

UNIVERSITAT DE BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORAT
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES, LES LLENGÜES, LES ARTS
I LES HUMANITATS

TESIS DOCTORAL

**PERFILES Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS GERMANOHABLANTES CON
ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA**

PRESENTADA POR JOANA ROMANO ÁLVAREZ
DIRIGIDA POR LA DRA. VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO Y LA DRA. CARMEN RAMOS MÉNDEZ

BARCELONA 2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Perfiles y necesidades de aprendizaje de estudiantes universitarios germanohablantes con español como lengua de herencia

Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències, les
Llengües, les Arts i les Humanitats

Doctoranda: Joana Romano Álvarez

Directores: Dra. Vicenta González Argüello i Dra. Carmen Ramos Méndez

Tutora: Dra. Vicenta González Argüello

Para Tobias, mi más querido
hablante de herencia

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral es el producto de siete años de trabajo en los que no he estado sola. Tiene dos fases marcadas por la pandemia de COVID-19. Algunas personas han estado ahí durante todo este tiempo, otras han estado al principio y otras, al final. Quiero agradecerles a todas y a cada una de ellas su apoyo. Conmigo han estado todo el tiempo

- mis dos directoras de tesis, Carmen y Vicenta, trabajadoras de lo más empedernido que conozco. Gracias por esta oportunidad de aprendizaje que me habéis brindado y por vuestro apoyo y comprensión en los momentos tan duros que he pasado personalmente.

- y mi familia. Mi madre y mi suegra han estado siempre ahí con sus cuidados y sus mimos. Una mención especial se merecen mi súperhermana, Zulema, que vale un potosí, y mi marido, Thomas, que me ha apoyado con el diseño y toda la técnica cuando, a veces, se iba al traste.

Cuando miro hacia los inicios de este trabajo, ahí estaban Silvia, Maen y Pilar. Quiero agradecerles que me prestaran a sus hijas para investigar. Pilar y la Dra. Carmen Polo de la Universidad de Friburgo me suplieron con informantes, de lo que estoy muy agradecida.

Agradezco también a Suso sus orientaciones sobre el sistema escolar austriaco y sus informaciones sobre las clases extraescolares para aprender la “lengua materna” en Austria.

Montserrat y Àngels han lectorado partes de esta tesis. Sus comentarios “*amateurs*” me han ayudado a reflexionar sobre muchos puntos que he tratado en esta tesis. Katharina, Annette y Thomas han revisado el resumen en inglés.

Y ya en la segunda etapa, quiero agradecer a Rocío Cuberos Vicente, a la que no conozco personalmente, sus informaciones sobre el funcionamiento de CEFRLex y a Begoña, que siempre se mostró solícita a la hora de explicarme sus cursos adaptados para hablantes de herencia.

Muchas gracias a las chicas del coloquio Carolin, Ericka, Maca, Naiara y Svenja y a sus dos monitoras, Marta y Carmen por haberse leído el borrador sobre el capítulo de las conclusiones y haber hecho comentarios para su enmienda.

Por último, quiero agradecer por su participación a todos mis informantes, a los que deseo que les vaya muy bien en la vida. Sus biografías me han mostrado que hay muchas posibilidades de vivirla.

Y tampoco puedo dejar de pensar en mi padre, que se fue antes de que yo terminara este trabajo.

RESUMEN

La presente tesis doctoral es una investigación sobre diez estudiantes universitarios¹ germanohablantes con español como lengua de herencia, con el fin de examinar su motivación, sus necesidades y expectativas de aprendizaje, su experiencia en el proceso de adquisición de la lengua de herencia en contextos formales e informales, las características de su lengua escrita y su identidad. Más allá de este propósito, la investigación debe servir, en primera línea, para dar a conocer a la comunidad docente este tipo de estudiantes y poder fundamentar una actuación pedagógica adecuada para con ellos. En el marco teórico ha sido necesario definir qué se entiende por lengua de herencia, quiénes son sus hablantes y quiénes, estudiantes de lengua de herencia; además, se exponen las teorías que constituyen la disciplina de lenguas de herencia, la cual tiene apenas treinta años de andadura. Por la naturaleza multilateral del objeto de estudio y su localización geográfica en Austria y Alemania, se ha optado por realizar una investigación de corte cualitativo en la que se combinan la etnografía, el estudio de casos y el método biográfico y se utilizan varios instrumentos de recolección de datos, como un cuestionario, una biografía lingüística y una entrevista. El enfoque cualitativo, además de facilitar esta combinación de métodos de aproximación al objeto de estudio y de instrumentos de recolección de datos, permite observar a los participantes desde la perspectiva émica. Para dar respuesta a las preguntas de investigación se han triangulado los datos obtenidos del análisis y se han contrastado con los hallazgos provenientes de la revisión bibliográfica. De este proceso analítico resulta una descripción densa tanto de las características de los estudiantes de español como lengua de herencia, así como de sus necesidades de aprendizaje. Estos estudiantes presentan una gran diversidad en cuanto a su experiencia vital bilingüe y su nivel de dominio lingüístico. En cambio, su motivación para aprender la lengua, su forma de gestionar su identidad y sus necesidades de aprendizaje son semejantes. Precisamente en estas similitudes, pero sin dejar de considerar la variabilidad de los estudiantes, debe basarse la didáctica, la cual requiere una pedagogía crítica, que, por un lado, fomente su consciencia sociolingüística y refuerce su identidad, y que, por otro, utilice métodos como el macroenfoque, la clase invertida y la multiliteracidad, para que el estudiante pueda expandir ampliamente su rango bilingüe, y adopte, a su vez, el enfoque comunicativo, que ayude al estudiante a expresarse mejor en todos los contextos de la lengua.

¹ Por razones de orden práctico, utilizamos el masculino como genérico.

RESUM

Aquesta tesi doctoral és una investigació sobre deu estudiants universitaris germanoparlants que tenen el castellà com a llengua d'herència, per tal d'examinar-ne la seva motivació, les seves necessitats i les seves expectatives d'aprenentatge, la seva experiència en el procés d'adquisició de la llengua d'herència en contextos formals i informals, les característiques de la seva llengua escrita i de la seva identitat. Més enllà d'aquest propòsit, la recerca ha de servir, en primer lloc, per a donar a conèixer a la comunitat docent aquest tipus d'estudiants i poder fonamentar una actuació pedagògica adequada. En el marc teòric ha estat necessari definir què s'entén per llengua d'herència, quins són els seus parlants i quins, estudiants de llengua d'herència; a més s'exposen les teories que constitueixen la disciplina de llengües d'herència, la qual té gairebé trenta anys de bagatge. Per la naturalesa multilateral de l'objecte d'estudi i la seva localització geogràfica a Àustria i Alemanya, s'ha optat per fer una investigació de tall qualitatiu, en el que es combina l'etnografia, l'estudi de casos i el mètode biogràfic i s'utilitzen diversos instruments d'obtencions de dades com un qüestionari, una biografia lingüística i una entrevista. L'enfocament qualitatiu, a més de facilitar aquesta combinació de mètodes d'aproximació a l'objecte d'estudi i d'instruments de recollida de dades, permet observar els participants des de la perspectiva èmica. Per donar resposta a les preguntes de recerca s'han triangulat les dades obtingudes de l'anàlisi i s'han contrastat les descobertes provinents de la revisió bibliogràfica. D'aquest procés analític en resulta una descripció densa tant de les característiques dels estudiants de castellà com a llengua d'herència, com de les seves necessitats d'aprenentatge. Aquests estudiants presenten una gran diversitat en relació a la seva experiència vital bilingüe i al seu nivell de domini lingüístic. En canvi, la seva motivació per aprendre la llengua, la manera de gestionar la identitat i les necessitats d'aprenentatge són semblants. Precisament en aquestes similituds, però sense excloure la variabilitat d'aquests estudiants, s'ha de basar la didàctica, la qual requereix una pedagogia crítica, que, d'una banda, fomenti la consciència sociolingüística de l'estudiant i reforci la seva identitat i que, d'altra banda, utilitzi mètodes com el macroenfocament, la classe invertida i la multiliteracitat, perquè l'estudiant pugui expandir àmpliament el seu rang bilingüe, i, al mateix temps, adopti l'enfocament comunicatiu, que ajudi l'estudiant a expressar-se millor en tots els contextos de la llengua.

ABSTRACT

This doctoral thesis is an investigation of ten German-speaking university students with Spanish as their heritage language, in order to examine their motivation, their learning needs and expectations, their experience in the process of acquiring the heritage language in formal and informal contexts, the characteristics of their written language and their identity. Beyond this purpose, the research should serve, in the first place, to make this type of students known to the teaching community and to be able to base an adequate pedagogical action for them. In the theoretical framework, it has been necessary to define what is understood by heritage language, who are its speakers and who are heritage language learners; in addition, the theories that constitute the discipline of heritage languages, which is only thirty years old, are presented. Due to the multilateral nature of the object of study and its geographical setting in Austria and Germany, a qualitative research approach was chosen, combining ethnography, case studies and the biographical method, using various data collection instruments such as a questionnaire, a linguistic biography, and an interview. The qualitative approach, in addition to facilitating this combination of methods for approaching the object of study and data collection instruments, enables to observe the participants from an emic perspective. The data obtained from the analysis were triangulated and contrasted with the findings from the literature review to answer the research questions. This analytical process resulted in a detailed description of both the characteristics of the students and their learning needs. These students show great variability in terms of their bilingual life experience and proficiency level. On the other hand, their motivation to learn the language, their way of managing their identity and their learning needs are similar. It is precisely on these similarities, while taking into account the students' diversity, that didactics must be based, which requires a critical pedagogy that, on the one hand, fosters their sociolinguistic awareness and reinforces their identity and, on the other hand, adopts the communicative approach, which helps the learner to express him/herself better in all language contexts, and which uses methods such as macro-focus, inverted classroom and multiliteracies, so that the learner can broadly expand his/her bilingual range.

TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos.....	7
Resumen.....	9
Resum.....	10
Abstract	11
Tabla de contenidos.....	13
Lista de abreviaturas.....	22
Glosario de términos sobre la escuela austriaca y alemana.....	23
Índice de figuras	24
Índice de tablas.....	25
1. Introducción	27
1.1 Contexto de la investigación	27
1.2 Interés personal en la investigación.....	29
1.3 Organización de la tesis.....	29
I. Fundamentación teórica	31
2. Las lenguas de herencia.....	33
2.1 Definición de lengua de herencia	33
2.1.1 <i>Definición de lengua de herencia según el contexto político-geográfico</i>	33
2.1.1.1 Acepciones de ‘lengua de herencia’ en Canadá	34
2.1.1.2 Acepciones de ‘lengua de herencia’ en EE.UU.....	35
2.1.1.3 Acepciones de ‘lengua de herencia’ en Europa.....	36
2.1.2 <i>Definición de lengua de herencia en el contexto sociolingüístico</i>	38
2.1.2.1 Lengua de herencia y lengua materna	38
2.1.2.2 Lengua de herencia y lengua extranjera	39
2.1.2.3 Lengua de herencia y bilingüismo.....	40
2.2 El concepto de lengua de herencia en esta investigación	41
3. El hablante de herencia.....	44

3.1 El hablante y el estudiante de lenguas de herencia.....	44
3.1.1 <i>¿Quién es hablante de herencia?</i>	44
3.1.2 <i>El estudiante de lengua de herencia</i>	46
3.2 La lengua del hablante de herencia	47
3.2.1 <i>Adquisición bilingüe de la lengua de herencia</i>	47
3.2.1.1 Adquisición incompleta.....	48
3.2.1.2 Adquisición nativa condicionada	48
3.2.1.3 Impacto del input sobre la lengua del hablante de herencia	49
3.2.2 <i>Desgaste lingüístico</i>	50
3.2.3 <i>Contacto lingüístico</i>	52
3.3 Identidad.....	53
3.3.1 <i>Identidad según las corrientes postestructuralistas y socioculturales</i>	53
3.3.2 <i>Identidad y hablante de herencia</i>	54
4. La investigación en las lenguas de herencia.....	57
4.1 Desarrollo de las investigaciones	57
4.1.1 <i>Hitos de la disciplina en EE.UU.</i>	57
4.1.2 <i>Disciplinas y objeto de estudio de las lenguas de herencia</i>	60
4.1.2.1 Términos y conceptos claves en los inicios de las investigaciones	61
4.1.2.2 Aportaciones de las investigaciones en el campo de la lingüística	63
4.1.2.3 Aportaciones de las investigaciones en el campo de la sociolingüística	65
4.2 Estado actual de las investigaciones.....	72
4.3 El estado de las investigaciones en el contexto europeo	73
5. La didáctica del español como lengua de herencia	78
5.1 Historia de la enseñanza del español como lengua de herencia	78
5.1.1 <i>Los inicios de la enseñanza de ELH</i>	79
5.1.2 <i>Desarrollo de la enseñanza de ELH en los años ochenta y noventa</i>	79
5.1.3 <i>Desarrollo de la enseñanza de ELH en el siglo XXI</i>	81
5.1.3.1 Mantenimiento de la lengua de herencia	81

5.1.3.2	La adquisición de la variante de prestigio	81
5.1.3.3	Expansión del rango bilingüe	82
5.1.3.4	La transferencia de las destrezas de lectoescritura	84
5.1.3.5	El impacto de la identidad en la didáctica de las lenguas de herencia	84
5.2	Retos para el futuro de la enseñanza de las lenguas de herencia.....	86
5.2.1	<i>Identificación de los estudiantes, análisis de necesidades y evaluación</i>	86
5.2.2	<i>Clases mixtas</i>	89
5.2.3	<i>Formación del profesorado</i>	91
5.2.4	<i>Programas de aprendizaje en situación de inmersión</i>	93
6.	Español como lengua de herencia en Alemania y Austria	95
6.1	Estado de las investigaciones en Alemania.....	95
6.1.1	<i>Temas, métodos e instrumentos de recogida de datos en la investigación</i>	96
6.1.2	<i>Limitaciones de la investigación</i>	96
6.1.3	<i>La red para la enseñanza de lenguas de herencia (Netzwerk für HSU)</i>	97
6.2	ELH en contacto con el alemán.....	98
6.2.1	<i>Fenómenos fonéticos</i>	99
6.2.2	<i>Fenómenos morfosintácticos</i>	100
6.3	El ELH en Alemania	102
6.3.1	<i>Las clases de lenguas de herencia en Alemania</i>	102
6.3.2	<i>Las lenguas de Alemania, estructura demográfica e ideología</i>	105
6.3.3	<i>Posibilidades de aprender ELH en Alemania</i>	107
6.3.3.1	Las clases de ELE en las escuelas secundarias y en la universidad	108
6.3.3.2	<i>ELH en programas y escuelas bilingües</i>	109
6.3.3.3	ELH en la oferta extraescolar	110
6.4	El ELH en Austria	111
6.4.1	<i>Plurilingüismo en Austria</i>	112
6.4.2	<i>El Plan Curricular de las lenguas de herencia en las escuelas de secundaria</i>	112
6.4.3	<i>Organización de las clases de lengua de herencia</i>	113

