge, eds. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 1-33.
- Potowski, Kim y Lynch, Andrew. 2014. Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 154-170.

Reseña de Herrera, Francisco J. y Soler, Carlos. 2024.
***Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua.* Barcelona (España): Difusión.**

Chiara Minichiello
Universidad de Granada

El libro *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua* ofrece una profunda reflexión sobre la inclusión de la variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), abordando sus múltiples dimensiones y proponiendo soluciones prácticas que promueven una mirada crítica hacia las variedades del español. La obra, estructurada en capítulos elaborados por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y la didáctica del español, recorre los distintos planos de la variación (normativo, fonético, gramatical, léxico, sociocultural y pragmático), subrayando la necesidad de reconocer el pluricentrismo del español y de trasladarlo al contexto educativo.

Francisco Moreno Fernández introduce la obra analizando el concepto de norma desde distintas perspectivas y cuestionando las concepciones tradicionales que separan lo que “debe ser” de lo que “es”. Para el autor, la normatividad lingüística no puede desvincularse de sus implicaciones filosóficas y sociales, ya que la enseñanza de idiomas refleja y reproduce esas concepciones. Moreno Fernández revisa las corrientes filosóficas del normativismo, el dogmatismo, el relativismo y el descriptivismo, destacando que todas convergen en la noción de “uso correcto”. Propone entender la norma como aquello que una comunidad acepta y utiliza colectivamente, lo que implica una regulación social anterior incluso a la existencia de instituciones normativas. De este modo, la lengua estándar aparece como un punto de equilibrio entre la prescripción y la descripción, una referencia práctica en la enseñanza, aunque siempre atravesada por tensiones entre lo ideal y lo real.

En continuidad con esta reflexión, Natividad Hernández Muñoz y Helena S. Belío-Apaolaza destacan la relevancia de la competencia sociolingüística en la enseñanza de ELE, al considerar que el dominio gramatical no basta para comunicarse eficazmente. Subrayan que esta competencia, reconocida por el Marco Común Europeo de Referencia, tiene carácter transversal, pues se relaciona con las dimensiones cultural, estratégica y pragmática. Las autoras señalan la falta de formación docente como uno de los principales obstáculos para su desarrollo, proponiendo diversas actividades que integran la reflexión sobre la variación lingüística en el aula. Entre sus recomendaciones destacan el reconocimiento del español como lengua pluricéntrica, la aceptación de la variación como una fuente de motivación, y la importancia de atender al perfil sociolingüístico de los aprendientes. Sugieren además partir de la lengua materna del estudiante para fomentar una comprensión comparativa y crítica de la diversidad del español, culminando en instrumentos de autoevaluación que promueven la reflexión y la autonomía del aprendizaje.

Carlos Soler Montes continúa esta línea con una propuesta didáctica centrada en la introducción de las variedades del español en el aula. El autor insiste en que la estructura dialectal del español puede abordarse de forma clara y pedagógica mediante distintos tipos de *inputs*, siempre evitando visiones jerárquicas u obsoletas que sitúan el español peninsular como modelo único frente a las variedades americanas. Resalta que el 90% de los hablantes del idioma se encuentran en América, lo que obliga a replantear los criterios de centralidad lingüística. Pro-

pone, así, analizar el español desde perspectivas alternativas: la tendencia vocálica y consonántica, la distinción entre variedades rurales y urbanas y la clasificación de las seis zonas dialectales principales (mexicana-centronorteña, caribeña, andina, austral, chilena y europea). Este enfoque, sin embargo, se amplía hacia un reconocimiento más inclusivo de las variedades de Estados Unidos, Guinea Ecuatorial, Filipinas, el Sáhara Occidental y otras comunidades multilingües, de modo que el español sea entendido en toda su extensión global.

A partir de estas bases, Gloria Viviana Nieto Martín amplía el concepto de variación, abordando no solo las variedades regionales, sino también las diversas dimensiones internas del idioma. Propone incluir en el aula fenómenos fonéticos como el ceceo o el yeísmo, pero también variaciones ortográficas, prosódicas y gramaticales, como la alternancia entre pretérito perfecto simple y compuesto. Asimismo, subraya la importancia de la variación sociocultural, que incorpora tradiciones, costumbres y comportamientos diversos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora destaca los avances logrados en las últimas décadas, como la adaptación de materiales didácticos a contextos latinoamericanos y la creación de programas de formación docente centrados en la realidad sociolingüística local, aunque reconoce que aún persisten desafíos en la producción editorial y en la capacitación del profesorado.

Desde una perspectiva más técnica, Carlos Andrés Rojas ofrece una fundamentación teórica para la enseñanza de la variación fonética. Analiza los fonemas más sujetos a variación, como la /s/, la /θ/, la /j/ y la /r/, y revisa estudios que evidencian la falta de un enfoque integral en este ámbito. El autor destaca el papel del docente como primera fuente de exposición a una variedad y recomienda el uso de corpus orales que permitan a los estudiantes familiarizarse con diferentes acentos y registros. Propone además recursos didácticos específicos -manuales, atlas interactivos y catálogos de voces- que facilitan la enseñanza de la fonética desde un enfoque variacionista y comunicativo.

Cecilia Criado de Diego aborda la variación léxica, recordando que la lengua fluctúa en función de factores socioculturales, geográficos, situacionales y temporales. Insiste en la importancia de enseñar un léxico actual y representativo de las distintas comunidades hispanohablantes. En este contexto, presenta GEOLEXI, una herramienta digital desarrollada por la UNED que permite consultar términos geosinónimos y contextualizarlos mediante ejemplos escritos, audiovisuales y visuales. Esta plataforma constituye un recurso valioso para fomentar la conciencia léxica y la apertura hacia la diversidad sociocultural del español.

Por su parte, Enrique Pato centra su atención en la enseñanza de la variación gramatical, destacando que el objetivo principal del ELE debe ser desarrollar en el alumnado una percepción amplia y flexible de la lengua. Propone incluir en el aula fenómenos como el leísmo, las variantes del subjuntivo (-ra/-se), los usos alternativos de adverbios y preposiciones, y las distintas formas de tratamiento. Considera que la variación gramatical puede introducirse a partir del nivel intermedio (B1-B2), aunque sugiere iniciarla tempranamente para evitar la percepción de error. Recomienda presentarla en contextos comunicativos reales, tanto orales como escritos, mediante modelos basados en contrastes y ejercicios prácticos apoyados en materiales audiovisuales.

Virginia González García y Tomás Córcoles Molina amplían el análisis al terreno de la variación diafásica o de registro, recordando que el cambio de registro según la situación comunicativa es una competencia esencial para cualquier hablante. Proponen una secuencia didáctica que parte del reconocimiento de los registros y culmina en la producción autónoma, apoyándose en materiales que visibilicen las formas coloquiales y las estrategias discursivas, como las cápsulas de lengua oral y coloquial incluidas en algunos manuales.

Ivonne Lerner y Francisco Javier López Tapia abordan la cuestión de la evaluación de las variedades lingüísticas, un aspecto fundamental para consolidar el aprendizaje. Los autores presentan diversas estrategias de evaluación formativa, como los “tíques de entrada y salida”, las dianas autoevaluativas y las rúbricas descriptivas, que permiten valorar el grado de comprensión y actitud del estudiante ante la diversidad lingüística. Además, sugieren tareas de comprensión auditiva y lectora basadas en variedades diatópicas, reforzando así el componente reflexivo y apreciativo del aprendizaje.

En esta misma línea de reflexión sobre actitudes y percepciones, Mario Saborido Beltrán analiza el papel de las actitudes lingüísticas en la enseñanza del español. Estas, entendidas como disposiciones mentales hacia determinados usos o variedades, están influidas por creencias, ideologías y factores de prestigio. El autor revisa proyectos recientes como el PRECAVES-XXI y el LIAS, dedicados al estudio de las actitudes hacia las variedades del español, y advierte sobre la necesidad de fortalecer la formación docente para abordar este aspecto de manera crítica y consciente en el aula.