6.4.4	<i>Posibilidades de aprender ELH en Austria</i>	114
II.	Investigación empírica.....	117
7.	Preguntas de investigación	119
8.	Metodología	123
8.1	Punto de partida: supuestos filosóficos y teóricos.....	123
8.2	Características de nuestra investigación cualitativa	124
8.2.1	<i>Características de la metodología cualitativa aplicadas a esta investigación</i>	124
8.2.2	<i>El papel de la investigadora en este trabajo</i>	125
8.3	Los enfoques utilizados en esta investigación.....	126
8.3.1	<i>Etnografía</i>	126
8.3.2	<i>Estudio de casos</i>	127
8.3.3	<i>El método biográfico</i>	127
8.4	Validez del estudio	129
9.	Diseño de la investigación.....	131
9.1	Participantes	131
9.2	Contexto geográfico e institucional.....	133
9.2.1	<i>Ámbito geográfico</i>	133
9.2.2	<i>Instituciones</i>	134
9.2.2.1	Instituto de Traductología de la Universidad Leopold Franzens de Innsbruck	134
9.2.2.2	Seminario de Filología románica de la Universidad Albert Ludwig de Friburgo ...	135
9.2.2.3	Departamento de Filología románica de la Universidad LMU	135
9.2.2.4	Academia de Traductores e Intérpretes del Instituto de Lenguas e Intérpretes.....	136
9.2.2.5	Universidad Internacional de Múnich	136
9.3	Recogida de datos.....	137
9.3.1	<i>Cuestionario</i>	137
9.3.2	<i>Biografías</i>	139
9.3.3	<i>Entrevistas</i>	141
10.	Análisis de los datos.....	145

10.1	Análisis del cuestionario.....	145
10.1.1	<i>Proceso de construcción del cuestionario.....</i>	145
10.1.2	<i>Proceso de análisis y formación de categorías.....</i>	147
10.1.3	<i>Resultados del análisis del cuestionario</i>	148
10.1.3.1	Estudios universitarios	149
10.1.3.2	Lenguas	150
10.1.3.3	Familia.....	151
10.1.3.4	Uso de la lengua española	160
10.1.3.5	Clases de español.....	163
10.1.4	<i>Perfiles y necesidades de aprendizaje según los datos obtenidos del cuestionario</i>	168
10.2	Biografía lingüística	170
10.2.1	<i>Biografía de Julia.....</i>	175
10.2.1.1	Análisis lingüístico de la biografía de Julia.....	175
10.2.1.2	Análisis de contenido de la biografía de Julia	181
10.2.2	<i>Biografía de Katy.....</i>	184
10.2.2.1	Análisis lingüístico de la biografía de Katy.....	185
10.2.2.2	Análisis de contenidos de la biografía de Katy	189
10.2.3	<i>Biografía de Marc</i>	192
10.2.3.1	Análisis lingüístico de la biografía de Marc.....	193
10.2.3.2	Análisis de contenidos de la biografía de Marc.....	199
10.2.4	<i>Biografía de Maya.....</i>	203
10.2.4.1	Análisis lingüístico de la biografía de Maya	203
10.2.4.2	Análisis de contenidos de la biografía de Maya	208
10.2.5	<i>Biografía de Nancy.....</i>	211
8.2.5.1	Análisis lingüístico de la biografía de Nancy.....	212
8.2.5.2	Análisis de contenidos de la biografía de Nancy.....	216
10.2.6	<i>Biografía de Nerea.....</i>	219
10.2.6.1	Análisis lingüístico de la biografía de Nerea.....	220

10.2.6.2	Análisis de contenido de la biografía de Nerea	225
10.2.7	<i>Biografía de Niko</i>	228
10.2.7.1	Análisis lingüístico de la biografía de Niko	229
10.2.7.2	Análisis de contenido de la biografía de Niko.....	235
10.2.8	<i>Biografía de Rosa</i>	238
10.2.8.1	Análisis lingüístico de la biografía de Rosa	239
10.2.8.2	Análisis de contenido de la biografía de Rosa.....	246
10.2.9	<i>Biografía de Sara</i>	252
10.2.9.1	Análisis lingüístico de la biografía de Sara	253
10.2.9.2	Análisis de contenidos de la biografía de Sara	257
10.2.10	<i>Biografía de Toni</i>	259
10.2.10.1	Análisis lingüístico de la biografía de Toni.....	260
10.2.10.2	Análisis de contenido de la biografía de Toni	266
10.2.11	<i>Perfiles y necesidades según los datos obtenidos de las biografías lingüísticas</i>	268
10.2.11.1	Características singulares	268
10.2.11.2	Temas recurrentes.....	268
10.3	Entrevistas	270
10.3.1	<i>Entrevista a Julia</i>	272
10.3.1.1	Análisis deductivo de la entrevista a Julia.....	273
10.3.1.2	Análisis inductivo de la entrevista a Julia	282
10.3.2	<i>Entrevista a Katy</i>	283
10.3.2.1	Análisis deductivo de la entrevista a Katy	284
10.3.2.2	Análisis inductivo de la entrevista a Katy	289
10.3.3	<i>Entrevista a Marc</i>	291
10.3.1.1	Análisis deductivo de la entrevista a Marc.....	291
10.3.4	<i>Entrevista a Maya</i>	303
10.3.4.1	Análisis deductivo de la entrevista a Maya	303
10.3.4.2	Análisis inductivo de la entrevista a Maya.....	310

10.3.5 Entrevista a Nancy	311
10.3.5.1 Análisis deductivo de la entrevista a Nancy	311
10.3.5.2 Análisis inductivo de la entrevista a Nancy	316
10.3.6 Entrevista a Nerea	317
10.3.6.1 Análisis deductivo de la entrevista a Nerea	318
10.3.6.2 Análisis inductivo de la entrevista a Nerea	327
10.3.7 Entrevista a Niko	328
10.3.7.1 Análisis deductivo de la entrevista a Niko	328
10.3.7.2 Análisis inductivo de la entrevista a Niko	333
10.3.8 Entrevista a Rosa	333
10.3.1.1 Análisis deductivo de la entrevista a Rosa	334
10.3.1.2 Análisis inductivo de la entrevista a Rosa	342
10.3.9 Entrevista a Sara	345
10.3.9.1 Análisis deductivo de la entrevista a Sara	345
10.3.9.2 Análisis inductivo de la entrevista a Sara	351
10.3.10 Entrevista a Toni	353
10.3.10.1 Análisis deductivo de la entrevista a Toni	353
10.3.10.2 Análisis inductivo de la entrevista a Toni	359
10.4 Resultados finales sobre los perfiles y necesidades de aprendizaje de los participantes.....	359
10.4.1 Julia	359
10.4.2 Katy	361
10.4.3 Marc	363
10.4.4 Maya	365
10.4.5 Nancy	367
10.4.6 Nerea	368
10.4.7 Niko	370
10.4.8 Rosa	372
10.4.9 Sara	374

10.4.10 Toni.....	375
III. Reflexiones finales	377
11. Discusión de los resultados	379
11.1 El mundo plurilingüe de los hablantes de herencia	379
11.2 Motivación, necesidades y expectativas de aprendizaje.....	381
11.2.1 Motivación.....	381
11.2.2 Necesidades y expectativas de aprendizaje en la universidad	382
11.2.2.1 El desarrollo de la lectoescritura	383
11.2.2.2 La expansión del rango bilingüe.....	386
11.2.2.3 Conocimientos de la cultura	389
11.3 La experiencia de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lengua de herencia.....	391
11.3.1 Aprendizaje del ELH en contextos formales	391
11.3.1.1 Aprendizaje preuniversitario del ELH.....	391
11.3.1.2 Aprendizaje del ELH en la universidad.....	394
11.3.2 Aprendizaje del español en contextos informales.....	398
11.3.2.1 Política lingüística familiar.....	398
11.3.2.2 Frecuencia y circunstancias del uso del español en la vida cotidiana	400
11.3.2.3 Características de la lengua en contextos informales	403
11.4 Las características de la lengua escrita.....	404
11.4.1 Macroestructura textual.....	404
11.4.2 Sintaxis	405
11.4.3 Léxico	406
11.4.4 Análisis de errores.....	407
11.5 La identidad de los hablantes de herencia	408
12. Conclusiones	413
12.1 Respuestas a las preguntas de investigación	413
12.2 Implicaciones didácticas.....	422
12.2.1 Expresión oral.....	423

<i>12.2.2 Expresión escrita</i>	423
<i>12.2.3 Lectura</i>	424
<i>12.2.4 Gramática</i>	424
<i>12.2.5 Identidad</i>	424
12.3 Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	426
13. Bibliografía y referencias	429

LISTA DE ABREVIATURAS

2L1	Lengua de herencia
AATSP	inglés: <i>American Association of Teachers of Spanish and Portuguese</i>
ACTFL	inglés: <i>American Council on Teaching of Foreign Languages</i>
ALTE	inglés: <i>Association of Language Testers in Europe</i>
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
B	Bloque
CRAI	catalán: <i>Centre de Recursos per l'Aprenentatge i l'Educació</i>
E	Entrada
EE.UU.	Estados Unidos
Ej.	Ejemplo
ELE	Español Lengua Extranjera
ELH	Español Lengua de Herencia
F	Frase
FOS	alemán: <i>Fachoberschule</i>
HS	inglés: <i>Heritage Speaker</i>
HSL	inglés: <i>Heritage Speaker Learner</i>
HSU	alemán: <i>Herkunftssprache Unterricht</i>
KMK	alemán: <i>Kultusministerkonferenz</i>
L1	Lengua primera o lengua nativa
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
NHLRC	inglés: <i>National Heritage Language Resource Center</i>
OPOL	inglés: <i>One parent one language</i>
P	Párrafo
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PLF	Política Lingüística Familiar
rtve	Radiotelevisión española
s.f.	Sin Fecha
s.p.	Sin Página
TFG	Trabajo de Fin de Grado

GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE LA ESCUELA AUSTRIACA Y ALEMANA

<i>Abitur</i>	<p>En Alemania: Examen/Certificado que permite el acceso a la universidad o en otras instituciones de estudios superiores. El último año de <i>Gymnasium</i> y FOS son preparatorios para esta prueba.</p> <p>https://www.km.bayern.de/eltern/abschluesse/hochschulreife/allgemeine-hochschulreife.html, consulta el 11 de septiembre de 2023.</p>
<i>Fachakademie</i>	<p>En Baviera: Forma de enseñanza secundaria profesional de dos a tres años a la que se accede con experiencia o formación profesional y/o el graduado escolar (<i>Mittlere Reife</i>). https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/fachakademie.html, consulta el 13 de septiembre de 2023.</p>
<i>Fachoberschule</i> (FOS)	<p>En Baviera: Forma de enseñanza secundaria no obligatoria de dos años a la que se accede tras haber conseguido el graduado escolar (<i>Mittlere Reife</i>) en el décimo curso. Suele terminar con una titulación estatal.</p> <p>https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/fachoberschule.html, consulta el 11 de septiembre de 2023.</p>
<i>Grundschule</i>	<p>Escuela primaria. En Baviera, tiene una duración de cuatro años y es obligatoria para todos los niños de edades comprendidas entre los 6 y 10 años.</p> <p>https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/grundschule.html, consulta el 11 de septiembre de 2023.</p>
<i>Gymnasium</i>	<p>En Baviera: Escuela secundaria obligatoria de ocho o nueve años de duración dirigida a niños de edades comprendidas entre los 10 y los 18 o 19 años, según el modelo G8 o G9. Conduce a la titulación general de acceso a la enseñanza superior (<i>Abitur</i>) y prepara a los alumnos tanto para los estudios universitarios como para una formación profesional de gran nivel.</p> <p>https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/gymnasium.html, consulta el 11 de septiembre de 2023.</p> <p>En Austria: Escuela secundaria de formación general, orientada al estudio de contenido lingüístico, humanístico y de humanidades. Tiene una duración de 8 años, está dirigida a niños de edades comprendidas entre los 10 y 18 años y conduce a la titulación general de acceso a la enseñanza superior (<i>Matura</i>).</p> <p>https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ahs.html, consulta el 11 de septiembre de 2023.</p>
<i>Matura</i>	<p>En Austria: Examen de madurez que faculta el ingreso en la universidad o en otras instituciones de estudios superiores.</p> <p>https://www.educacionyfp.gob.es/austria/estudiar/en-austria.html, consulta el 10 de septiembre de 2023.</p>
<i>Realschule</i>	<p>En Baviera: Escuela secundaria obligatoria de seis años de duración, dirigida a niños de edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. Ofrece una formación general y preprofesional.</p> <p>https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/realschule.html, consulta el 11 de septiembre de 2023.</p>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Relación entre identificación y generación</i>	55
Figura 2 <i>Proceso de recogida de datos y funciones de cada instrumento</i>	144
Figura 3 <i>Lugar de estudios</i>	149
Figura 4 <i>L1 de los padres y lengua de comunicación en la familia</i>	152
Figura 5 <i>Dominio de español del padre de lengua nativa alemana</i>	157
Figura 6 <i>Estancia en el país hispanohablante del padre o de la madre</i>	159
Figura 7 <i>Actividades en la red</i>	162
Figura 8 <i>Características del ordenador</i>	163
Figura 9 <i>Motivos para estudiar español</i>	165
Figura 10 <i>Nube de palabras de Julia (J1-BES)</i>	178
Figura 11 <i>Nube de palabras de Katy (K2-BES)</i>	187
Figura 12 <i>Nube de palabras de Marc (M3-BES)</i>	197
Figura 13 <i>Nube de palabras de Maya (Ma4-BES)</i>	206
Figura 14 <i>Nube de palabras de Nancy (Na5-BES)</i>	215
Figura 15 <i>Nube de palabras de Nerea (N6-BES)</i>	223
Figura 16 <i>Nube de palabras de Niko (Ni7-BES)</i>	232
Figura 17 <i>Nube de palabras de Rosa (R8-BES)</i>	243
Figura 18 <i>Nube de palabras de Sara (S9-BES)</i>	255
Figura 19 <i>Nube de palabras de Toni (T10-BES)</i>	262