Irene Macías Fernández demuestra que la enseñanza de la variación lingüística puede adaptarse a todos los niveles de competencia. En los niveles iniciales, propone introducir diferencias morfosintácticas básicas, como las formas de tratamiento *tú*, *usted* o *vosotros*, para familiarizar al estudiante con la diversidad desde el comienzo. En niveles intermedios, sugiere trabajar con variedades menos representadas, como la de Guinea Ecuatorial, mientras que en los niveles avanzados aboga por enfoques integrados como el AICLE, que combinan el aprendizaje lingüístico y el contenido cultural a través de proyectos de investigación sobre temas específicos del mundo hispano.

Lourdes Hernández-Martín introduce el concepto de descolonización en la enseñanza del ELE, entendida como la necesidad de descentralizar los modelos eurocéntricos y promover perspectivas más inclusivas y críticas. Propone la creación de unidades didácticas socioculturales y sociopolíticas que favorezcan la comprensión de la diversidad del español, la colaboración con la sociolingüística, el análisis del paisaje lingüístico y la participación activa del estudiantado en el diseño curricular. Estas prácticas buscan fomentar una enseñanza del español que refleje su pluralidad real y sus dinámicas contemporáneas.

Finalmente, Hugo Lázaro Ruiz aborda la inclusión de la comunidad LGTBIQA+ en el aula de ELE, defendiendo la necesidad de incorporar referencias culturales y lingüísticas que reflejen la diversidad de identidades sexuales y de género. A través de las llamadas “pedagogías cuir”, el autor invita a cuestionar las normas y estructuras que limitan la representación de estas realidades en el ámbito educativo. Reconoce los avances de editoriales como Difusión, que han incorporado contenidos inclusivos en sus manuales, pero insiste en que es fundamental desarrollar la conciencia crítica del alumnado mediante actividades reflexivas y contextos comunicativos auténticos. Además, subraya la responsabilidad del profesorado de crear espacios de aprendizaje seguros e inclusivos para todos los estudiantes.

En conjunto, *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua* constituye una obra de referencia que integra teoría, reflexión y propuestas didácticas para una enseñanza del español más diversa, consciente y socialmente comprometida. Cada autor, desde su ámbito de especialidad, contribuye a construir una visión plural del idioma y de su enseñanza, reafirmando que comprender y valorar la variación es un requisito indispensable para formar hablantes competentes, críticos e interculturales.

Reseña de Baez Damiano, Florencia. 2025. *El poder de decir: batallas por el sentido. Columnas lingüísticas sobre glotopolítica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Glotomundo.

Victoria Tonelli
Universidad Austral

ORCID: 0000-0002-3225-5724

En *Uno y el universo*, Ernesto Sábato relata una anécdota sobre los riesgos de la divulgación científica: ante la incomprensión de su auditorio frente a una explicación técnica de la teoría de la relatividad, Sábato decide simplificarla progresivamente: primero elimina de su enunciado los tensores y las geodésicas; luego, conserva solo algunas nociones generales; finalmente, sustituye los conceptos teóricos por escenas cotidianas, como trenes, aviadore y cronómetros. Su interlocutor, satisfecho, concluye que por fin ha comprendido, a lo que Sábato responde que ya no se trata de la teoría de la relatividad. La anécdota expresa un problema central de toda práctica divulgativa: hasta qué punto es posible hacer comprensible un objeto sin despojarlo de sus elementos esenciales.

El poder de decir: batallas por el sentido, de Florencia Baez Damiano, se sitúa en el extremo opuesto de esa experiencia. El libro se inscribe en la tradición de la divulgación científica, pero lejos de simplificar el fenómeno lingüístico, la autora lo vuelve inteligible en su densidad social, ideológica y política. En efecto, el lenguaje es abordado desde una perspectiva glotopolítica, que no lo concibe como un medio neutral de comunicación, sino como un terreno histórico de disputas, regulaciones, imposiciones y resistencias. El resultado es un texto accesible sin concesiones simplificadoras, que complejiza el fenómeno lingüístico y lo vuelve comprensible para un público amplio.

El libro prescinde de una organización en capítulos y se organiza en una secuencia de columnas —un formato deliberadamente breve, pero conceptualmente riguroso— que permite problematizar distintas dimensiones del lenguaje a partir de preguntas, ejemplos, poemas, refranes, anécdotas o situaciones cotidianas. No obstante, se sostiene en un conjunto de ejes conceptuales que atraviesan toda la obra y le confieren unidad: el lenguaje como productor de realidad; la norma como construcción social; los dispositivos de legitimación (escuela, diccionarios, academias, medios, tecnologías); la relación entre lengua e identidad, y la imposibilidad de una neutralidad en la lengua. En términos de progresión expositiva, las columnas van articulando conceptos y ejemplos que se retoman, se expanden y se reorientan. De este modo, el libro construye un recorrido acumulativo: cada pieza puede leerse de forma autónoma, pero la lectura completa produce una comprensión más amplia de la perspectiva glotopolítica.

Ya desde la introducción, la autora enmarca explícitamente el tipo de lectura que propone: desde tiempos remotos, las sociedades se han preguntado qué es el lenguaje, quién habla bien, qué formas son legítimas y cuáles deben corregirse. Y las respuestas a estos interrogantes nunca son inocentes. Por el contrario, la enseñanza de una variedad, la sanción de un uso, la

asignación de prestigio o la estigmatización de una forma de habla, e incluso la definición de lo “vulgar” o lo “culto” remiten a relaciones de poder. Así, la lengua aparece como una práctica social atravesada por instituciones, ideologías y conflictos.

La primera columna sitúa al lector en la ciudad y propone mirar el paisaje lingüístico urbano como una cartografía de presencias y silencios. La convivencia de lenguas en Buenos Aires —y, por extensión, en cualquier ciudad del mundo— muestra que la ecuación “una nación, una lengua” es más un proyecto político que una evidencia sociolingüística. Las lenguas circulan, migran, se mezclan y se transforman; sin embargo, no todas gozan del mismo estatuto ni de la misma visibilidad, y esa desigualdad se evidencia tanto en la señalética oficial como en los carteles comerciales, las pintadas y los afiches. Observar los mensajes que circulan en nuestras ciudades es reconocer una disputa por el reconocimiento.

La pregunta “¿Español o castellano?”, que encabeza la segunda columna, le permite abordar las ideologías lingüísticas. Baez Damiano muestra que nombrar una lengua nunca es un gesto meramente terminológico, sino que constituye un posicionamiento atravesado por la historia y el conflicto. La autora evita el relato evolucionista lineal que retrotrae nuestro idioma desde el latín al presente, y reintroduce aquello que suele borrarse en las narrativas escolares: las tensiones ideológicas y políticas que constituyen a las lenguas. De este modo, visibiliza, por un lado, que los nombres condensan disputas; por el otro, desplaza la expectativa de una respuesta normativa (“se llama así”) hacia una explicación histórica (“se llama así por estas razones, en estos marcos, con estas consecuencias”).

Este aspecto se profundiza en “Lengua o dialecto: una cuestión de poder”, donde se problematiza una de las jerarquías más persistentes del sentido común lingüístico. El prestigio del que gozan algunas lenguas en detrimento de otras, que son relegadas a la categoría de dialectos, no obedece a razones lingüísticas, sino políticas. La frase —atribuida frecuentemente a la sociolingüística— de que una lengua es un dialecto con ejército es una buena síntesis del argumento de esta columna: el estatuto de “lengua” se produce mediante el respaldo estatal, la escolarización, la institucionalización y la legitimación académica. Además de recordarnos que todos hablamos un dialecto, Baez Damiano desplaza la discusión del plano puramente geográfico (dialectos regionales) al sociocultural: ciertas formas (“haiga”, “estuvistes”) se estigmatizan no por su inferioridad lingüística, sino por la valoración social de quienes las usan.

Un núcleo relevante del volumen es el tratamiento de las lenguas indígenas y la dominación. Al poner en discusión el mito de la Argentina monolingüe, la autora muestra cómo la escuela y las políticas lingüísticas consolidaron el español como única lengua legítima, y marginaron otras mediante el castigo, la vergüenza, el silenciamiento o la integración forzada. En esta columna se advierte con claridad que la perspectiva glotopolítica no es solo un adjetivo académico, sino una herramienta de lectura histórica. En efecto, lejos de reducirse a un proceso meramente comunicativo, el aprendizaje del español constituyó una condición de acceso a derechos y, por lo tanto, un dispositivo de control y subordinación.