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Acepciones de lengua minoritaria</i>	37
Tabla 2 <i>Sinonimia utilizada para designar los diferentes tipos de lenguas</i>	42
Tabla 3 <i>Desarrollo de las investigaciones sobre las lenguas de herencia en los EE.UU.</i>	61
Tabla 4 <i>Modelos de clases de lenguas de herencia</i>	104
Tabla 5 <i>Métodos cualitativos más tratados en la bibliografía</i>	128
Tabla 6 <i>Estudios, origen y lenguas de los progenitores</i>	133
Tabla 7 <i>Sistema de signos de transcripción utilizados</i>	143
Tabla 8 <i>El alemán del padre hispanohablante</i>	154
Tabla 9 <i>El alemán de la madre hispanohablante</i>	155
Tabla 10 <i>El español de la madre germanohablante</i>	158
Tabla 11 <i>Uso del español en los medios</i>	161
Tabla 12 <i>Utilidad de las clases ELE previas a la universidad</i>	164
Tabla 13 <i>Aprendizaje en el aula</i>	166
Tabla 14 <i>Gustos y preferencias en la clase de español</i>	167
Tabla 15 <i>Léxico de Julia (J1-BES)</i>	177
Tabla 16 <i>Julia – Estructura de la biografía (J1-BAL)</i>	182
Tabla 17 <i>Léxico de Katy (K2-BES)</i>	186
Tabla 18 <i>Léxico de Marc (M3-BES)</i>	196
Tabla 19 <i>Marc – Estructura de la biografía (M3-BES)</i>	200
Tabla 20 <i>Léxico de Maya (Ma4-BES)</i>	205
Tabla 21 <i>Maya – Estructura de la biografía (Ma4-BAL)</i>	209
Tabla 22 <i>Léxico de Nancy (Na5-BES)</i>	214
Tabla 23 <i>Nancy – Estructura de la biografía (Na5-BAL)</i>	217
Tabla 24 <i>Léxico de Nerea (N6-BES)</i>	222
Tabla 25 <i>Nerea - Estructura de la biografía (N6-BES)</i>	226
Tabla 26 <i>Léxico de Niko (Ni7-BES)</i>	231
Tabla 27 <i>Niko – Estructura de la biografía (Ni7-BAL)</i>	236
Tabla 28 <i>Léxico de Rosa (R8-BES)</i>	242
Tabla 29 <i>Rosa – Estructura de la biografía (R8-BAL)</i>	248
Tabla 30 <i>Léxico de Sara (S9-BES)</i>	254
Tabla 31 <i>Sara - Estructura de la biografía (S9-BES)</i>	257
Tabla 32 <i>Léxico de Toni (T10-BES)</i>	261
Tabla 33 <i>Características distintivas de los participantes</i>	268
Tabla 34 <i>Número de intervenciones, duración y lugar de las grabaciones</i>	271

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral tiene como objeto de estudio a los hablantes de lengua de herencia. Son individuos que crecen siendo bilingües, porque la lengua que han adquirido desde su nacimiento en el seno familiar es distinta a la del contexto sociocultural en el que crecen y se socializan. Debido a estas condiciones, los hablantes de herencia presentan unas características lingüísticas e identitarias propias que deben ser examinadas en un campo específico de investigación, que en Europa es todavía incipiente.

1.1 Contexto de la investigación

El interés académico por el hablante de herencia ha ido creciendo de forma exponencial a lo largo de los últimos cuarenta años, sobre todo en los EE.UU., donde se ha logrado consolidar una disciplina propia para el estudio de las lenguas de herencia y sus hablantes. Sin embargo, en Europa, la cuestión aún se trata como un fenómeno marginal dentro del ámbito de la adquisición de segundas lenguas (ASL) y de la sociología, si bien la situación parece que está empezando a cambiar y cada vez más, se publican trabajos en el ámbito europeo sobre este tipo de hablantes. Nosotros mismos hemos sido testigos de este avance en la última década y creemos haber contribuido, mediante nuestras publicaciones, a dar a conocer en Alemania a estos individuos.

No es casualidad que este auge ocurra en estos momentos del siglo XXI. Aunque es cierto que los hablantes de herencia han existido desde siempre, los fuertes movimientos migratorios existentes desde finales del siglo XX, y tan presentes en la actualidad, han provocado un aumento considerable de este grupo de población, como constata el informe *World Migration Report 2022* de la Organización Internacional para las Migraciones (véanse McAuliffe y Triandafyllidou 2021). Por otro lado, si se desea aprovechar las ventajas que ofrece el mercado mundial, la globalización del planeta requiere de sociedades abiertas, con individuos profesionalmente preparados y capaces de comunicarse en muchas lenguas y desenvolverse en diversas culturas. Los cambios en la estructura demográfica y el orden global son, pues, los factores más relevantes que explicarían el incremento de las investigaciones sobre los hablantes de herencia, los cuales son un reflejo de la migración y de la globalización. Por su condición de bilingües y biculturales, estos hablantes parecen ser los más indicados para hacer frente a los retos del mundo moderno.

Existe, además, un tercer motivo que justifica la investigación en este ámbito. En los inicios de las indagaciones sobre las lenguas de herencia, los expertos canadienses y estadounidenses se dedicaron a estudiar las lenguas de las minorías amerindias, respondiendo al interés político de revitalizarlas y preservar, de este modo, el patrimonio (*heritage*) cultural intangible de ambos países. De ahí proviene el controvertido nombre con el que se conocen estas lenguas. El debate terminológico se hace sobre todo patente, si se aplica el término ‘lengua de herencia’ a lenguas de prestigio internacional, que de ningún modo están en peligro de extinción. En Europa, las denominaciones ‘lengua de herencia’ y ‘hablante de

herencia' no son usuales. Según sea el contexto o la perspectiva que adopte el investigador, se prefiere etiquetar a estas lenguas como 'lengua familiar', 'lenguas de inmigrantes', y a sus hablantes como 'persona bilingüe', 'hijo de inmigrante' o 'hablante nativo', eclipsando o desfigurando, en cierta manera, toda la problemática del tema.

No cabe duda de que velar por las lenguas patrimoniales, y fomentar las minoritarias de los inmigrantes, contribuye a la creación de sociedades plurilingües y pluriculturales, más modernas y preparadas para afrontar las exigencias de la globalización. De este modo, el objetivo primordial de los estudios sobre las lenguas de herencia y sus hablantes es dotar de fundamento teórico a todas aquellas acciones relacionadas con la revitalización y preservación de estas lenguas, con el fin de reivindicar, ante la política y la sociedad, la implementación de políticas lingüísticas que favorezcan el plurilingüismo, y de una educación que apoye programas educativos para la promoción del aprendizaje de lenguas adicionales, así como la enseñanza bilingüe y la de lenguas de herencia.

Los estudios nacieron con este claro afán pedagógico; concretamente, a raíz de las primeras clases que se impartieron en los EE.UU. a los que se consideraban hablantes nativos de español. Eran los hijos de los inmigrantes latinos que se socializaban en inglés. Los docentes pronto vieron que sus estudiantes presentaban perfiles muy complejos y variables, cuyo dominio lingüístico oscilaba entre el del competente nativo y el del estudiante de español como lengua extranjera (ELE). Ni el enfoque didáctico adoptado en materia de lengua española ni el de ELE eran adecuados para este alumnado. De hecho, todo docente que haya tenido hablantes de herencia en sus clases de lengua española o de ELE ha experimentado esta incompatibilidad. Por esta razón, se empezó a buscar un modo conveniente de enseñar lenguas de herencia.

Es importante cimentar esta pedagogía sobre un constructo teórico, fundamentado en estudios de carácter multidisciplinar, que vayan independizándose paulatinamente de los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL). En estos estudios, la lingüística explica, desde la perspectiva del plurilingüismo, los procesos de adquisición de estas lenguas y describe las características de las producciones lingüísticas de sus hablantes. La sociolingüística, por su parte, analiza la sociedad en la que están en contacto estas lenguas y en la que se desenvuelven sus hablantes, y examina las influencias del contexto social sobre el hablante en relación a aspectos psicológicos y socioafectivos del lenguaje, como la motivación, la actitud, la ideología o la identidad.

Se trata, en resumen, de conseguir el mantenimiento y la transmisión de las lenguas de herencia y para ello, la educación es esencial. Un enfoque didáctico adecuado debe lograr que los estudiantes de lengua de herencia expandan su rango bilingüe, desarrollen sus competencias de lectoescritura y amplíen su consciencia bilingüe, a la vez que debe proporcionar herramientas a los docentes con el fin de desarrollar programas y currículos para su buena actuación en el aula. Por otro lado, contar con una teoría

científicamente fundamentada puede influir en la toma de decisiones políticas que fomenten la educación bilingüe para el hablante de herencia. Esta es una asignatura pendiente en muchos países de acogida donde todavía imperan prejuicios sobre el bilingüismo y la migración, una ideología que obstaculiza el derecho de las personas a ser educadas o a educar a sus hijos en la lengua que habla la familia.

1.2 Interés personal en la investigación

Por último, tras haber expuesto la adecuación y la utilidad del trabajo quisiéramos comentar nuestro interés personal en esta investigación. Me he visto afectada por la problemática que presenta este tema de los hablantes de herencia, tanto en el ámbito familiar como en el profesional. Tengo un hijo adolescente hablante de herencia. Todavía recuerdo la turbación, por no hablar de frustración, cuando no me fue posible que mi hijo asistiera a una escuela bilingüe, en la que pudiera seguir usando, aprendiendo y cultivando las lenguas que él habla en casa.

En la zona en la que vivimos no hay ninguna institución preescolar bilingüe, aunque existía una oferta de grupo de juegos y una guardería lejos de casa, de carácter privado y fundada gracias a la iniciativa de algunos padres hispanohablantes. En Múnich todas las escuelas bilingües son privadas y solo los hijos de los trabajadores de la Oficina de Patentes Europea pueden gozar de enseñanza bilingüe gratuita en la Escuela Europea. En definitiva, mi hijo solo pudo asistir a las clases extraescolares del Instituto Cervantes durante la edad preescolar y, a partir de los siete años, a las aulas de la Asociación de Lengua y Cultura Españolas (ALCE).

Por otro lado, también me sentía muy perdida cuando en mis clases de ELE se encontraban hablantes de español como lengua de herencia (ELH). Observando sus actitudes y sus reacciones en el aula, me di cuenta que mi forma de proceder para con ellos no era la adecuada. Buscando consejo entre compañeros de trabajo, tanto alemanes como hispanohablantes, hallé indiferencia – la mayoría de los docentes ignoran la condición del hablante de herencia – o desprecio porque los clasifican como hablantes nativos “que no saben nada de la lengua”. Era evidente que se necesitaba actuar y que el principio estaba en conocer mejor sus perfiles y necesidades de aprendizaje.

1.3 Organización de la tesis

El trabajo que ahora presentamos, se enmarca en el contexto de Austria y Alemania. Ofrece una descripción de diez estudiantes universitarios de ambos países que hablan ELH; aporta datos sobre sus necesidades de aprendizaje, las condiciones de adquisición de la lengua de herencia, el uso que hacen del español y las características de sus producciones escritas; y trata, además, cuestiones referidas a la identidad.

Para llevar a cabo este acometido creemos conveniente aplicar una metodología de investigación de corte cualitativo, en la que combinamos diferentes métodos de análisis que van desde el estudio de casos al estudio de biografías lingüísticas, pasando por la etnografía. La finalidad es obtener datos ricos y relevantes que nos permitan profundizar en la descripción de los estudiantes en toda su complejidad.

Como todo trabajo empírico, esta tesis consta de varias partes. En la primera, sobre los fundamentos teóricos, presentamos el estado de la cuestión, discutimos la terminología y las teorías sobre las que se sustenta nuestra investigación. También describimos los contextos socioculturales de los países donde se ubica este estudio. En el apartado empírico y, tras la presentación de las preguntas de investigación, pasamos a justificar la decisión de trabajar con diferentes métodos propios de los estudios cualitativos. A continuación, describimos el diseño de la investigación, mostramos de la forma más detallada posible los análisis y cerramos discutiendo los resultados. En la conclusión damos respuesta a nuestras preguntas de investigación, esclarecemos el alcance del trabajo y presentamos futuras líneas de investigación. Cerramos con el apartado de bibliografía y referencias. Todo ello, lo hemos articulado en tres bloques: el de los fundamentos teóricos, el de la parte empírica y el de las reflexiones finales.

Para complementar el trabajo, se presenta un glosario sobre términos alemanes referentes a los complejos sistemas educativos alemán y austriaco. Aunque los dos son muy parecidos, a veces, se utilizan términos diferentes para nombrar el mismo tipo de escuela. Además, no existe una correspondencia directa entre los diferentes tipos de escuelas alemanas y austriacas con las españolas, por lo que nuestros informantes prefieren utilizar el nombre en alemán. El glosario va destinado al lector que no habla alemán y desconoce el sistema de educación de ambos países. Ahí se describen, basándonos en las publicaciones oficiales de los Ministerios de Educación de los países correspondientes, en qué consisten las escuelas que aparecen en este trabajo. El lector observará que en varias ocasiones nos ceñimos únicamente al Estado de Baviera al dar una descripción. El sistema educativo de Alemania varía considerablemente entre cada Estado federado y, como nuestros informantes alemanes provienen casi todos de Baviera, era pertinente explicar el funcionamiento de la escuela en este Estado.