Varias columnas regresan a una tesis central: el lenguaje no es una herramienta. La lengua no solo nombra un mundo preexistente, sino que lo recorta, lo clasifica y lo jerarquiza. De este modo, la autora introduce la dimensión performativa del decir: hablar no es solo comunicar; es, también y principalmente, intervenir. El problema se sitúa en el plano de las relaciones sociales: desacreditar una variedad lingüística implica deslegitimar a quienes la hablan, y la disputa por la palabra es también una lucha por el reconocimiento y por la posibilidad de existir con voz propia. Del mismo modo, las palabras no solo describen un fenómeno, sino que lo intensifican, lo estabilizan y lo hacen circular como evidencia. Esto se vuelve especialmente visible

en el análisis del término “grieta” en el debate político argentino: nombrar una división puede contribuir a que se viva como irremediable. La disputa por el término depende, entonces, de quién lo usa, con qué fines, qué alternativas léxicas se ensayan (“divergencias”, “diferencias”) y qué implica cada elección.

Esta reflexión conduce a una cuestión más amplia sobre la relación entre lenguaje y realidad. Con un verso de Alejandra Pizarnik como disparador —“Todo lo que se puede decir es mentira”—, la autora conduce la reflexión hacia una cuestión central: las palabras nunca capturan por completo la experiencia y, sin embargo, organizan lo que entendemos como realidad. Por eso, la neutralidad no es una posición disponible para el hablante: todo decir selecciona, encuadra e interpreta. Este argumento se sostiene en una premisa central del libro: los discursos están atravesados por ideologías, que se manifiestan en los términos elegidos y en las metáforas activadas. Desde esta perspectiva, el lenguaje deja de concebirse como un espejo transparente para entenderse como una práctica que contribuye a producir aquello que nombra. Así, al hablar no solo describimos lo que sucede, sino que también participamos en la construcción de versiones posibles de la realidad.

La columna dedicada a la idea de perfección y corrección funciona como una crítica a un imaginario normativo que todavía estructura la escuela y buena parte del debate público. Con un poema de Matsuo Bashō como punto de partida y la pregunta por quién decide la forma “perfecta” de hablar o escribir, la autora muestra que la norma estándar suele presentarse como universal cuando, en realidad, refleja un modelo social particular, históricamente asociado a los grupos que concentran mayor capital cultural y educativo. La escuela ocupa aquí un lugar central: al enseñar a “hablar bien”, muchas veces transmite como neutral una variedad lingüística que se corresponde con los usos de sectores socialmente legitimados. De este modo, la norma no solo organiza las prácticas lingüísticas, sino también las valoraciones sobre los propios hablantes y su relación con la lengua. El libro no propone abolir la enseñanza de la norma, sino volverla objeto de reflexión: enseñar su origen, su función y sus límites, de modo que deje de operar como criterio implícito de jerarquización y exclusión, y pueda comprenderse como una convención social entre otras posibles.

La relación entre pensamiento y lenguaje irrumpe cuando la autora recurre a ejemplos de designaciones —como la multiplicidad de términos para los estados del hielo en comunidades como la yámana, estrechamente vinculadas con su territorio— para mostrar que las lenguas contienen saberes, memorias y formas específicas de habitar el mundo. Cuando una lengua dominante sustituye una variedad de términos por una categoría única, no solo traduce, sino que puede borrar distinciones vitales y, con ellas, conocimientos acumulados por las comunidades que las producen. En un contexto de creciente globalización, donde idiomas con gran peso geopolítico —como el inglés— tienden a homogeneizar prácticas culturales, la autora recuerda que las lenguas no son simples instrumentos comunicativos, sino espacios donde se sedimentan identidades, experiencias y modos de conocimiento. Desde esta perspectiva, defender la pluralidad lingüística no equivale únicamente a preservar formas de hablar, sino también a resguardar la diversidad de saberes y maneras de comprender el mundo.

El libro incorpora, además, escenas donde la lengua se apropia “desde abajo”. La columna “Ni error ni capricho: cuando el pueblo pone la letra” aborda el fenómeno del malentendido creativo —popularizado como *mondegreen*— y lo vuelve glotopolíticamente legible. A partir del ejemplo de los escolares españoles que, durante el franquismo, reinterpretaron el verso “voy por rutas imperiales” del himno falangista como “pomporruta”, la autora muestra que lo que parece un simple error de audición puede funcionar como una forma de apropiación lingüística frente a un discurso ajeno o impuesto. Desde esta perspectiva, reinterpretar lo que se escucha

no es un error individual, sino una práctica colectiva mediante la cual los hablantes ajustan los sonidos a los recursos de su propia experiencia lingüística. Allí donde la norma pretende fijar la repetición exacta, los hablantes producen desvío, resignificación y sentido propio. Y recuerdan que la lengua no pertenece únicamente a quienes buscan regularla, sino también —y sobre todo— a quienes la usan y la transforman.

La columna dedicada a la inteligencia artificial resulta sugerente por su capacidad de vincular teorías clásicas —como el principio de cooperación y las máximas conversacionales formuladas por Paul Grice— con prácticas discursivas propias de las tecnologías actuales. La autora parte de una pregunta simple: por qué tendemos a percibir que hay alguien detrás de una respuesta generada por IA. La explicación remite al modo en que estos sistemas reproducen las convenciones del género conversacional y producen enunciados que simulan claridad, pertinencia y coherencia argumentativa. El efecto de autoridad no proviene únicamente de la corrección gramatical, sino de la seguridad enunciativa: respuestas sin vacilación, con tono pulido y estructura convincente, que se presentan como verdades plausibles. Después de esta respuesta, se despliega el argumento glotopolítico: las tecnologías lingüísticas tienden a privilegiar un modelo de español estándar —a menudo cercano al centro peninsular— y a presentar sus sugerencias como neutrales. Esa neutralidad, sin embargo, constituye una forma de ideología lingüística: lo “correcto” coincide con lo normativo y, lo “neutro”, con lo peninsular. El riesgo, sugiere la autora, no es solo la corrección automática de los textos, sino la cesión progresiva de decisiones expresivas y, con ellas, de ciertas formas de organizar el pensamiento.

Las últimas columnas consolidan el marco teórico del libro mediante referencias que dialogan con la tradición lingüística, sin perder el registro divulgativo. La autora recurre a Roland Barthes para recordar que no solo hablamos, sino que también somos hablados por el lenguaje: las palabras que usamos nos sitúan socialmente y manifiestan trayectorias, pertenencias e identidades. En diálogo con Mijaíl Bajtín, subraya que no tomamos las palabras del diccionario, sino de la voz de otros, lo que enfatiza el carácter social e histórico del aprendizaje lingüístico. En este marco, el libro revisa y pone en discusión los dispositivos que históricamente han legitimado ciertos usos como correctos —las academias, los diccionarios y la escuela—. El diccionario no aparece como un repertorio neutro de significados, sino como un artefacto ideológico que selecciona, define y jerarquiza. La escuela, por su parte, es presentada en una posición ambivalente: ha sido tradicionalmente un espacio de reproducción de prejuicios lingüísticos, pero también puede convertirse en un ámbito de reflexión crítica si enseña la norma como convención histórica y no como medida moral del hablar.

El poder de decir: batallas por el sentido demuestra que divulgar no implica empobrecer el objeto ni edulcorar su complejidad. Florencia Baez Damiano no abandona las “geodésicas” para reemplazarlas por anécdotas, sino que articula, con precisión y criterio, la teoría y el ejemplo, el concepto y la escena. La claridad expositiva no se alcanza a través de un recorte del objeto, sino de la construcción gradual de los problemas, apoyada en casos reconocibles y en un vocabulario crítico que el lector incorpora sin sentirse expulsado del texto.

De este modo, la obra constituye una contribución significativa a la divulgación lingüística desde una perspectiva glotopolítica. A lo largo de sus columnas, muestra que la lengua no es un instrumento neutro de comunicación, sino una práctica social donde se configuran jerarquías, identidades y formas de reconocimiento. En tiempos en los que la simplificación suele confundirse con accesibilidad, este libro apuesta por una divulgación exigente que confía en la capacidad del lector y lo invita a pensar el lenguaje como un territorio vivo de disputas. En ese territorio, lo que está en juego no es únicamente la gramática, sino también el derecho a nombrar el mundo y a ser reconocido en la propia palabra.

Reseña de Blestel, Élodie. 2025. *Discriminación lingüística, social y racial. Una aproximación enactiva en el Caribe colombiano*. Berlín/Boston: De Gruyter.

Eva García
Université de Genève

Una carcajada en un barco cerca de Cartagena, al inicio de su estancia en Colombia, encierra ya el problema central de este libro. Cuando Élodie le explica a un colombiano que sus hijos irán a la escuela en Santa Marta, la respuesta es una pregunta burlona: “¿Van a aprender a hablar corroncho, entonces?!” (Blestel 2025: 140). La autora registra la risa colectiva que se desata a su alrededor, sin comprender aún el significado de la palabra. Lo que ella no podía imaginar todavía es que dicho término volverá a cruzarse en su camino más de una vez, y que esa anécdota condensará las preguntas clave que llegarán a estructurar toda su investigación: cuáles son los procesos que llevan a los hablantes a ordenar jerárquicamente las variedades del español, y cómo esas percepciones están impregnadas de dinámicas sociales, económicas y raciales cuyas raíces se hunden en el periodo colonial.

La autora se adentra en un terreno poco explorado desde dos ángulos complementarios. Por un lado, Santa Marta –la ciudad más antigua de la actual Colombia, donde el español convive con varias lenguas indígenas y comunidades afrodescendientes– ha sido relativamente poco estudiada. Por otro, el marco teórico que elige para analizar sus datos es tan riguroso como insólito en las ciencias del lenguaje: una aproximación enactiva –inspirada en el trabajo de Varela, Thompson y Rosch (1997)– aplicada al estudio de la discriminación lingüística. Con este enfoque, la concepción del lenguaje experimenta un cambio radical: ya no se presenta como un sistema de signos que se limita a describir una realidad preexistente, sino como una práctica viva que, a través de sus interacciones, permite a los hablantes contribuir de forma activa a la construcción de un entorno lingüístico, social y, por extensión, de un mundo propio. Es precisamente esta unidad indisociable entre percibir y actuar lo que Blestel, siguiendo a Berthoz (1997) y Bottineau (2013b), designa con el término “percepacción”. Esta noción se convierte así en una unidad de análisis fundamental del libro: permite comprender el proceso por el cual las variaciones fónicas del español caribeño colombiano se semiotizan, convirtiendo ciertos rasgos fonéticos concretos en índices de diferencias sociales y raciales, y sobre todo identificar los mecanismos que activan esas asociaciones en el acto mismo de escuchar.

La forma del libro es tan singular como su apuesta teórica. Lejos de ofrecer una presentación de resultados ya consolidados, el estudio expone las cuatro etapas de la investigación empírica en el orden en que efectivamente se desarrollaron: la primera, dedicada a suscitar categorizaciones epilingüísticas –es decir, los discursos que los hablantes producen sobre las prácticas lingüísticas, las propias y las ajenas–; la segunda, orientada a comprender los vínculos entre esos discursos y las jerarquías sociales que reproducen; la tercera, que confronta los testimonios recogidos con los trabajos históricos, sociológicos y dialectológicos sobre Colombia; y la cuarta, que examina de cerca el fenómeno del “hablar golpeado” para mostrar cómo la escucha de la geminación consonántica resultante de la asimilación de líquidas está condicionada por estereotipos sociales y raciales. El volumen invita a seguir el proceso investigador tal como ocurrió, de modo que las preguntas van surgiendo sobre la marcha, las hipótesis son puestas a

prueba y modificadas, y cada nuevo dato de campo genera preguntas imprevistas. Se trata, en suma, de un enfoque que la propia autora define como “secuencial y evolutivo” (Blestel 2025: 17), asumiendo plenamente el carácter exploratorio de la investigación. Para ello, la metodología se apoya en tres corpus complementarios elaborados mediante trabajo de campo antropológico, entrevistas sociolingüísticas, pruebas de percepción y análisis mixtos (cuantitativos y cualitativos).

La primera etapa, basada en el corpus A –83 entrevistas realizadas en Santa Marta–, revela un hallazgo central: las prácticas lingüísticas que los hablantes identifican como marcadas no están ancladas a territorios concretos, ya que ciertos fenómenos fónicos –la realización de consonantes implosivas, el volumen, el tempo– y ciertos metatérminos aparecen en todos los niveles de comparación. Lo que cambia no es lo que se percibe, sino a quién se le atribuye, y esa atribución obedece a una lógica “fractal y recursiva” (Gal e Irvine 2019, *apud* Blestel 2025: 86): siempre emergen dos polos en tensión, organizados en torno a una misma lógica binaria centro/periferia. El examen de los comentarios epilingüísticos y psicosociales –estos últimos referidos a los atributos de carácter, comportamiento y clase social que caracterizan a los hablantes– permite entonces identificar movimientos de tipificación: emergen figuras esquemáticas, o “personae” en el sentido de Bajtín (1981), que funcionan como extremos opuestos: el hablante del interior andino, cuya habla se caracteriza como “fina” y “pausada”, frente al hablante de Bolívar, del Chocó, de la zona bananera, de las orillas del río Magdalena o de los barrios periféricos de Santa Marta, cuya habla se califica de “golpeada” o “atropellada”; el de los estratos altos frente al de las clases populares; quien tiene estudios frente a quien no los tiene. Estas figuras, sin embargo, no son fijas: un mismo individuo puede ocupar el polo del “centro” o el de la “periferia” dependiendo del punto de comparación adoptado. Así, un habitante de Santa Marta resulta “periférico” ante una persona de Bogotá, pero “central” ante alguien de Cartagena. A esto se suma que las valoraciones no son uniformes: varían según la comunidad interrogada –indígenas, afrodescendientes y mestizos no comentan las prácticas lingüísticas de la misma manera–, pero también según las trayectorias individuales, el posicionamiento de cada hablante respecto a la norma y la situación concreta de interacción. Frente a estos contrastes, los sujetos no son pasivos: se posicionan, se adaptan, y a menudo intentan acercarse al polo valorizado.

Si la primera etapa permitió identificar qué se distingue y a quién se le adjudica, la segunda se pregunta por qué esas categorizaciones están tan cargadas de significado social. En este marco, Blestel moviliza las herramientas de Gal e Irvine (1995, 2019) sobre el trabajo ideológico y argumenta que los metatérminos como “golpeado” o “fino” no describen una realidad previa: funcionan como “sitios de trabajo ideológico” que consolidan interpretaciones y participan activamente en la configuración del entorno social. Es más: la propia percepción ya está orientada desde el inicio, pues la manera de escuchar e interpretar una práctica fónica diferencial es aprendida, y ese aprendizaje emerge a la vez del cuerpo, de la historia cultural y de las prácticas sociales compartidas. Con todo ello, el análisis de los comentarios psicosociales y epilingüísticos del corpus A permite darle nombre a la lógica binaria estereotipante que ya asomaba en la etapa anterior: la dicotomía “cachaco vs. corroncho” (Blestel 2025: 141). Por un lado, la figura del hablante educado, adinerado, cortés, con una pronunciación “conforme a todas las letras” (*ibid.* 145), asociado al interior andino; por el otro, alguien poco instruido, grosero, ruidoso, agresivo, asociado a la costa. Esta división, lejos de ser reciente, fue fomentada durante el periodo colonial y ha terminado por impregnar todos los escenarios sociales de Colombia.