También, hemos elaborado tres anexos que incluyen las preguntas y las respuestas del cuestionario, las biografías lingüísticas de los participantes escritas en español y alemán, así como la transcripción íntegra de cada entrevista. Decidimos entregar el documento de forma digital para no engrosar sobre manera la tesis. Los anexos I-III se encuentran a disposición del lector en el siguiente enlace: <https://lc.cx/mgBoTQ>

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este bloque se expone el estado de la cuestión, en el que se presentan y discuten las teorías y las definiciones sobre las que se sustenta esta investigación. Está estructurado en cinco capítulos. El primero gira en torno a la terminología y aclara los conceptos que se manejan. El segundo está dedicado al hablante de herencia, el cual se describe desde varios puntos de vista. El tercer capítulo muestra la evolución de la disciplina de las lenguas de herencia, el estado de las investigaciones, incluyendo perspectivas de futuro. El cuarto capítulo ilustra cuestiones relacionadas con la práctica didáctica del ELH. Y, el último, se centra en el ELH en los contextos socioculturales de Austria y Alemania, por ser los países en los que está anclado este trabajo.

2. LAS LENGUAS DE HERENCIA

El término *heritage languages* se menciona por primera vez en 1977 dentro de los programas de política lingüística de Ontario, Canadá. Aunque, en los EE.UU., no se adoptó plenamente hasta el año 1996, algunos investigadores, como Guadalupe Valdés, ya lo usaban en los años setenta y ochenta del pasado siglo (van Deusen-Scholl 2014: 76; Acosta 2013: 132; Hornberger y Wang 2008: 3; Cummins 2005: 585). Desde entonces, el interés académico por estas lenguas no ha dejado de crecer, hasta instituirse como corriente de estudios independiente en 1991, tras la celebración en los EE.UU. de la primera Conferencia Nacional sobre las Lenguas de Herencia.

Uno de los principales retos de la nueva disciplina ha sido definir su objeto de estudio, es decir, explicar en qué consisten las lenguas de herencia, quiénes son sus hablantes y quiénes pueden considerarse estudiantes de una lengua de herencia (Montrul 2016: 15; Wiley 2014: 19; Duff 2008: 71; van Deusen-Scholl 2003: 216). Al principio, toda disciplina necesita de una definición apta de sus constructos si quiere realizar estudios válidos y viables (Mercer 2014: 160). ‘Lengua de herencia’, ‘hablante de herencia’ y ‘estudiante de lengua de herencia’ son expresiones que se refieren a fenómenos muy complejos y difíciles de operacionalizar, por lo que creemos conveniente empezar con una presentación general sobre los términos que se emplean en esta disciplina y discutir el alcance y las limitaciones de cada uno, con el objetivo de aclarar las nociones que manejamos en este trabajo.

2.1 Definición de lengua de herencia

Desde los inicios de la disciplina, el término ‘lengua de herencia’ ha estado en constante revisión y, en la actualidad no hay una única nomenclatura para nombrar a estas lenguas (Costa y Melo-Pfeifer 2022: 943; Gagarina 2016; van Deusen-Scholl 2003: 212). De hecho, la proliferación de denominaciones para designarlas es una consecuencia de la rápida adhesión a las investigaciones de nuevos enfoques y perspectivas que trabajan de forma interdisciplinar (Wiley 2014: 19; van Deusen-Scholl 2003: 212 y 218).

La aplicación de un término u otro depende de muchos factores. Por un lado, el término no puede definirse aislado de su contexto social, político, histórico y geográfico; por el otro, tampoco se pueden obviar factores de índole psicológica como la percepción individual del hablante, o de índole académica. Por esta razón, nos disponemos a discutir los diversos nombres que reciben las lenguas de herencia desde estas dos perspectivas.

2.1.1 Definición de lengua de herencia según el contexto político-geográfico

Empezamos a tratar la cuestión desde el contexto político-geográfico. En primer lugar, abordamos cómo se define el término ‘lengua de herencia’ y qué otras designaciones se les dan a estas lenguas en Canadá,

por ser el país pionero en usar este vocablo; en los EE.UU., por ser el país que más investigaciones aporta en el ámbito; y en Europa, porque es donde se halla anclada esta investigación.

Veremos que dentro de un contexto geográfico determinado — en nuestro caso Alemania y Austria — las definiciones se construyen desde una perspectiva sociopolítica, porque responden a la necesidad de establecer políticas lingüísticas que regulen o nieguen la convivencia y el uso de varias lenguas que se hablen en una sociedad.

2.1.1.1 Acepciones de 'lengua de herencia' en Canadá

Canadá es un país plurilingüe que, desde su fundación en el año 1867, se ha preocupado por establecer políticas lingüísticas que garanticen el uso y el mantenimiento de todas las lenguas que se hablan en el país (Burnaby 2020).

En los primeros programas de revitalización lingüística, se emplea el término *heritage languages* para designar las lenguas aborígenes de Canadá (Burnaby 2020 y 2008: 341; Cummins 2005: 591). El nombre *heritage* se debe a que se considera a estas lenguas, ante todo, patrimonio nacional, una herencia la cual hay que proteger para preservar la diversidad lingüística y el multiculturalismo canadiense (Burnaby 2020; Woehrling 2005: 21).

Actualmente, en Canadá son lenguas de herencia todas aquellas que se hablan en el país, excepto las dos oficiales, que son el inglés y el francés (Duff 2008: 72). El inglés se habla en todo el territorio canadiense y en 2016 había 19.460.855 hablantes nativos de esta lengua, mientras que el francés se habla solo en los estados de Quebec, Manitoba, New Brunswick y Ontario, y contaba, en 2016, con 7.166.705 hablantes nativos (Burnaby 2020; Statistics Canada 2018). Es decir, una lengua de herencia es, en primer lugar, una lengua no oficial. Las lenguas no oficiales, a su vez, se dividen en lenguas aborígenes o indígenas, autóctonas del país y, por otro lado, en múltiples lenguas propias de los emigrantes, consideradas como un recurso nacional para hacer frente a la incipiente globalización del planeta (Burnaby 2015; van Deusen-Scholl 2014: 77-78; Duff 2008: 71). A las lenguas de ambos grupos se las llama también lenguas minoritarias porque las hablan como lengua nativa una parte reducida de la población (véase Statistis Canada 2018).

La clasificación expuesta arriba no es siempre ostensible. La expresión 'aborigen' es un préstamo de Australia que se emplea para designar a los habitantes autóctonos del continente (van Deusen-Scholl 2003: 218), mientras que el término '*community languages*' designa, desde 1975, las lenguas aborígenes y todas las lenguas modernas que se hablan en el continente, excepto el inglés (Baker y Wright 2017: 225; Wiley 2014: 19). En 1994, el gobierno de Ontario dio a las lenguas de herencia el nombre '*international languages*', alegando que el término '*heritage*' alude a tradiciones ancestrales. En Quebec, en cambio, prefieren usar la expresión '*langues d'origine*', a pesar de que oficialmente se las

llama ‘*langues patrimoniales*’. Este nombre oficial existe desde la fundación en 1993 del Centro de Lenguas Patrimoniales que se alberga en el seno de la Universidad de Montreal (Cummins 2005: 591). Además, en los territorios del noroeste, algunas lenguas aborígenes son, junto al inglés y francés, oficiales (Burnaby 2015), pero esta oficialidad parece tener más bien carácter simbólico (véase: Woehrling 2005: 26).

2.1.1.2 Acepciones de ‘*lengua de herencia*’ en EE.UU.

Joshua A. Fishman² (2001) clasificó las lenguas de herencia de los EE.UU. en lenguas indígenas americanas (*indigenous heritage language*, en inglés), lenguas coloniales y lenguas propias de inmigrantes (Montrul 2016: 13; van Deusen-Scholl 2014: 76; Wiley 2014: 19; Kelleher 2010: 2; Hornberger y Wang 2008: 3; Cummins 2005: 586; Wiley 2005a: 595; Carreira 2004: 1; van Deusen-Scholl 2003: 212-216). Estos tres grupos de lenguas se han desarrollado a lo largo de la historia de forma muy distinta.

Las lenguas indígenas americanas son las que hablaba la población autóctona antes de la colonización europea del país; en la actualidad, las lenguas que han sobrevivido están en pleno proceso de fuerte revitalización gracias a los esfuerzos de los propios amerindios (Fishman 2014: 37). Las lenguas coloniales son aquellas que llevaron los colonos europeos a los territorios de los futuros EE.UU. (Fishman 2014: 37; Kelleher 2010: 2) y solo muy pocas han conseguido transmitirse a través de las generaciones (van Deusen-Scholl 2003: 214). Por último, las lenguas de los inmigrantes son las que hablan los que llegaron a EE.UU. tras la fundación del país.

Esta división de Fishman resulta problemática. La frontera entre lengua colonial y lengua de inmigrantes no es siempre evidente. El español, por ejemplo, fue en primer lugar una lengua colonial y tras la fundación de EE.UU., de emigrantes (Fishman 2014: 38; Kelleher 2010: 2). En lo que concierne al inglés, esta lengua sería, según esta clasificación, colonial y, por lo tanto, también una lengua de herencia. Pero, prácticamente, el inglés es la única lengua en los EE.UU. que no se considera lengua de herencia (Cummins 2005: 586), por ser la más hablada entre la población como lengua nativa. Se estima que, en el año 2021, unas 245.478.064 personas mayores de cinco años hablan solo inglés (United States Census Bureau 2021)

Las lenguas de herencia son, por lo tanto, aquellas que habla una minoría étnica o de emigrantes (Montrul 2016: 13; Cho *et al.* 2004: 23) y, aunque se las conoce con otros nombres como ‘*original*’,

² El artículo “Three hundred-plus years of heritage language” apareció por primera vez en 2001 en J.K. Peyton, D.A. Ranard, y S. McGinnis (eds.): *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-108), Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Inc. Nosotros trabajamos con la versión de 2014 (véanse los datos bibliográficos de la edición en el capítulo 13 sobre las referencias que hemos empleado).

'international', *'community'*, *'immigrant'*, *'ethnic'*, *'indigenous'* y *'ancestral languages'* (Baker y Wright 2017: 225; Montrul 2016: 13; Duff 2008: 71; Cummins 2005: 591), el término *'heritage language'* engloba principalmente a todas las lenguas minoritarias de los EE.UU.

La característica 'mayoritaria' o 'minoritaria' de una lengua no es inherente a la lengua, sino de índole sociopolítica, porque este valor viene determinado por el contexto local (Montrul 2016: 14). Desde el punto de vista demográfico, el chino mandarín es lengua minoritaria en Francia, igual que el español, en Alemania o Austria (*ibid.*: 14-15), por citar dos de las lenguas más habladas en el mundo (Instituto Cervantes 2022: 6). Por otro lado, el calificativo 'minoritario' tiene muchas connotaciones socialmente negativas (Kelleher 2010: 1). A la lengua mayoritaria se la considera como la lengua de prestigio, la que posibilita el acceso a la educación y al éxito profesional (Baker y Wright 2017: 62), mientras que la reputación de las lenguas minoritarias es inferior:

Heritage is a relative term that is socially determined and constructed. Spanish, for example, is considered a heritage language in the United States (i.e., an immigrant language), but is, of course, at the same time a major world language in its own right (...). There is a risk, then, that the terminology will affect the perceived status of the language within a particular linguistic context and detract from its larger, global, function. It establishes a dominance pattern between English and the heritage language. (van Deusen Scholl 2003: 217)

También el uso de términos como *'ethnic'*, *'indigenous'* o *'ancestral languages'* conlleva el riesgo de identificar estas lenguas con la tradición, con el pasado y con la cultura ancestral más que con la realidad actual (y futura) de estas lenguas (Baker y Wright 2017: 226; Cummins 2005: 591; García 2005: 601; Wiley 2005a: 595-596; van Deusen-Scholl 2003: 216) y las expresiones como *'community'* o *'immigrant languages'* hacen que estas se perciban como lenguas pertenecientes a estratos bajos de la sociedad (para el rechazo hacia las lenguas de inmigrantes y su baja posición social, véanse Ayten y Atanasoska 2020; Solís 2017). El uso de un término u otro está pues siempre asociado con "specific connotations within a specific cultural or national context or within a specific academic tradition" (van Deusen Scholl 2003: 218).

2.1.1.3 Acepciones de 'lengua de herencia' en Europa

En Europa, las lenguas de herencia se refieren principalmente a aquellas lenguas minoritarias que se hablan dentro de un país determinado. Es decir, por un lado, están las lenguas de los emigrantes, que difieren de la lengua oficial, nacional o mayoritaria de un país. Pero, también se contemplan como lenguas de herencia las que habla una minoría étnica dentro de un país, como por ejemplo el sorbio³ en Alemania, o el esloveno en Austria, y las lenguas nacionales minoritarias, que pueden tener carácter oficial, como el irlandés en Irlanda (Montrul 2016: 15).

³ El sorbio o sorabo es una lengua eslava que se habla en el Lausitz, una región al este de Alemania y fronteriza con Polonia y la República Checa (Marti 1990: 21-22).

En este continente tampoco existe un término unitario para designar a estas lenguas. El término ‘lengua de herencia’ apenas ha arraigado en el ámbito académico y ha despertado controversia por varias razones. En primer lugar, este concepto es una traducción literal del término inglés *heritage*, que en su primera acepción significa patrimonio, es decir, “propiedad que se hereda o puede ser heredada”⁴. Ciertamente, esta “traducción (...) no es tal vez la más afortunada, ya que sugiere que las lenguas pueden ser recibidas y almacenadas como un broche o un mueble y transmitidas intactas a los propios hijos”⁵ (Tracy 2014: 19). La noción ‘herencia’ en realidad hace referencia a un fenómeno más complejo que la simple transmisión de la lengua y la cultura de generación en generación (Little 2020: 199; Wilson 2019: 122).