La tercera etapa sitúa los hallazgos anteriores en una perspectiva más amplia que busca comprender estas polarizaciones a la luz de la literatura histórica, sociológica y dialectológica sobre Colombia. La autora muestra que tales divisiones no son arbitrarias: responden a una “regionalización de la raza” —en términos de Wade (2020)— heredada de la época de la colonización. Las poblaciones andinas se perciben, y se autoperciben, como blancas o mestizas, mientras que las costeñas son vinculadas con lo negro o lo indígena. A escala local, esta lógica se reproduce: los samarios tienden a representarse como más blancos y cercanos a lo “español” que sus vecinos, alimentando así la imagen de Santa Marta como “bastión español” (Blestel 2025: 183). Al hacerlo, este discurso llega a borrar la herencia africana de la región, condicionando tanto la autopercepción de los hablantes como su manera de escuchar sus propias prácticas lingüísticas. De ahí el concepto de “acachacarse”, o en otros términos, “blanquearse a la colombiana” (*ibid.* 186), es decir, adoptar los usos lingüísticos y las prácticas sociales características del interior andino como estrategia de ascenso social. A partir del marco raciolingüístico de Rosa (2019), Blestel sostiene que la prominencia de ciertos rasgos fónicos no obedece a sus características acústicas, sino al hecho de que se escuchan en cuerpos racializados. La etapa culmina con una mirada crítica sobre los estudios dialectológicos acerca del español colombiano, que, importados de tradiciones españolas y cachacas, han reproducido y reforzado las jerarquías entre variedades lingüísticas. Si bien empiezan a abrirse nuevos ejes de diferenciación que incorporan factores sociales y de contacto entre lenguas, la descolonización de la propia ciencia lingüística está aún lejos de completarse.

La cuarta y última etapa se concentra en un caso concreto: el “hablar golpeado”, metatérmino ampliamente utilizado en la costa caribe colombiana y fuertemente estigmatizante. Desde un punto de vista lingüístico, corresponde a la geminación consonántica resultante de la asimilación de líquidas implosivas —por ejemplo, [kat.ta.◊he.na] para ‘Cartagena’ (Blestel 2025: 209)—, fenómeno que algunos lingüistas atribuyen al contacto histórico del español de la región con las lenguas nigero-congolesas traídas por la población esclavizada. Pero la pregunta que guía esta etapa va más allá de constatar la existencia de la geminación: importa saber cuándo y por qué se activa el metatérmino “golpeado” en la escucha. Los resultados del test perceptivo (corpus B) son reveladores: las consonantes geminadas solo se califican de “golpeadas” cuando aparecen en contextos de líquidas implosivas, es decir, precisamente aquellos vinculados históricamente al contacto con lenguas africanas. Las demás geminaciones, en otros contextos, pasan desapercibidas. Se trata, pues, de una discriminación auditiva que opera de forma selectiva y socialmente condicionada, apuntando hacia una posible lectura racial: el tratamiento de las líquidas funcionaría como un estigma de africanidad. Más allá de Santa Marta, la encuesta de alcance nacional (corpus C) añade un matiz importante: esta denominación no designa lo mismo en todas partes. En el interior del país y en la costa pacífica, remite más bien a cualidades suprasegmentales como el volumen o la intensidad, o incluso a rasgos psicosociales como la vehemencia. En conjunto, ambos corpus apuntan hacia un *continuum* de prácticas lingüísticas que se distribuyen desigualmente y con una carga estigmatizante, recayendo siempre sobre quienes ocupan los márgenes sociales y geográficos. Es lo que la autora denomina un “efecto de oportunidad” (Blestel 2025: 220): el estereotipo precede a la percepción, de modo que cualquier rasgo fónico atribuido a alguien que es visto como “corroncho” puede ser interpretado como “golpeado”. De lo contrario, los mismos rasgos producidos por una persona no asociada a esta figura simplemente no se escuchan y quedan invisibilizados. En última instancia, el “hablar golpeado” funciona como un marcador metapragmático, a la vez huella de esa interpretación orientada y mecanismo que la ancla en la experiencia colectiva hasta arraigarla.

Este recorrido en cuatro etapas desemboca en una contribución de gran envergadura. En el nivel teórico, el libro representa una apuesta poco común: al inscribir el estudio de la discriminación lingüística en el paradigma enactivo, tiende puentes entre la sociolingüística, el análisis del discurso y la antropología semiótica, reuniendo planos que las distintas subdisciplinas de la lingüística suelen abordar por separado. Cabe señalar, no obstante, que el marco enactivo supone del lector cierta familiaridad con las ciencias cognitivas, lo que lejos de ser un obstáculo, constituye una invitación a ampliar los horizontes de la propia disciplina. En todo caso, Blestel ilustra sistemáticamente sus propuestas teóricas con datos concretos de su investigación, sin dejar ningún cabo suelto, lo que facilita la comprensión incluso de los conceptos más exigentes. A esta propuesta teórica se suma un aporte empírico de alcance más amplio: el estudio muestra que la manera en que se reciben y clasifican las variaciones lingüísticas no es neutra, sino que lleva la impronta de un legado colonial que no ha dejado de operar. Tanto los discursos expertos como los comentarios epilingüísticos de los hablantes de Santa Marta reproducen distinciones sociales y raciales. En efecto, las prácticas fónicas son filtradas por ideologías lingüísticas social e históricamente situadas que asocian determinadas maneras de hablar a grupos racializados, contribuyendo así a hacer existir esas distinciones. En definitiva, lo que hace singular este libro es su capacidad de leer la historia en lo cotidiano: lo que comenzó con una carcajada, junto con las cientos de voces recogidas a lo largo de la investigación, es la demostración de hasta qué punto la matriz de poder colonial sigue enactando, a través de cada palabra y de cada escucha, un orden que se percibe como natural cuando no es sino el producto de una historia de dominación y exclusión.

Referencias bibliográficas

- Bakhtine, Mikhaïl; Holquist, Michael, ed. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin: University of Texas Press.
- Berthoz, Alain. 1997. *Le sens du mouvement*. París: Odile Jacob.
- Bottineau, Didier. 2013b. Pour une approche enactive de la parole dans les langues. *Langages* 192.4: 11–27.
- Gal, Susan; Irvine, Judith T. 1995. The boundaries of languages and disciplines: how ideologies construct difference. *Social Research* 62.4: 967–1001.
- Gal, Susan; Irvine, Judith T. 2019. *Signs of difference: language and ideology in social life*. Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press.
- Rosa, Jonathan. 2019. Looking like a language, sounding like a race. *Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*. Nueva York: Oxford University Press.
- Varela, Francisco J.; Thompson, Evan; Rosch, Eleanor. 1997. *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Traducido del inglés por Carlos Gardini. Barcelona: Gedisa.
- Wade, Peter. 2020. Espacio, Región y Racialización En Colombia. *Revista de geografía Norte Grande* 76: 31–49.

Reseña de Escudero, Francisco. 2025. *Tú a Salamanca y yo a Alejandría. Una historia sobre la utilidad de las gramáticas*. Madrid: Pie de Página.

María Luisa Calero Vaquera
Universidad de Córdoba, España
ORCID: 0000-0002-0966-8213

En las más prestigiosas librerías del entorno de la universidad de la Sorbona (L'Harmattan, Gibert, entre otras), y en los últimos años del pasado siglo, era habitual encontrar sugerentes libros de iniciación a la lingüística con un marcado carácter divulgativo. Así, era un disfrute hojear, por ejemplo, *Alice au pays du langage: pour comprendre la linguistique* (Seuil, 1981) de Marina Yaguello, o *En écoutant parler la langue* (Seuil, 1991), de la misma autora. En el primero de los títulos citados, la entonces profesora de la universidad París VII y curtida lingüista proponía a los no especialistas en la disciplina una introducción inesperada (“inattendue”) pero rigurosa a la ciencia del lenguaje. En la contraportada se presentaba así esta publicación:

La linguistique est une chose trop sérieuse pour être confiée aux seuls linguistes et c'est l'*Alice* de Lewis Carroll qui ouvre ici au lecteur la voie d'une réflexion non conformiste sur le langage, conduisant à un exposé des thèmes majeurs de la linguistique.

En efecto, a través del humor, del juego con las palabras y de la poesía pretendía Yaguello desvelar el funcionamiento del lenguaje y de las lenguas particulares. Una manera atractiva y novedosa para atraer a los lectores no iniciados (pero interesados) en la lingüística. Un método didáctico que, en esos años, apenas se ensayaba en nuestro país en el marco de la ciencia del lenguaje. Hubo que esperar al presente siglo para encontrar publicaciones similares. Aunque guardando ciertas distancias de contenido y formato, el libro divulgador más cercano que podría citarse aquí, y uno de los primeros que conozco, es el publicado por Bruno Camus, Ángeles Carrasco, Laura González y Margot Vivanco, *¿Para qué servimos los lingüistas?* (Catarata, 2024), donde, a través de la voz de varios expertos, se trata de dar respuesta a las preguntas más frecuentes (y, a veces, “inattendues”) que, a quienes nos ocupamos del estudio del lenguaje, suelen dirigirnos los no versados en la materia: ¿“lingüista” y “filólogo” es lo mismo?, ¿el lingüista es un policía de la lengua?, ¿qué relación existe entre la semántica y ChatGPT?, ¿se expresa de la misma manera la cortesía en las diferentes lenguas?, entre otras muchas.

Un año después, acaba de aparecer en el mercado editorial el libro que aquí reseñamos, con el llamativo título *Tú a Salamanca y yo a Alejandría* (Pie de Página, 2025), del profesor Francisco Escudero Paniagua, de la Universidad Rey Juan Carlos. El subtítulo de la obra, *Una historia de la utilidad de las gramáticas*, nos ofrece una pista para elucidar aquel curioso título y, en consecuencia, delimitar el campo que al autor le interesa: la historiografía lingüística, con el foco narrativo puesto en la gramática, en su utilidad y su historia.

El libro se abre con un oportuno prólogo de Lola Pons, catedrática de la Universidad de Sevilla y, como es sabido, gran divulgadora de la historia de la lengua y de cuestiones lingüísticas en general. El profesor Escudero, siguiendo un orden cronológico, con un discurso cercano y desenfadado que logra implicar al más ignaro lector de lingüística, va narrando el nacimiento

y desarrollo de la gramática en diferentes culturas. En el inicio de su exposición, nos presenta un variado índice geográfico, en el que asigna a cada capítulo el nombre de una ciudad (Alejandría, París, Salamanca, Madrid), un país (España, India), un continente (Europa, América), un ámbito geopolítico (Imperio Romano, al-Ándalus)..., topónimos que actúan como marco y símbolo de las diversas perspectivas que se han adoptado a lo largo de la historia en la producción de gramáticas.

En la parte 1, que comprende cinco capítulos, el estudio se extiende desde “el nacimiento de la primera gramática al nacimiento de la gramática castellana”, esto es, desde las teorías alejandrinas y las primeras gramáticas de lenguas clásicas hasta la primera gramática completa que se publica de una lengua vulgar, la gramática castellana de Antonio de Nebrija (1492). En esta sección del libro, me gustaría destacar el acierto que supone incluir un capítulo (“La palabra de al-lāh”) dedicado a la historia de la gramática en al-Ándalus, decisión convenientemente justificada por el propio Escudero:

Porque el árabe clásico —y también el árabe andalusí— se habló en la península ibérica, en muchos ámbitos y círculos, desde el 711 hasta varias décadas después de 1492 y porque nuestros antepasados coterráneos (musulmanes y no musulmanes) estudiaron su gramática (p. 51).

La existencia probada de más de doscientos cincuenta lingüistas andalusíes en el período 1031-1238 (según los estudios aportados por Salvador Peña y Juan Pablo Arias) es razón suficiente para que los destinatarios de esta “historia de la utilidad de las gramáticas” conozcan, siquiera brevemente, el rendimiento que aquellos sacaron a los estudios gramaticales de la lengua árabe. En definitiva, y en palabras de Escudero, “no hay duda en que el árabe es una lengua de nuestra historia y también conviene conocerla” (p. 51). Y en esa historia, por descontado, también tiene cabida la primera gramática del árabe andalusí que se publicó en Europa: el *Arte para ligeramente saber la lengua aráuiga* (1505) de Pedro de Alcalá, como pertinentemente se señala en el libro.

En la parte 2, y a lo largo de ocho capítulos, el autor se ocupa “de la expansión de la gramática hasta el siglo XX”. Ahí presenta a grandes rasgos “las utilidades y finalidades de la gramática de lenguas cotidianas” (p. 73) en los países europeos, con especial atención a la gramática española y su enseñanza a partir del siglo XV (“De erasmus”). Tampoco se olvida de trazar un panorama del enjundioso capítulo de la lingüística misionera (“De misiones”), no solo la llevada a cabo por los religiosos españoles en la América hispana sino también la que estos desarrollaron en Asia, África y Oceanía: la existencia de, al menos, mil novecientos tratados de lingüística misionera escritos por clérigos españoles entre los siglos XVI-XIX (son datos que extrae de la tesis doctoral de Víctor Acevedo) bien merecía un espacio en este libro. Por otra parte, muy bien traído nos parece el capítulo (“Limpiando, fijando y dando esplendor”), que el autor dedica a la Real Academia Española, cuya existencia, sin duda, es conocida por el gran público hispanohablante pero cuya actividad y propósitos suele presentar, en esos niveles, ciertas lagunas o vaguedades que Escudero trata de salvar con sus diáfanas explicaciones. Las gramáticas de otras lenguas habladas en España (euskera, catalán, gallego) tienen también su protagonismo en el libro, en el capítulo “La importancia de llamarse gramática”, lo que nos parece una valiosa decisión en la difícil tarea de selección temática para una obra de “amplio espectro” como esta es.

Se completa el volumen con una serie de temas historiográficos que encuentro muy adecuados en un trabajo de divulgación como este: los inicios de la gramática escolar en España, cuyos promotores políticos en el siglo XVIII vieron por fin las ventajas de generalizar el aprendizaje de la disciplina desde la escuela (aunque otra cosa fue la realidad); las venturas y desventuras

de quienes se arriesgaron a crear lenguas artificiales y armar sus gramáticas; los orígenes de la gramática en la India, con referencias a Pāṇini como autor de la primera gramática del sánscrito, lengua cuyo “descubrimiento” facilitaría la aparición de la gramática comparada y la lingüística histórica en el siglo XIX. Incluso hay espacio para abordar el concepto de “gramática parda”: aunque “este capítulo es un poco de broma”, según comenta el autor, guarda no obstante su interés porque en él se da noticia de un par de publicaciones (*Gramática parda sublime*, de Jaime Herreros, 1819; y *Gramática parda en quince lecciones ó vivir sin trabajar*, del Bachiller Cantalaro, 1833), que no eran sino parodias literarias cuya finalidad última fue criticar determinados comportamientos sociales de la época.

Para concluir. El libro *Tú a Salamanca y yo a Alejandría* del profesor Francisco Escudero ofrece un ameno recorrido por la historia de las ideas gramaticales que han ido floreciendo en muy diversos lugares y civilizaciones, con un declarado interés del autor por demostrar la utilidad de la disciplina, una utilidad que aún se mantiene vigente. Y alguna razón habrá para tal vigor, como bien sabe argumentar Escudero en el epílogo. La sencillez y llaneza con que fluye el texto no debe confundir al lector en la apreciación de su valor científico: cada afirmación viene fundamentada por sesudas investigaciones del autor, quien se ha preocupado por informarse a fondo de la bibliografía más solvente para, a continuación, devolverla a sus lectores en un formato más “digerible”, lo que puede parecer tarea fácil —que no lo es—. Ya lo dejó escrito fray Martín Sarmiento, hacia 1760: “Si un asunto difícil y prolijo no lo sé reducir al respaldo de un naípe y que le [sic] entiendan todos, tampoco lo he comprendido yo”. La pertenencia de Escudero a la Escuela gramaticográfica de Salamanca (con el maestro Pepe Gómez Asencio siempre en el recuerdo; con Carmen Quijada y tantos otros) stampa un sello de calidad a esta obra, audaz en su enfoque dentro de nuestro ámbito y muy necesaria para la divulgación de la historia de la gramática y la comprensión de su utilidad.