Tabla 1
Acepciones de lengua minoritaria

Lenguas	Se aplica en	Observaciones
aborígenes indígenas ancestrales autóctonas	Canadá y EE.UU.	en Canadá, también se llaman lenguas <i>patrimoniales</i> , de ahí el nombre de <i>heritage</i> .
de la comunidad	Canadá, EE.UU.	
étnicas	Canadá, EE.UU., Europa	
de inmigrantes	Canadá, EE.UU., Europa	
lengua no oficial	Canadá y Europa	en EE.UU. no hay lengua oficial (véase la discusión, por ejemplo, en Spolsky 2010: 1)
lengua nacional minoritaria de origen de procedencia	Canadá (francófono), Europa	

Nota: Elaboración propia

En segundo lugar, en los países de lengua alemana y francesa, se prefiere utilizar el término ‘*Herkunftssprachen*’ o ‘*langues d'origin*’ (Baker y Wright 2017: 225-226; Lüdi y Py 1986: 39), es decir, lenguas de procedencia o de origen, resaltando la relación de estas lenguas con la diáspora y la inmigración. Sin embargo, algunos autores, como la suiza Matthey (2010: 237-238), opinan que el término ‘lenguas de origen’ solo puede referirse a las lenguas que habla la primera generación de

⁴ Nuestra traducción de *property that is or may be inherited* (Oxford Dictionary of English).

⁵ Nuestra traducción de [*die*] *Übersetzung (...) ist vielleicht nicht die glücklichste, suggeriert sie doch, dass man die Sprachen wie eine Brosche oder Möbelstück empfangen, aufbewahren und unversehrt an die eigenen Kinder weitervererben können* (Tracy 2014: 19).

inmigrantes, y son las que posteriormente, a partir de la segunda generación, darán lugar a las lenguas de herencia.

En resumen, el término clave y más usado a un lado y otro del Atlántico para definir qué es una lengua de herencia es ‘lengua minoritaria’, relacionada con un “social subgroup (e.g. a conquered indigenous people, or an immigrant group), the identity of which is defined in terms of language” (Bright 1992, citado en Wiley 2005b: 313). Como hemos visto, en torno a la expresión ‘lengua minoritaria’ se aglutinan diversas acepciones que recogemos en la Tabla 1.

2.1.2 Definición de lengua de herencia en el contexto sociolingüístico

La lingüística indaga las lenguas de herencia dentro de los estudios sobre el bilingüismo y la adquisición de lenguas. Desde este enfoque, la lengua de herencia es una de las que habla un individuo bilingüe que pertenece a un grupo social determinado. Montrul (2016: 15-16) la define como la lengua minoritaria o inmigrante que coexiste y es aprendida con una lengua socialmente dominante, mientras que Boon y Polinsky la explican “como la lengua más debilitada entre las habladas por un hablante bilingüe perteneciente a una minoría étnica o a una comunidad de inmigrantes” (2015: 1).

Debido a esta posición social y a sus características lingüísticas, las lenguas de herencia poseen unos mecanismos propios de adquisición y desarrollo que las sitúan entre la lengua materna y las lenguas extranjeras (Acosta 2013: 133). De este modo, y dependiendo de la perspectiva, las lenguas de herencia se definen y caracterizan, contrastándolas con las otras lenguas que posee el hablante bilingüe. A continuación, presentamos la terminología que se emplea desde este contexto, discutiendo el alcance y las limitaciones de los conceptos.

2.1.2.1 Lengua de herencia y lengua materna

Las lenguas de herencia se las equipara con la lengua materna o lengua nativa (López *et al.* 2019), porque se adquieren de forma natural a través de la madre (Bataller 2019: 24); se hablan, además, en el seno de la familia y contrastan con la lengua socialmente dominante (Gagarina 2016; Valdés 2014), por ello reciben también el nombre de ‘lengua familiar’. Sin embargo, identificar la lengua de herencia con la lengua materna o nativa es, en contextos de bilingüismo, particularmente problemático. Ya desde sus primeros estudios, Lüdi y Py (1986: 39) advierten sobre la enorme carga ideológica que posee la nomenclatura ‘lengua materna’ (véase también Romaine 2011: 15) y proponen sustituirla por expresiones que ellos consideran más adecuadas y neutrales como “primera lengua, lengua fuente o lengua de origen”⁶ (*ibid.*: 40-41). En esta línea, Bataller (2019: 25) caracteriza la lengua materna como un “mito utilizado con sentidos diversos” y Hamel (2003: 252) señala que el concepto de lengua materna “pierde su carácter obvio y se torna difus[o] en muchos contextos bi- o multilingües complejos”.

⁶ Nuestra traducción de *langue première, langue source, langue d'origine* (Lüdi y Py 1986: 40-41).

Sin embargo, las lenguas de herencia comparten características comunes con la lengua materna. Skutnabb-Kangas (1990: 9, citada en Bataller 2019: 27-28 y en Hamel 2003: 252) propone cuatro criterios básicos para diferenciar y acotar los dos términos. Estos son:

- origen,
- identificación interna y externa,
- competencia y
- función.

La lengua materna es, según el criterio de *origen*, la(s) lengua(s) que se aprende(n) primero; según el criterio de *identificación* interna, la lengua materna es aquella con la que un hablante se identifica, mientras que según la identificación externa, la lengua materna es aquella con la que los demás identifican a un hablante; según el criterio de *competencia*, la lengua materna es la lengua que el hablante domina mejor; mientras que el criterio *función* se refiere a la lengua que más usa un hablante en todos los ámbitos.

La lengua de herencia y la lengua materna tienen el mismo origen: son las que un hablante aprende primero, de forma natural y en el seno familiar (López *et al.* 2019; Boon y Polinsky 2015: 9). También coinciden en el caso de identificación externa: mientras que un hablante de herencia no siempre se identifica con su lengua de herencia, los demás sí perciben la lengua de herencia y la lengua materna de este hablante como la misma. Por otro lado, lengua de herencia y lengua materna difieren en los criterios de competencia y de función porque la lengua de herencia no es la que mejor domina el hablante de herencia ni la que más usa en todos los ámbitos.

También nos parece muy interesante la propuesta de Dabène (1994, citada en Bataller 2019: 27) que distingue entre ‘habla vernácula’, que es la forma de hablar utilizada en el seno familiar, la ‘lengua de referencia’, que corresponde a la lengua de socialización, y la ‘lengua de pertenencia’, que simboliza no solo la pertenencia sino también la identificación al grupo.

Por nuestra parte, vamos a evitar usar el término ‘lengua materna’ por sus incongruencias y preferimos L1 o ‘lengua nativa’ para referirnos a la lengua de los hablantes nativos monolingües, es decir, aquella que un individuo aprendió primero, con la que más se identifica, domina mejor y usa en todos los ámbitos.

2.1.2.2 Lengua de herencia y lengua extranjera

El mismo esquema de Skutnabb-Kangas (1990) sirve para explicar la diferencia entre lengua de herencia y lengua extranjera o lengua adicional (Judd *et al.* 2001, citados en López *et al.* 2019). Estos autores consideran el término ‘lengua adicional’ más apropiado porque es posible que una persona aprenda una L3, que puede no ser de un país extranjero. Además, “el adjetivo ‘extranjera’ tiene claras denotaciones

de orden político y connotaciones negativas ‘como referido a algo extraño, exótico o indeseable’” (López *et al.* 2019).

A la inversa de la comparación con la lengua materna, la lengua de herencia y la lengua extranjera pueden equipararse en cuanto a competencia y función, pero se diferencia en términos de origen y de identificación interna. La competencia y funcionalidad de las lenguas de herencia o las L2 no se sienten tan desarrolladas como las de la lengua materna o las de la lengua del contexto sociocultural.

2.1.2.3 Lengua de herencia y bilingüismo

En los estudios sobre el bilingüismo, se utiliza el término primera lengua (L1) para referirse a la lengua materna o nativa. Como ya hemos visto, es común pensar que la lengua de herencia es la lengua materna de un individuo. Por ejemplo, muchos cursos de lengua de herencia en los EE.UU. se etiquetan con el nombre de ‘cursos para hablantes nativos’ (Peyton 2008), y también en Austria y Alemania a estas clases se les llaman ‘*muttersprachlicher Unterricht*’ (Mehlhorn 2022). Pero como hemos visto hasta ahora, un hablante de herencia se diferencia de un hablante nativo en cuanto al grado de dominio y de uso, por lo que el hablante de herencia nunca se identifica como hablante nativo (van Deusen-Scholl 2003: 217). Además, por esta misma razón, algunos profesionales piensan que con la lengua de herencia se produce un desplazamiento, en el que la L1 se convierte en la segunda (L2) o la tercera (L3) lengua, entendiendo L1 como la de primera adquisición que pasa a ser segunda o tercera en cuanto al dominio y uso (Polinsky 2015).

Según Cook (2016: 6), la abreviatura ‘L1’ es ambigua. La cifra ‘1’ debería entenderse como número cardinal y no como ordinal. Primera lengua puede referirse tanto al orden de adquisición como al grado de dominio, lo que pondría la lengua materna – siempre entendida como la primera en adquisición y en nivel de dominio – en una situación privilegiada. En cambio, hablar de “lengua uno” sería más justo, porque solo se refiere a la cantidad de lenguas que habla un individuo (*ibid.*). Así, una persona monolingüe solo tiene una lengua (L1), mientras que el individuo bilingüe tiene dos (L1 y L2), o más lenguas (L1, L2, L3, ...). La lengua de herencia sería una de las lenguas de un hablante bilingüe. Hablando de letras y cifras, a nosotros nos convence la propuesta utilizada por Kupisch y Rothman (2018), cuando etiquetan la lengua de herencia con la abreviatura 2L1, porque indica que el hablante de herencia tiene dos lenguas que tienen el estatus de L1.

La perspectiva monolingüe del bilingüismo estudia las dos lenguas de un individuo bilingüe como dos sistemas separados y distintos que suelen rotularse con términos como ‘lengua dominante’ y ‘lengua débil’. En este enfoque, la lengua de herencia se entiende como un sistema adquirido de forma incompleta y, por lo tanto, esta es siempre la lengua débil o no dominante.

Desde un estudio más holístico del bilingüismo, las dos lenguas del hablante bilingüe se ven como un único sistema; este no puede ser comparado con el sistema de una persona monolingüe, ni en el orden de adquisición, ni en el de dominio (Cook 2016: 1). Hablar de las lenguas de herencia como no dominantes o débiles y entenderlas como un sistema incompleto en lugar de, simplemente, tratarlas como un sistema diferente, tiene, como veremos en los próximos capítulos, una gran repercusión en la construcción de un fundamento teórico y, por ende, en la didáctica (Bayram *et al.* 2018: 13; Kupisch y Rothman 2018).

En resumen, la lengua de herencia es una de las que habla un individuo bilingüe; esta lengua se caracteriza por pertenecer a una comunidad lingüística socialmente minoritaria y por coexistir con otra lengua mayoritaria y socialmente dominante, lo que incide en la competencia que el hablante tiene de su lengua de herencia, en la función que este hace de ella y en su tendencia al desgaste (*attrition*). Dentro de la perspectiva lingüística, no existe un término unitario para designar a las lenguas de herencia. Desde una perspectiva no holística del bilingüismo, a las lenguas de herencia también se las llama ‘lenguas familiares’ en contraste con la lengua dominante fuera del hogar; ‘lengua materna’ o ‘lengua nativa’ o ‘primera lengua’ por su modo de adquisición, en contraste con la ‘lengua extranjera’ o ‘lengua adicional’; y ‘lengua débil’, frente a la ‘lengua fuerte’ en cuanto a su dominio.

2.2 El concepto de lengua de herencia en esta investigación

En este trabajo utilizaremos principalmente la abreviación 2L1 (Kupisch y Rothman 2018) y los términos ‘lengua de herencia’ y ‘lengua familiar’, a pesar de los problemas que conlleva el uso de ambos. No creemos que una lengua de herencia sea una propiedad que se hereda; sin embargo, preferimos usar este término en vez de ‘lengua de origen’ o ‘*Herkunftssprache*’, como se utiliza en alemán, u otras expresiones como ‘lengua minoritaria’, ‘lengua débil’ o ‘lengua de inmigrantes’, entre otras razones, porque todas tienen connotaciones negativas.

Estamos de acuerdo con García (2005) y Wiley (2005a) con que hay que prestar atención al presente y al futuro de las lenguas de herencia. Sin embargo, también creemos que estas lenguas forman parte de la tradición familiar y cultural de un individuo y de una comunidad lingüística en la diáspora. Además, en las escuelas de las sociedades multilingües como la nuestra se utiliza el término ‘lengua familiar no curricular’, para referirse a la lengua que habla un estudiante en casa y que no se enseña en la escuela (López *et al.* 2019). Por lo tanto, ‘lengua de herencia’ y ‘lengua familiar’ nos parecen los términos más adecuados para referirnos a estas lenguas.

También hemos tenido que tomar decisiones sobre la nomenclatura de las otras lenguas. Preferimos el término ‘lenguas adicionales’, para todas aquellas que un individuo adquiere en un ámbito no natural, como es la clase de lenguas, pero como en la literatura parece haberse establecido la denominación L2

o lengua extranjera, hemos decidido secundarla. Sobre todo, el acrónimo ELE, para español como lengua extranjera, permite el contraste con las siglas ELH, para español como lengua de herencia.

En este ámbito de los hablantes de herencia, vamos a utilizar L1, lengua nativa o lengua de hablante nativo monolingüe para designar la lengua dominante del contexto social o la primera lengua a la que el hablante ha sido expuesto; 2L1, para la lengua de herencia o lengua familiar; y L2, lengua adicional o lengua extranjera, para las lenguas que se adquieren en contextos formales. La Tabla 2 ilustra cómo usamos en este trabajo los diferentes términos.

Tabla 2

Sinonimia utilizada para designar los diferentes tipos de lenguas en el ámbito de los hablantes de herencia

	Sinónimos	Designa
L1	lengua nativa lengua de hablante nativo monolingüe	lengua dominante del contexto social o lengua mayoritaria o lengua de primera exposición
2L1	lengua de herencia lengua familiar	
L2	lengua extranjera lengua adicional	lenguas adquiridas en contextos formales

Nota: Elaboración propia

Resumiendo, entendemos que la lengua de herencia

- viene definida por su contexto sociocultural: se trata de una lengua minoritaria que coexiste con otra(s) lengua(s) socialmente mayoritaria(s) y dominante(s);
- puede ser una lengua de prestigio, a pesar de su carácter minoritario;
- está asociada a la diáspora y a la emigración;
- es una lengua de las que habla un individuo bilingüe o, por lo menos, es una lengua con la que un individuo ha tenido contacto a través de una comunidad o de la familia, aunque no la hable;
- es la primera lengua (o unas de las primeras) que se adquiere(n) en el seno familiar;
- se diferencia de la lengua nativa en el desarrollo de la competencia lingüística y en el uso que se hace de ella;
- se diferencia de otras lenguas adicionales en el modo de adquisición y en el grado de identificación
- y, por último, es una lengua con la que un individuo puede llegar a identificarse, viéndola como parte más o menos esencial de su identidad.