Reseña de Nomdedeu-Rull, Antoni y Tarp, Sven. 2024. *Introducción a la lexicografía en español. Funciones y aplicaciones. Londres: Routledge.*

Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada "Vitelio Ruiz Hernández-Eloina Miyares Bermúdez", Cuba

ORCID: 0000-0002-0154-788X

Fue un gran honor y un verdadero gusto que los autores del libro que reseño contaran conmigo para revisar¹, antes de su publicación, un texto de especial interés para un amplio espectro de especialistas en la creación, confección y materialización de diccionarios. El honor, porque el nivel y los aportes que han realizado tanto Antoni Nomdedeu-Rull como Sven Tarp en el campo de la Lexicografía a nivel internacional es tan alto y tan reconocido que no imaginé tamaña tarea y un gusto por todo lo que aprendí y confirmé durante la lectura y cómo se vio reflejado mi equipo lexicográfico en esta noble, importante y difícilísima labor de redactar diccionarios.

Introducción a la lexicografía en español. Funciones y aplicaciones es un libro diferente, innovador. En sus 8 capítulos los autores van trillando y desmenuzando el camino sobre la historia, concepción y creación con nuevos enfoques de una obra tan importante e imprescindible: el diccionario.

El libro inicia con la *Lista de figuras* presentes a lo largo de toda la obra, le sigue la *Introducción*, luego se desarrollan 8 capítulos, continúan las *Conclusiones*, la extensa *Bibliografía* y cierra con el *Índice de términos*.

La *Lista de figuras* está subdividida en la numeración de las mismas por capítulos, lo que, al igual que sucede respecto al *Índice de términos*, ayuda al lector a localizar rápidamente la figura o el término de interés.

En la *Introducción* se explica la estructura del libro y su objetivo, el cual no es más que “el análisis de cómo la tecnología actual puede influir en el desarrollo de las fases del proceso de compilación de los futuros productos lexicográficos.” (p. 1)

El *Capítulo 1, La lexicografía: conceptos y productos*, define qué es la Lexicografía, destaca su rol cultural y social. Es relevante la separación que hacen los autores de la misma en dos ramas: la *glosografía* y la *diccionografía*, en el contexto actual de la amplia digitalización de la diccionarística, donde la primera ofrece la ayuda lexicográfica en el mismo lugar donde se produce la duda semántica (*aprendizaje incidental*), mientras que en la segunda se necesita que el lector abandone la lectura y consulte un diccionario (*aprendizaje intencional*). En este capítulo resaltan los conceptos de *diccionario digital*, *diccionario solitario*, *diccionario insertado* y *diccionario integrado*, ofreciendo desde el principio atisbos de lo que se detallará a todo lo largo del texto.

Por su parte, en el *Capítulo 2, Estatus disciplinario de la lexicografía: enfoque teórico y funciones*, sobresale la defensa, la explicación y la fundamentación de que la Lexicografía es una ciencia propia, arropada por otras muchas disciplinas. Aquí se describe la *Teoría funcional*, teoría lexicográfica que trata de las funciones de los productos lexicográficos con un enfoque

focalizado en el usuario y sus necesidades de información; el libro contribuirá, sin duda, al “renacimiento” de la *lexicografía en español* como plantean los propios autores en la *Introducción*.

Cabe subrayar respecto a este capítulo que el Dr. Antoni Nomdedeu ya había señalado en su artículo “Hacia una nueva conceptualización de diccionarios pedagógicos del español” en *Estudios sobre Lexicología y Lexicografía. Homenaje a Eloína Miyares Bermúdez*, lo siguiente: “[... la gestación de un marco teórico propio para los diccionarios del español circunscrito en un marco teórico lexicográfico general contribuiría a la elaboración de diccionarios mejores y más adecuados a las necesidades de los diferentes tipos de usuarios que aprenden español y que necesitan resolver tipos de dudas diferentes en situaciones específicas. Este marco teórico tendría que ser capaz de guiar a los lexicógrafos y a todos aquellos que, de una u otra forma, intervinieran en la concepción y producción del diccionario: expertos, en definitiva, con diferentes tipos de conocimientos y habilidades, como programadores, especialistas de las disciplinas tratadas en el diccionario, lenguajes de programación, diseño de internet o, incluso y sobre todo, gestión de proyectos y de finanzas” (Nomdedeu-Rull 2017, pp. 173-174). Este libro responde, en gran medida, a lo planteado aquí por Nomdedeu-Rull.

El *Capítulo 3 Lexicografía en español: orígenes y evolución* describe en diacronía las transformaciones que ha sufrido la creación de los diccionarios en español, desde la concepción del lema, el lemario, el artículo, donde el usuario ha tenido que comprender todos estos componentes de la obra lexicográfica que han crecido de una manera vertiginosa con la inclusión de diversas marcas, tecnicismos, etc.

En el *Capítulo 4 Lexicografía general en español: diccionarios y lexicógrafos* se detallan los distintos tipos de diccionarios generales existentes en lengua castellana (normativo, de uso, etimológico, de dudas, etc.), las características de estos diccionarios (destinatarios, forma de presentación de los datos, la función, etc.), los problemas no resueltos aún en la producción y recepción de textos; dos aspectos interesantes en el capítulo son lo relativo a la función de las editoriales en la impresión y distribución de los diccionarios y el poco aprovechamiento que todavía se le da a las nuevas tecnologías.

Respecto a la impresión y distribución de los diccionarios deseo detenerme y explicar brevemente nuestra experiencia con los productos lexicográficos del Centro de Lingüística Aplicada “Vitelio Ruiz Hernández-Eloína Miyares Bermúdez” (CLA) que, además de ser distribuidos por toda Cuba por el Instituto Cubano del Libro, son llevados también por los propios autores a todas las capitales provinciales y, al menos, a otros dos municipios, en las denominadas *Caravanas Científicas Nacionales de Lingüística*, donde en las escuelas realizamos talleres y demostraciones de ambas versiones (impresa y digital) a alumnos, maestros, profesores y metodólogos sobre las características y el empleo de estos recursos (Ruiz Miyares 2017).

El *Capítulo 5, Lexicografía especializada en español: expertos y legos*, versa sobre la diacronía de los diccionarios especializados desde el siglo XVI hasta nuestros días y el rol que desempeñan los expertos de las diferentes disciplinas a las que se destina la obra en su trabajo conjunto

con lingüistas. En esta sección, sobresale la acertada clasificación sobre los diccionarios electrónicos de la especialidad, extendida a los diccionarios generales, del Dr. Sven Tarp (2013), a saber:

- *Réplicas al carbón*: copias fotografiadas o escaneadas de diccionarios impresos.
- *Caballos más rápidos*: acceso más rápido mediante técnicas más o menos avanzadas de búsqueda y enlace.
- *Modelos T Ford*: acceso más rápido y con artículos y datos dinámicos en función de las necesidades de los tipos de usuarios.

La cuarta clasificación de Tarp, *Rolls Royce* (Consulta individualizada ofreciendo exactamente la cantidad y categorías de datos que necesite el usuario), está ausente en el libro, sin dejar de tener novedad e importancia.

El *Capítulo 6, Lexicografía para aprendices de español: nativos y no nativos*, habla de los orígenes, importancia, clasificación, características, y retos de los diccionarios pedagógicos o para aprendices en nuestra lengua, a través del análisis de múltiples ejemplos. También explica las distintas formas de representación de los datos en estos diccionarios.

El *Capítulo 7, Proyecto lexicográfico: preparación y tecnología* orienta, explica y ayuda en la construcción de los diccionarios actuales, desde el aspecto financiero hasta la compilación del libro, pasando por la competencia y conocimientos que deben tener los lexicógrafos, la metodología a emplear en dependencia del tipo de obra a confeccionar, el diseño, la creación de un ambiente de edición de la base de datos lexicográfica, el plan de trabajo diario, etc.

Con este libro, cualquier equipo lexicográfico de universidades, centros de investigación y editoriales, principiantes o no, pueden lograr, siguiendo correctamente todos los pasos explicados, una obra que resultará de un beneficio admirable para todos los usuarios (alumnos, maestros, profesores, traductores, lectores comunes, etc.).

Nosotros, que confeccionamos diccionarios en el CLA de Santiago de Cuba, hemos tenido en cuenta muchas de las enseñanzas y orientaciones presentes en este libro, donde, en muchas ocasiones, nos vemos reflejados en él. Por ejemplo, en este capítulo, –uno de los más importantes del libro–, en la sección 7.6.1. *Selección de lemas* se expresa: “Una vez realizada la selección inicial en función de la frecuencia, es recomendable elaborar una serie de listas temáticas para garantizar un tratamiento sistemático y consecuente de la lengua y evitar las lagunas de lemas.” ¡Cuánta razón poseen los autores al respecto! En nuestro caso, al redactar el *Diccionario básico escolar* (Miyares Bermúdez 2003, 2008, 2009, 2014) tuvimos en cuenta precisamente esa idea y completamos los lemas o acepciones específicas de lemas en temas como, un decir, las *Matemáticas* y *Anatomía*, y adicionamos las palabras básicas que faltaban y que no aparecieron en el corpus recopilado, tales como: *teorema*, *integral*, *mediatriz*, ... –para las *Matemáticas*– y *bazo*, *encéfalo*, *esfínter*, ... –para el caso de *Anatomía*–; este aspecto es fundamental en la concreción de un repertorio lexicográfico lo más completo posible.

Por otro lado, independientemente de la selección del leuario para una obra lexicográfica a partir de un corpus textual, los *logfiles* o archivos de registro son muy importantes, pues representan “una fuente empírica que permite identificar las palabras más buscadas como reflejo de las que más problemas causan a los usuarios.” (p. 178), así pues, los *logfiles* ayudan sobremedida a completar la lista de lemas en dependencia de la frecuencia de aparición e importancia del vocablo en cuestión para el diccionario en construcción o actualización.

Tanto la evasión de las *lagunas de lemas* como los *logfiles* son métodos que permiten el cierre, el completamiento adecuado del leuario del diccionario y así se obtendrá un producto más completo y más correctamente elaborado.

Por último, el *Capítulo 8 Presentación del producto lexicográfico: interfaces y uso intuitivo* se destina a describir todo lo referente a la concepción y confección de los diccionarios digitales orientados a satisfacer las necesidades de los usuarios, donde se resalta la claridad que debe tener el equipo creador de cómo deben reflejarse e integrarse en el interfaz del dispositivo electrónico (herramienta, servicio o plataforma informática) los datos lexicográficos.

La aparición en todo el volumen de definiciones sencillas y claras de términos específicos de la lexicografía es algo que se debe resaltar, su realce en recuadros ayuda mucho a los jóvenes investigadores y a quienes se adentran en el mundo de la lexicografía a comprender mejor el léxico lexicográfico específico.

El libro es didáctico, a veces coloquial², –sin dejar de ser muy científico–, muy fácil de leer, no solo desde el punto de vista del lenguaje asequible que utilizan los autores, sino por la interesante estructura de cada capítulo, donde en su inicio siempre aparece cómo está organizado el mismo y el contenido que explicará. Aquí deseo detenerme en dos aspectos muy novedosos de la obra: la presencia de *Tarea* y la *Lectura adicional* que están en cada capítulo.

Explicaré primero la *Lectura adicional*, la cual incluye la relación bibliográfica de artículos científicos que ayudarán a comprender mejor y a complementar lo abordado en el apartado, lo cual auxilia al lector a profundizar los conocimientos adquiridos. Sin embargo, la sección denominada *Tarea* que Antoni Nomdedeu-Rull y Sven Tarp ofrecen al lector al final de cada capítulo, resulta un magnífico ejercicio de reflexión, de desarrollo de la capacidad de análisis, de contraste, donde se pueden mostrar los conocimientos adquiridos. ¿No resulta singular la *Tarea 7* del capítulo 7 (ver Fig. 1), donde el lector debe poner en práctica el método de *elaboración de datos lexicográficos* a través de *Google* descrito en el apartado 7.6.2 (p. 179)? Los autores acertaron con esta propuesta de actividad individual, la cual es una iniciativa para practicar, ejercitar, crear y meditar en relación con el tema referido en el capítulo, todo lo cual redundará en una mejor preparación del lector.

TAREA 7

1. Elige 10 palabras españolas de diferentes clases gramaticales, unas frecuentes (p.ej. *tierra*) y otras menos frecuentes (p.ej. *alifara*).
2. Utiliza el buscador de Google para detectar elementos de significado y escribir definiciones para las distintas acepciones según el método explicado en el Apartado 7.6.2.
3. También selecciona los sinónimos, antónimos, colocaciones y ejemplos relevantes que aparezcan durante el proceso para luego asignarlos a las acepciones correspondientes.
4. Simultáneamente, selecciona las unidades pluriverbales de significado que deben tratarse como lemas propios.
5. Finalmente, reflexiona sobre este método, sus ventajas y posibles desventajas tomando en cuenta que el proceso siempre suele ser lento al principio hasta que uno se acostumbre a la nueva forma de compilación.

Figura 1. Tarea 7 del capítulo 7 del libro.

La tecnología es un elemento transversal que se manifiesta en todo el libro; no hay un solo capítulo que no haga referencia a la importancia, a la necesidad del empleo de la *Informática* en la producción de diccionarios.

Es un honor que los autores hayan hecho referencia a una de las obras insignes de nuestra institución, el *Diccionario básico escolar* (pp. 139-141), a pesar de que aún tenemos mucho trecho por recorrer para alcanzar las altas metas que los profesores Nomdedeu-Rull y Tarp han impuesto en el libro.

Indiscutiblemente, estamos en presencia de un libro muy bien hecho, muy bien concebido, que refleja la larga experiencia y el arduo trabajo de sus autores en el mundo de la creación de diccionarios, todo lo cual será de gran ayuda a los que se dedican a este maravilloso mundo de redactar y desarrollar estas importantes herramientas. Creo que equipos de lingüistas, informáticos, diseñadores y editores muy bien cohesionados, pueden lograr obras lexicográficas muy eficientes guiados por esta importante obra que hoy reseñamos.

Este libro confirma lo escrito por el Dr. Sven Tarp: “Las posibilidades y perspectivas que se abren para la lexicografía con las nuevas tecnologías informáticas son enormes y es tiempo de explorarlas e ir aprovechándolas para poco a poco desarrollar diccionarios cada vez más adaptados a las necesidades que tengan los escolares relacionadas con cada actividad y consulta. De esta forma, y solo de esta forma, se va construyendo el diccionario del futuro...” (Tarp 2013, p. 308)

Si alguna observación se podría hacer, es la ausencia de una posible vía de comunicación de los lectores con los autores para intercambiar ideas, formular preguntas, dudas o comentarios. Precisamente los autores en la *Introducción* señalan que “[...] el hecho de que partamos de nuestras ideas sobre lexicografía, motivos por el cual citamos varias de nuestras publicaciones, no significa que no aceptemos otros enfoques o que no queramos discutirlos” (p. 2); la exis-

tencia de una simple dirección de correo electrónico hubiera resuelto el problema, aunque esta observación es relativa, pues existe el sitio web³ de la editorial adonde se puede acudir –pienso yo– para acercarse a los profesores Nomdedeu-Rull y Tarp.

Finalmente, deseo expresar que estamos frente a una obra que debe ser libro de cabecera de los que nos dedicamos a ayudar a las personas a comprender mejor el léxico, la semántica, la sintaxis y las maravillosas aristas de nuestra lengua materna.

Referencias bibliográficas

Miyares Bermúdez, E. 2003, 2008, 2009, 2014. *Diccionario básico escolar* (Vols. 1–2, Eds. 1–4). Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Nomdedeu-Rull, A. 2017. Hacia una nueva conceptualización de diccionarios pedagógicos del español. En L. Ruiz Miyares, ed. *Estudios sobre lexicología y lexicografía. Homenaje a Eloísa Miyares Bermúdez* (pp. 168–199). Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.

Ruiz Miyares, L. 2017. Las Caravanas Científicas Nacionales del Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba. En *Nuevos estudios sobre comunicación social*. vol. 2, pp. 800–804. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.

Tarp, S. 2013. El diccionario del futuro. En *Actualizaciones en comunicación social*, vol. 1, pp. 304–308). Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.

Notas

1. Reseña publicada originalmente en inglés en la *International Journal of Lexicography* 38:4 (2025), págs. 440–444: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecaf022>

2. “[...] los diccionarios digitales *brotaron como hongos después de la lluvia*. No fue un parto sencillo.” (pág. 23)

3. <https://www.routledge.com/Routledge-Introductions-to-Spanish-Language-and-Linguistics/book-series/RISLL>