Al llegar al final del capítulo, quisiéramos precisar que, a lo largo de este trabajo, por los objetivos del mismo, nos vamos a centrar particularmente en el español como lengua de herencia (ELH). Otras lenguas de herencia como las indígenas de América o las minoritarias nacionales de Europa no van a ser objeto de este trabajo más que marginalmente, porque plantean una problemática sociopolítica muy distinta al ELH de Austria y Alemania y merecen otro tipo de estudios.

3. EL HABLANTE DE HERENCIA

Mientras que en el capítulo anterior hemos explicado qué son las lenguas de herencia, contrastando y delimitando el término con otros relacionados, en el presente, vamos a tratar el concepto de ‘hablante de herencia’ (en inglés, *heritage speaker, HS*) y a diferenciarlo del de ‘estudiante de lengua de herencia’ (en inglés *heritage language learners, HSL*). Aunque *learner* puede traducirse por ‘aprendiz’ o ‘estudiante’, nosotros nos hemos decantado por la segunda opción porque se adecua mejor al contexto universitario en el que se enmarca esta investigación. Tras mostrar cómo se definen ambos términos, presentamos las características de la lengua que hablan estos individuos y los elementos que componen su identidad, porque son imprescindibles para la creación de teorías que fundamenten una didáctica adecuada para el hablante de lengua.

3.1 El hablante y el estudiante de lenguas de herencia

Entre las primeras dificultades que surgieron inmediatamente tras el inicio de los estudios sobre las lenguas de herencia, se halla la de aclarar qué es un hablante de herencia, qué lo diferencia tanto del estudiante de L2, como del hablante nativo monolingüe o “hablante competente” (Polinsky 2008: 149) y a quién se puede considerar estudiante de lengua de herencia (Montrul 2016: 20; Wiley 2014: 19; Lynch 2012; Hornberger y Wang 2008: 3; Carreira 2004).

La complejidad de este acometido estriba en el “rango de variación” (Boon y Polinsky 2015: 7; Polinsky y Kagan 2007: 371-375), característico de este grupo de hablantes, que se presenta siempre como un colectivo heterogéneo en cuanto a la variante lingüística que hablan, al uso que hacen de su lengua de herencia, a su nivel de competencia, a su identidad, a su arraigo cultural, a la influencia de la familia, o a las actitudes hacia la lengua de herencia y la de acogida (véanse Hornberger y Wang 2008). Para la didáctica, es importante dar con una definición que envuelva en su totalidad esta variabilidad (Wiley 2014; Hornberger y Wang 2008: 3; Carreira 2004) y que permita determinar quién puede considerarse hablante de herencia y quién, estudiante de lengua de herencia.

3.1.1 ¿Quién es hablante de herencia?

Para aproximarse de forma integral al término ‘hablante de herencia’, se suele trabajar con la perspectiva dual propuesta por Carreira (2004). Una de las perspectivas es de carácter más restringido y complejo, y se fundamenta en factores lingüísticos (Wiley 2014: 21; Acosta 2013: 136-141; Polinsky y Kagan 2007: 369; Carreira 2004: 11). La otra es más amplia, basada en elementos de índole afectiva y sociocultural, como son los conceptos de ‘cultura’, ‘identidad’, ‘*community*’ o ‘familia’. La adopción de una perspectiva o de otra dependerá de los objetivos y preguntas de un investigador (Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015: 4) y, al mismo tiempo, repercute en las decisiones pedagógicas, como veremos a lo largo de este trabajo.

La definición más difundida y aceptada en el ámbito de la didáctica es la que proporcionó Valdés en 2001 para el contexto estadounidense. La hemos hallado en Baker y Wright 2017: 225, Boon y Polinsky 2015: 6, Acosta 2013: 133, Gubitosi 2012: 2, Hornberger y Wang 2008: 4, Polinsky y Kagan 2007: 369, entre muchos otros. Según esta experta, los hablantes de herencia son individuos

raised in a home where non-English language is spoken, who speak or only understand the heritage language, and who have some proficiency in English and the heritage language are some degree bilingual. (Valdés 2014: 27-28)⁷

A pesar de ser la definición más conocida entre los expertos del ámbito, esta presenta, según Montrul (2012: 101), algunos inconvenientes. Además de referirse únicamente a las lenguas de herencia en contacto con el inglés, también presenta las competencias del hablante de herencia de una forma muy general y desatiende el problema generacional característico de estas lenguas (*ibid.*).

Explicaciones hechas desde la perspectiva lingüística, como la de Valdés, indican que el hablante de herencia es un tipo de hablante bilingüe, que ha sido expuesto a una L1 desde su infancia, pero que no ha logrado desarrollarse como tal, por múltiples razones (Rothman *et al.* 2016: 20-21).

La teoría más extendida para explicar este desarrollo es la que se refiere a la adquisición incompleta (Montrul 2016, 2013 y 2008; Benmamoun *et al.* 2010; Polinsky 1995), que se da cuando “otra lengua [irrumpe] durante el periodo de adquisición y se [convierte] en [la] lengua dominante” (Acosta 2013: 132), por lo cual, el proceso de adquisición de la L1 se detiene y pasa a ser la L2 en orden de dominio.

Sin embargo, el hablante de herencia no solo se caracteriza por hablar una lengua que no ha podido adquirir completamente, sino también, como ya apuntamos más arriba, por su heterogeneidad. Esta no solo se da entre los distintos individuos sino también en una misma persona:

one of the most puzzling aspects of heritage speaker bilingualism is the widespread intra- and inter-speaker variability observed. That is, the same HS can be seen accepting and/or producing the same grammatical property (...) in different ways (...). In turn, the ramifications that this variability triggers transcend into other domains beyond the purely linguistic ones. (Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015: 3-4)

En los albores de la disciplina, la definición de Valdés debía servir a la planificación de las clases de ELH y al desarrollo de teorías sobre las lenguas de herencia (Hornberger y Wang 2008: 4). Pero pronto tuvo que ser ampliada, porque a las clases de ELH empezaron a asistir no solo estudiantes bilingües, sino también individuos motivados por un sentimiento de fuerte vinculación a la lengua y a la cultura

⁷ Esta definición apareció por primera vez en 2001 en J.K. Peyton, D.A. Ranard, y S. McGinnis (eds.): *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77), Washington DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Inc. Nosotros trabajamos con la versión de 2014 (véanse los datos bibliográficos de la edición en el capítulo 13 sobre las referencias que hemos empleado).

de su familia, pero que no hablaban ni entendían su lengua de herencia (Wiley 2014: 21; Acosta 2013: 132; Hornberger y Wang 2008: 21; Carreira 2004; van Deusen-Scholl 2003: 221).

Fue necesario ampliar la definición, añadiendo a la perspectiva lingüística, la sociocultural, para que la definición resultara más integradora. Carreira (2004) fue la primera en definir al hablante de herencia en términos de ‘*community*’, ‘familia’, ‘cultura’ o ‘identidad’ (Kagan y Dillon 2018: 488). Basta que un individuo tenga lazos familiares o un “sentimiento de lealtad” (Hornberger y Wang 2008: 21) a una cultura distinta a la del contexto social dominante para que este pueda ser considerado hablante de herencia.

Pero, la perspectiva dual de Carreira, como señalan Hornberger y Wang (2008: 4), no es la única con la que se puede definir a estos hablantes, ni tampoco los integra a todos. Por ejemplo, en este enfoque, los individuos adoptados en un programa interracial o aquellos que han crecido en familias multiculturales no tienen cabida ya que es casi imposible determinar su lengua de herencia mediante las categorías que se manejan.

Otra vía para definir qué es un hablante de herencia se centra en criterios de pertenencia a un grupo determinado, como la clasificación de las lenguas de herencia de los EE.UU., realizada por Fishman en 1966. A diferencia de la perspectiva dual de Carreira, la definición de Fishman no tiene en cuenta las tensiones culturales y socio-psicológicas que suelen darse en estos hablantes (*ibid.*).

3.1.2 El estudiante de lengua de herencia

El enfoque dual propuesto por Carreira (2004) ha servido para distinguir al estudiante de lengua extranjera del de lengua de herencia y para constatar, entre estos últimos, dos grupos distintos de estudiantes. Las diferencias entre el estudiante de lengua extranjera y el de lengua de herencia se hallan en factores como la competencia lingüística, la motivación, y la identidad (Kagan 2012).

La competencia lingüística que tiene el hablante de herencia es más similar a la del hablante nativo monolingüe que a la del estudiante de L2. En cuanto a la motivación, cabe distinguir entre la motivación funcional, según la cual, un individuo aprende una lengua para mejorar sus credenciales laborales, y la motivación intrínseca, por la que un individuo aprende otra lengua por razones personales, como el interés o la preferencia (Oh y Nash 2014). Los estudiantes de lengua de herencia tienen la misma motivación funcional que los estudiantes de lenguas extranjeras. Sin embargo, difieren en la motivación intrínseca. Para ellos, el aprendizaje de la lengua de herencia se fundamenta en “an effort to connect with their family or ethnic background” (Carreira 2004: 5). De este modo, las clases pueden servir no solo para ampliar sus conocimientos lingüísticos, sino también para reforzar la integración del individuo en la comunidad de la que es miembro o para buscar sus raíces culturales y afirmar así su identidad.

Es posible que estos estudiantes no sean bilingües, ni personas integrantes de la comunidad en la que se habla su lengua de herencia (Carreira 2004: 7). Son estudiantes “with a heritage motivation” (van Deusen-Scholl 2003: 222) y el proceso de aprendizaje de su lengua de herencia es parejo al de una lengua extranjera, por lo que no son objeto de estudio en este trabajo.

En cambio, el estudiante de lengua de herencia con cierta competencia lingüística requiere una didáctica propia, que tenga en cuenta tanto su trasfondo personal a nivel socio-psicológico, como sus necesidades lingüísticas de aprendizaje. Por lo tanto, el diseño de currículos, programas, materiales y clases debe responder a las necesidades afectivas y a las necesidades lingüísticas de estos estudiantes.

En resumen, el hablante de herencia puede ser una persona bilingüe o no, pero que está siempre vinculada a una comunidad y a una familia de lengua y cultura diferente a la del contexto sociocultural mayoritario. El estudiante de lengua de herencia lleva al aula una motivación y un bagaje cultural distinto al estudiante de lengua extranjera, lo que crea unas necesidades afectivas muy concretas. Si este estudiante es además bilingüe, sus necesidades de aprendizaje referentes a la lengua requerirán una actuación didáctica específica. En este trabajo, nos centramos en el estudiante bilingüe de lengua de herencia, con una identidad cultural definida por ese bilingüismo, que pasamos a describir a continuación.

3.2 La lengua del hablante de herencia

En el capítulo anterior, vimos que la lengua de herencia se caracteriza desde el punto de vista sociolingüístico como lengua minoritaria o de inmigrantes; desde el punto de vista lingüístico es la lengua no dominante, débil o debilitada de un hablante bilingüe. Esta última condición viene determinada por tres fenómenos que discutiremos a continuación: la adquisición bilingüe, el desgaste y el contacto lingüísticos (Perara-Lunde y Melero-García 2015: 71).

3.2.1 Adquisición bilingüe de la lengua de herencia

En la literatura, se define el bilingüismo como la capacidad de un individuo de hablar dos o más lenguas diferentes (Baker y Wright 2017: 4; Cook 2016: 1; Cenoz 2013: 5). Este debe considerarse como un continuum, que va desde casi monolingüe a casi bilingüe completo (Costa y Melo-Pfeifer 2022: 946; Baker y Wright 2017: 8; Boon y Polinsky 2015; Valdés 2014: 28) y tratarse, además, como un fenómeno dinámico. Efectivamente, la capacidad de poder comunicarse en dos o más lenguas varía de persona en persona y puede, además, cambiar a lo largo de toda la vida de un individuo (Valdés 2014: 28). Por esta razón existen muchos tipos de bilingües y el hablante de herencia se adscribe a uno de ellos, ocupando un amplio espectro dentro del continuum (Lacorte y Suárez-García 2016:10).

El aspecto más significativo del bilingüismo del hablante de herencia es que el nivel de competencia que tiene de su lengua familiar se halla entre el de la lengua nativa y el de una lengua extranjera, a pesar

de que esa lengua se aprende por transmisión natural (Kupisch y Rothman 2018; Acosta 2013: 133; Benmamoun *et al.* 2013: 133; Polinsky y Kagan 2007). Bayram *et al.* (2018: 15) llaman a este fenómeno ‘paradoja del bilingüismo de herencia’ (*heritage bilingual paradox*). Según Rothman *et al.* (2016: 20-21), existen varias teorías para explicar esta peculiaridad del dominio lingüístico: la adquisición incompleta o “competencia limitada” (Lacorte y Suárez-García 2016: 2), la adquisición nativa condicionada (Bayram *et al.* 2018: 7), la calidad del *input* y el desgaste lingüístico. Nosotros consideramos este último aspecto como un elemento característico de las lenguas de herencia, separado de los procesos de adquisición y, por ese motivo, vamos a tratar el fenómeno en otro apartado distinto a este.

3.2.1.1 Adquisición incompleta

El término se refiere a un fenómeno que se produce durante la infancia debido al *input* insuficiente que suelen recibir los hablantes de herencia (Montrul 2012: 107). Afecta al desarrollo interrumpido de la competencia lingüística del hablante de herencia, cuyo dominio de la lengua familiar no es tan alto, ni como el de su lengua dominante, ni como el de un hablante nativo monolingüe de su lengua de herencia (Rothman *et al.* 2016: 20; Acosta 2013: 132; Benmamoun *et al.* 2008; Montrul 2012: 107 y 2008). Por su dominio reducido de su lengua familiar, no se considera al hablante de herencia como hablante nativo de esa lengua (Polinsky 2015; Montrul 2013), puesto que

if heritage speakers had no competence problems, then one would expect them to perform well on any task that involve choosing a correct grammatical form over an incorrect one (...); according to my own experimental observations, this is not the case. (Polinsky 2008: 161)

3.2.1.2 Adquisición nativa condicionada

Este enfoque se sustenta en una visión holística sobre el bilingüismo (Cook y Li 2016; Cenoz y Gorter 2015: 3 y ss.; Cenoz 2013: 11-12). Considera que el proceso de adquisición de los hablantes nativos monolingües y de los hablantes de lengua de herencia se desarrollan por “vías diferentes” (Rothman 2016: 21). Es decir, supone que el proceso de adquisición de la lengua de herencia no se interrumpe y se considera al hablante de herencia como un hablante nativo bilingüe de una lengua minoritaria, con una competencia lingüística plenamente desarrollada para llevar a buen término cualquier cometido lingüístico que este realice (Bayram *et al.* 2018: 7; Kupisch y Rothman 2018: 578; Rothman *et al.* 2016; véase también Grosjean 1994, citado en Costa y Melo-Pfeifer 2022: 946 y en Cook 2016: 12). Si la competencia lingüística del hablante de herencia difiere de la del hablante nativo monolingüe se debe a que esta viene condicionada, sobre todo, por la inaccesibilidad a la educación formal y el aprendizaje de la lectoescritura (Kupisch y Rothman 2018: 573).

En el siguiente capítulo explicaremos cómo las investigaciones se han dedicado a estos dos conceptos y cómo han impactado sus teorías en la didáctica. El punto común de las dos perspectivas es la relevancia

que se da al *input* que reciben los hablantes de herencia. Vamos a tratar a continuación, cómo impacta este *input* en la adquisición de la lengua familiar.

3.2.1.3 Impacto del *input* sobre la lengua del hablante de herencia

Tanto el enfoque de la adquisición incompleta, como el de la adquisición nativa condicionada, creen que la calidad del *input* que reciben los hablantes de herencia es el factor determinante en el proceso de adquisición de la lengua de herencia (Bayram *et al.* 2021: 27), y este impacta, junto a la experiencia personal, sobre el dominio y la competencia lingüística que el hablante tiene de herencia de su lengua familiar.

Este fenómeno es universal en todos los hablantes de herencia. Debido al uso relegado a la esfera familiar que tienen estas lenguas, la cantidad y calidad del *input* que reciben sus hablantes son limitadas (Pascual y Cabo 2016: 4; Rothman *et al.* 2016: 2; Valdés 2014; Acosta 2013; Montrul 2008; Carreira 2004). Este hecho es, a su vez, el causante del llamado “bilingüismo desequilibrado” (Montrul 2016: 88; Boon y Polinsky 2015: 6), característico de los hablantes de herencia. Se refiere a la gran variabilidad de perfiles en relación al dominio lingüístico de los hablantes de herencia (Montrul 2016: 42; Boon y Polinsky 2015: 8-9; Acosta 2013: 137-138; Mir 2013: 597; Martínez 2009; Carreira 2004: 11), la cual se hace ostensible en las destrezas productivas (expresión oral y escrita) y receptivas (comprensión auditiva y lectora), en la capacidad comunicativa que tienen los hablantes de herencia según los diferentes tipos discursivos y en la gramática (Montrul 2016: 44).

En general, la mayoría de estos hablantes muestra unos esquemas parecidos en cuanto a su dominio lingüístico. En primer lugar, la lengua mayoritaria del contexto sociocultural suele ser la más fuerte. En segundo lugar, la lengua de herencia refleja el origen territorial, social y económico de los hablantes nativos de la primera generación (Valdés 2014: 28). Por último, como la lengua de herencia se aprende de una forma natural en un contexto informal y familiar, el hablante de herencia tiene “a stronger command of the majority language of the heritage language learned at home in childhood” (Montrul 2013: 153). En efecto, el hablante de herencia desarrolla un mecanismo creativo que estimula su capacidad productiva en todos aquellos aspectos del lenguaje que se aprenden al principio del proceso de adquisición (Montrul 2016 y 2013; Acosta 2013: 134).

Especialmente, el sistema fonológico, el vocabulario y la internalización de estructuras gramaticales básicas son las áreas en las que mejor se aprecia el impacto positivo del *input* recibido. En cuanto al sistema fonético y fonológico del hablante de herencia, si exceptuamos algunos casos donde se pueden presentar algunos rasgos fonológicos discordantes (Romano 2017: 92; Montrul 2016: 85; Lleó *et al.* 2013: 97), la pronunciación de los hablantes de herencia se acerca mucho a la del hablante nativo monolingüe (Montrul 2016: 85; Benmamoun *et al.* 2010: 26-27; Polinsky y Kagan 2007: 375), incluso si tiene un nivel bajo de competencia (Montrul 2016: 85).

En cambio, existe una relación directa entre el nivel de competencia y el tamaño del caudal y del repertorio léxicos (Benmamoun *et al.* 2010: 28; Polinsky y Kagan 2007: 370). La capacidad de comprensión y producción léxicas es siempre más baja en el hablante de herencia que en el hablante nativo y el vocabulario de la lengua de herencia suele reducirse a campos semánticos específicos propios del entorno familiar y cotidiano, sobre todo, si el hablante de herencia no ha asistido a la escuela o no ha aprendido la lengua en ámbitos formales (Montrul 2016: 48-53; Gubitosi 2012: 3).

El hablante de herencia presenta, además, un buen control de las estructuras gramaticales de uso más frecuentes y de adquisición temprana, aunque, de nuevo, un nivel de competencia bajo puede influir negativamente en el ámbito de la morfología y de la sintaxis (Montrul 2016: 56-57). Estructuras complejas como el subjuntivo (Martínez 2009; Silva-Corvalán 1994), las oraciones pasivas, de relativo y otras subordinadas también presentan dificultades de comprensión y producción en hablantes de herencia con una competencia limitada de su lengua familiar (Montrul 2016: 76).

Por último, la falta de oportunidades para acceder a una educación formal de la lengua de herencia lleva al desconocimiento de las convenciones discursivas de distintos registros (Bayram *et al.* 2021: 3), sobre todo, el escrito. Por esta razón, una didáctica adecuada de las lenguas de herencia debe tener como objetivo compensar las deficiencias lingüísticas producidas por un *input* reducido, expandir el rango bilingüe del hablante, enseñar la lectoescritura (en inglés, *literacy*) y evitar que la lengua de herencia caiga en desuso y desaparezca (Pascual y Cabo 2016: 2).

Debemos abrir sobre este punto un breve excursus porque ha aparecido, por primera vez el término inglés '*literacy*'. Este se refiere tanto a la condición de ser letrado, como a la habilidad de leer y escribir⁸. Nos hemos decantado por traducirlo como 'lectoescritura', porque, si bien se pierde la acepción de 'ser letrado', 'lectoescritura' se ajusta de manera más efectiva a propósitos didácticos. Según el Diccionario de la Real Academia, 'lectoescritura' hace referencia, en primer lugar, a la capacidad de leer y escribir. Como segunda acepción, 'lectoescritura' es la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea⁹. Dado que utilizamos principalmente esta acepción en este trabajo, consideramos apropiado emplear 'lectoescritura' para evitar usar el término polisémico inglés

3.2.2 Desgaste lingüístico

Otro fenómeno propio de las lenguas de herencia es su tendencia al desgaste. Este fenómeno se refiere a procesos de pérdida o erosión de conocimientos lingüísticos adquiridos que lleva a las lenguas de herencia a ir cayendo en desuso, e incluso, a desaparecer. Contrario al fenómeno de la adquisición

⁸ Véase la entrada *literacy* en el Diccionario Oxford <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=literacy>; consulta el 13 de septiembre de 2023.

⁹ Véase la entrada 'lectoescritura' en el Diccionario de la Real Academia <https://dle.rae.es/lectoescritura>; consulta el 13 de septiembre de 2023.

incompleta, “attrition implies that a grammatical system had a chance to develop completely into adolescence and remained stable for a while before some grammatical aspects later on eroded” (Montrul 2012: 107). El desgaste afecta tanto al plano individual, como a la transmisión de la lengua entre las generaciones.

A nivel individual, las investigaciones han constatado que la competencia en la lengua de herencia se va perdiendo (Cho *et al.* 2004: 24) y su uso se va abandonando con la edad (Montrul 2008). Además, es frecuente que la lengua de los hablantes de la primera generación no evolucione del mismo modo que la de los que residen en el país de origen; esta, incluso, puede llegar a estancarse en la diáspora. Citamos, a continuación, algunos ejemplos muy evidentes del español de los EE.UU. – por ser la lengua de herencia más estudiada – que ilustran esta obstrucción en el desarrollo de la lengua. Uno de ellos es el uso de estructuras estigmatizadas que corresponden, en realidad, a formas del español del siglo XVI y XVII, entre las que se encuentra la presencia del morfema -s en la segunda persona de singular en el pretérito perfecto simple, como *tomastes; además, se usan arcaísmos léxicos como *ansin¹⁰ (Parodi 2008: 202).

En el plano intergeneracional, los estudios observan en la evolución de estas lenguas un “specific generational pattern” (Valdés 2014: 28): mientras que la L1 de la primera generación es dominante, esta lengua pasa a ser la lengua de herencia en la segunda generación y puede llegar a perderse por desuso en las generaciones posteriores (Boon y Polinsky 2015: 4; Valdés, 2014: 28; Cho *et al.* 2004: 23; Alba *et al.* 2002).

Estos procesos de desgaste están muy bien estudiados, sobre todo, en los EE.UU. Los estudios pioneros de Silva-Corvalán (1994) sobre el español de Los Ángeles constatan que se produce, de generación en generación, una disminución de contextos en los que se usa el subjuntivo, se emplea de forma redundante o incorrecta el pronombre personal sujeto y se reestructuran los usos de ‘ser’ y ‘estar’ (Silva-Corvalán 2015: 172 y ss.). Otros fenómenos, que denotan desgaste, se refieren a la falta de la preposición ‘a’ para marcar el complemento directo animado (Montrul y Bowles 2010: 64), o a la simplificación modal y al uso reducido del condicional, que también ha sido constatado por Montrul (2016: 67), Martínez (2009) y Lynch (2003: 28). Martínez (2009) halló que los cambios del sistema modal no afectan con la misma intensidad a todos los usos del subjuntivo, y observó un comportamiento generacional en relación a este fenómeno: los hablantes de la segunda generación de su estudio empleaban el subjuntivo en las estructuras de uso gramatical obligatorio y preferían el indicativo en estructuras donde la opción entre

¹⁰ Más características arcaizantes se hallan en Parodi (2008: 202).

el indicativo y el subjuntivo marca una diferencia de significado o de matiz. En cambio, los hablantes de la tercera generación tendían a usar el indicativo en todos los contextos.

3.2.3 Contacto lingüístico

El último factor que influye en las características de la lengua del hablante de herencia es el hecho de que, por su naturaleza, las lenguas de herencia están en contacto con otra lengua, la cual se convierte, con el transcurso del tiempo, en la lengua fuerte de estos hablantes.

El impacto de este contacto lingüístico está muy estudiado también en el caso del español de los EE.UU., el cual “exhibit[s] the complexity of multilingualism” (García 2014: 87). La complejidad viene dada, no solo por el contacto del español con la lengua inglesa, sino también por el contacto entre las diversas variantes del español que se hablan en los EE.UU.

La relación entre el inglés y el español varía en función a la comunidad a la que pertenezca el hispanohablante. Por ejemplo, debido a razones históricas, los puertorriqueños usan un español más asimilado al inglés que los fronterizos y chicanos (García 2014: 88). Por encima de estos matices, un primer efecto muy evidente del contacto lingüístico se manifiesta mediante el *translanguaging*, es decir, por el uso flexible y sistemático que hacen los bilingües de todos sus recursos lingüísticos para crear significados (García 2014a: 2), y el *code switching*, en el que el hablante bilingüe alterna, de forma puntual, las dos lenguas que conoce (Comajoan-Colomé 2020)¹¹.

De estos dos fenómenos, se deriva la utilización de préstamos o calcos (Lynch 2003: 31) – como *wachar (mirar), del inglés *to watch*, o *anmeldarse (inscribirse), del alemán *sich anmelden* –, y trasplantes semánticos – como el uso en el español de los EE.UU. de la palabra “librería” para designar una “biblioteca” –, que tergiversan el léxico, normalmente, de la lengua de herencia. Incluso, puede llegar a producirse una alteración de las estructuras léxicas y morfosintácticas de las dos lenguas creando así un nuevo constructo lingüístico como el Espanglish (Auer 2019: 24-25; Holguín *et al.* 2018: 369; Parra 2016: 184-186; Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015: 6; Perara-Lunde y Melero-García 2015: 76; Reznicek-Parrado 2015; Wilson e Ibarra 2015: 96; Potowski 2014: 95).

El contacto entre los distintos dialectos y sociodialectos del español que se hablan en los EE.UU., ha creado “an interesting Spanish-speaking mosaic in the United States” (Potowski 2014: 93). Las diferencias entre los dialectos son patentes, sobre todo, en el léxico y, en menor grado, en la

¹¹ Una definición de ambos conceptos, su alcance, aceptación y rechazo se aclara, por ejemplo, en el artículo de Comajoan-Colomé (2020); los fundamentos teóricos se encuentran en Otheguy *et al.* (2018), Wei (2017), Grosjean (2016) y García (2012); sobre la aplicación didáctica del *translanguaging*, véanse Cenoz y Gorter (2015), Hernández-Castillo (2015) y García (2012); crítica a la teoría del *translanguaging* y su aplicación didáctica se encuentra en Auer (2019).

morfosintaxis. Sin embargo, los diferentes grupos hispanos se entienden sin problemas en español. Algunos estudios sobre este contacto lingüístico han observado “una tendencia a la nivelación lingüística entre hispanos” (Mir 2013: 596) para poderse entender: el español de Los Ángeles es la variante española de los EE.UU. más conocida (Parodi 2008; Silva-Corvalán 1994) y es resultante de la nivelación de varios dialectos rurales mexicanos (Parodi 2008: 201). Otros académicos hablan de la formación de una *koiné* para entenderse entre ellos (Parodi 2008: 201), y otros van más allá, al constatar que han aparecido variantes criollas o dialectos como el “mexirriqueño” (García 2014: 88; Potowski 2014: 96; Mir 2013: 596).

Todos estos procesos explican por qué la lengua de herencia que se hable en un país determinado presenta características muy diferentes a la lengua que se hable en el país de origen. No cabe duda de que el español hablado por los latinos estadounidenses difiere en muchos sentidos del español que se habla en sus países de origen. Como también difiere el español de los hablantes de herencia en Alemania y Austria y al que aún no se ha prestado mucha atención.

3.3 Identidad

La identidad es un constructo multidimensional (Mercer 2014; Cenoz 2013: 9; Hornberger y Wang 2008: 6) a cuyo estudio se han dedicado varias disciplinas que van desde la antropología pasando por la psicología hasta las ciencias políticas (Comănanu *et al.* 2017: 526; Romaine 2011: 7). Para explicar fenómenos relativos a la identidad de los hablantes de herencia, son de gran utilidad las investigaciones realizadas en el campo de la sociolingüística postestructuralista (Norton 2014), también llamada postmodernista (Hemmi 2014), y de los estudios socioculturales (Comănanu *et al.* 2017; Parra 2016; Hemmi, 2014; He 2014 y 2006). Según estas disciplinas, la identidad se construye mediante la interacción en un contexto social determinado (Baker y Wright 2017: 395; Hemmi 2014: 76; He 2014: 325; Norton 2014: 61; Roche 2013: 236; He 2006: 18). A efectos pedagógicos, la identidad es el concepto que más claramente distingue al estudiante de 2L1 del de L2, al estar relacionado con la motivación (Ducar 2012: 172).

3.3.1 Identidad según las corrientes postestructuralistas y socioculturales

La perspectiva postestructuralista ve la construcción de la identidad de un individuo como un proceso complejo, dinámico y emergente (Parra 2016: 179; Mercer 2014: 182; Potowski 2012: 182) puesto que esta se transforma con el paso del tiempo (Şenaydın y Dikilitaş 2022: 132; Norton 2014: 61), pero no de forma lineal; también cambia con cada interacción con los demás. Para esta corriente “identity is the answer to the question of who we are and what we do in society relative to others and the way we associate with them through interaction” (Hemmi 2014: 76).

De forma parecida, la perspectiva sociocultural explica la identidad basándose en el concepto de socialización, entendiéndolo como el proceso mediante el cual un individuo adquiere los conocimientos

socioculturales propios de la comunidad a la que pertenece. Al igual que en la perspectiva postestructuralista, la interacción y la negociación son piezas claves para construir la identidad y ambas vienen determinadas por la posición del individuo en la sociedad a la que pertenece. Muchas veces este posicionamiento social está relacionado con las estructuras de poder de una comunidad (Hemmi 2014: 78; Norton 2014: 63-64) o la jerarquía (Hornberger y Wang 2008: 6). En definitiva, para la perspectiva sociocultural, la identidad es “a socially situated notion an uncovers how people make sense of who they are in relation to how they are positioned in the different communities that they belong to” (Hemmi 2014: 78).

No existe pues una definición para ‘identidad’ (Şenaydın y Dikilitaş 2022: 132), pero el concepto engloba “the perceptions, descriptions, and evaluation of one’s self in relation to significant others, the social environment, and specific contexts” (Hornberger y Wang 2008: 6) y consiste en “primarily (...) constructing differences between ourselves and others” (Romaine 2011: 9). Desde este punto de vista, la lengua es un componente fehaciente de la identidad étnica, cultural, social o nacional de un colectivo (Potowski 2012: 89; Roche 2013: 236; Romaine 2011: 8); en términos de identidad, como la hemos definido más arriba, la lengua “is not a neutral medium of communication but takes on different meanings when the relationship between speakers change, together with shifts in relations of power” (Norton 2014: 68).

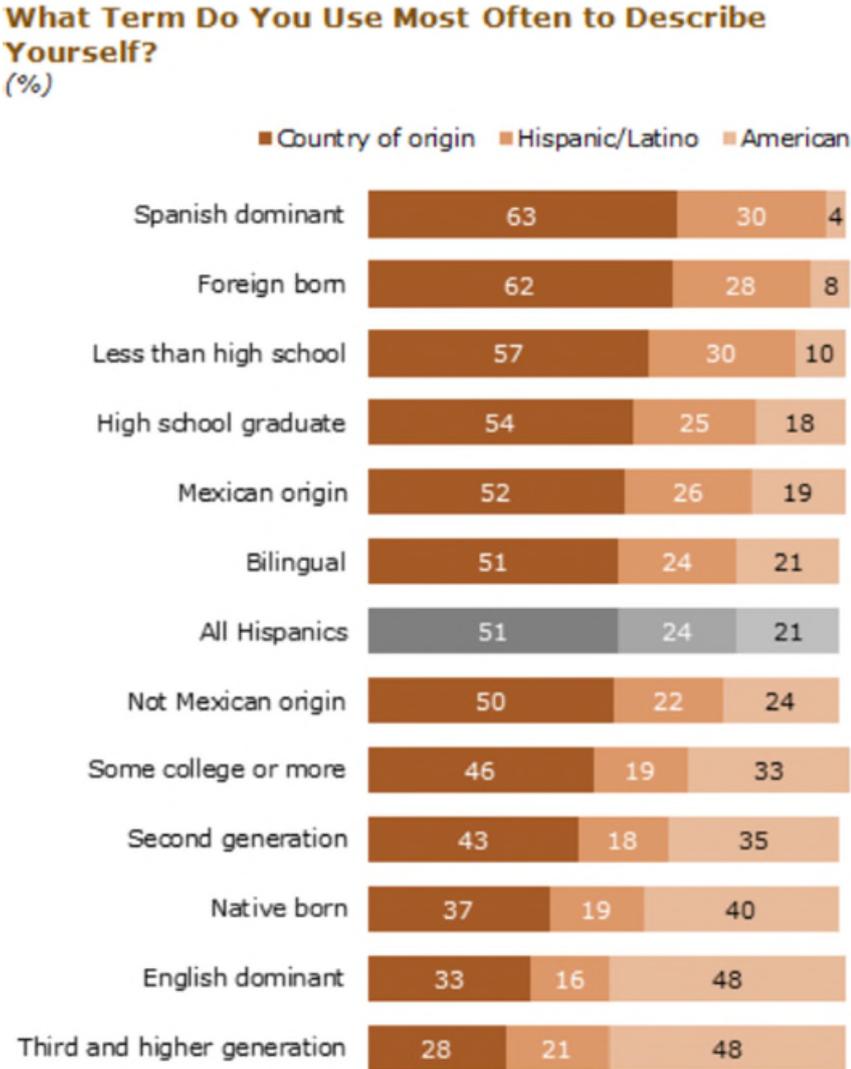
3.3.2 Identidad y hablante de herencia

Hemos visto que la lengua es un factor determinante para definir la identidad de un individuo (Bright 1992, citado en Wiley 2005b: 313). El estudio de la identidad dual y del biculturalismo empieza con las teorías postestructuralistas (Potowski 2012: 179). En el ámbito de los hablantes de herencia, entendidos como individuos bilingües y biculturales, se maneja la noción del “multiple selves” (Hornberger y Wang 2008: 13). Por su naturaleza, el hablante de herencia tiene siempre que moverse entre al menos dos identidades étnicas, culturales, sociales y nacionales, además de todas las otras que se den por la posición que ocupe en la sociedad. El uso que haga de una lengua u otra no solo depende del contexto, la posición social y los recursos lingüísticos; es un acto de identidad (Cenoz 2013: 9). Utilizar el *code-switching* y el translenguaje puede indicar que el individuo bilingüe tiene más de una identidad o que quiere evitar “aligning [himself] with only one identity” (Romaine 2011: 13).

El grado de identificación con la cultura correlaciona directamente con el grado de dominio lingüístico (Potowski 2012: 183-184). Esta tesis se puede constatar, teniendo en cuenta el desgaste lingüístico, puesto que, si el grado de dominio lingüístico de los hablantes de herencia disminuye y las lenguas de herencia dejan de utilizarse a través de las generaciones (Valdés 2014: 28), también la identidad bicultural tenderá a desaparecer. La Figura 1 de Taylor *et al.* (2012) muestra que los latinos

estadounidenses tienden a identificarse más con la cultura de los EE.UU. a medida que avanzan las generaciones.

Figura 1
Relación entre identificación y generación



Notes: N=1,220. Responses of "Depends," "Don't know" and "Refused" are not shown.

Source: Pew Hispanic Center, 2011 National Survey of Latinos

PEW RESEARCH CENTER

Fuente: Taylor et al. (2012) en <https://www.pewresearch.org/hispanic/2012/04/04/ii-identity-pan-ethnicity-and-race>

Aunque no hay contradicción en tener dos identidades (Kagan 2012: 74), la mezcla de ambas puede ser más o menos asimétrica y responde a varias estrategias para combinarse (véanse Comănaru *et al.* 2017). Existen algunas teorías que intentan aclarar cómo manejan las personas bilingües y biculturales su condición dual. La teoría de la aculturación (*acculturation*) explica la relación entre la sociedad dominante y la lengua de herencia mediante el parámetro de la distancia social y psicológica (Comănaru *et al.* 2017: 527; He 2014: 324). Dependiendo del grado de acercamiento o alejamiento hacia una de las dos lenguas, la desculturización se manifiesta de diferentes formas. Según Berry (1997: 9-12) hay cuatro estrategias de desculturización:

- asimilación: se da cuando el hablante de herencia decide aceptar la lengua y la cultura dominante como propia;
- integración: el hablante de herencia asume la lengua y la cultura mayoritaria sin renunciar a su lengua de herencia ni a sus raíces culturales;
- segregación: es el proceso inverso a la asimilación; el hablante no quiere adoptar la lengua y la cultura dominante;
- marginalización: se produce cuando el hablante de herencia rechaza las dos culturas.

En su trabajo sobre la complejidad de la identidad social, Roccas y Brewer (2020: 92-93) aplican la teoría de la aculturación para explicar el grado de hibridación que caracteriza la identidad de los hablantes bilingües y proponen cuatro procedimientos para gestionar la dualidad, según los cuales el hablante bilingüe

- ve su identidad como una fusión de sus dos culturas (*hyphenated identities*);
- prefiere la cultura dominante para desarrollar su identidad (*cultural dominance*), lo que correlaciona con contextos de segregación y marginalización (Grosjean 2015);
- se ve como un ciudadano del mundo (*integrated biculturalism*);
- adapta y alterna sus identidades al contexto (*compartmentalization*). Este procedimiento se da sobre todo en escenarios de integración (Grosjean 2015).

Según He (2014: 324-325), esta teoría describe estados de hibridación de un individuo, pero no explicita los procesos mediante los cuales se llega a ellos, que por supuesto también varían en espacio y tiempo. Esta autora apuesta por la teoría de la acomodación que explica cómo los hablantes de diferentes etnias logran comunicar mediante la negociación, entendida como un proceso de conexión con la lengua y la cultura del otro. El hablante irá adaptándose a su interlocutor según progrese la interacción.

4. LA INVESTIGACIÓN EN LAS LENGUAS DE HERENCIA

Hasta ahora hemos examinado el concepto de ‘lengua de herencia’ y hemos descrito, desde diversos puntos de vista, al hablante y al estudiante de lengua de herencia, así como las características de la lengua que habla y la composición de su identidad. En este capítulo, vamos a tratar el desarrollo de las investigaciones cuyo objetivo final es encontrar una didáctica propia (*asignature pedagogy*¹²), es decir, una marca que caracterice una forma específica de enseñar y aprender lenguas de herencia (Parra 2014: 215), independientemente del contexto educativo en el que se impartan las clases y del programa curricular con el que se trabaje.

En primer lugar, vamos a exponer los hitos en la evolución de la disciplina en los EE.UU. y los temas que se han ido tratando a medida que se van integrando otros campos de estudio hasta darle a la disciplina su carácter multidisciplinar. A continuación, presentaremos el estado actual de las investigaciones abordando las limitaciones tanto en la investigación como en la práctica didáctica. Después apuntaremos algunas perspectivas de futuro y, para cerrar, esbozaremos el estado de la investigación en Europa.

4.1 Desarrollo de las investigaciones

El interés por las lenguas de herencia y sus hablantes, como lo entendemos en la actualidad, surgió hace casi 50 años. Desde entonces las investigaciones en este campo no han dejado de crecer, hasta constituirse, en los EE.UU., en una disciplina académica propia e independiente. Su nacimiento se sustenta en dos pilares. Por un lado, la maltrecha situación de las lenguas indígenas estadounidenses indujo a la necesidad de desarrollar e implementar programas educativos para la revitalización de las lenguas autóctonas (van Deusen-Scholl 2014: 77). Por otro lado, el peso demográfico de la población inmigrante estadounidense, sobre todo, la hispanohablante (United States Census Bureau 2022 y 2021), recaló en la necesidad de justificar, ante la política y la sociedad estadounidense, una educación adecuada para esta población (van Deusen-Scholl 2014: 77). De ahí que los inicios de la disciplina se hallen en la búsqueda de una didáctica específica para enseñar lenguas de herencia, concretamente ELH a la incipiente población latina estadounidense (Valdés Fallis 1978).

4.1.1 Hitos de la disciplina en EE.UU.

Los trabajos de Fishman (1966), Valdés (1989 y 1995), Silva-Corvalán (1994) y Polinsky (1995) son pioneros en la disciplina. Fishman es el primero en catalogar las lenguas que se hablan en los EE.UU. y en examinar cuestiones relacionadas con el mantenimiento, desgaste, desaparición de las lenguas de herencia y con la identidad de sus hablantes. Su obra es precursora de toda la investigación que empezó a desarrollarse, poco a poco a partir de los años setenta, y con mucha fuerza, en los años noventa del pasado siglo (Kagan y Dillon 2018: 488).

¹² El concepto *asignature pedagogy* se remite a Schulman (2005: 52), según explica Parra (2014: 215)

Valdés (1989) es pionera en usar el término ‘lengua de herencia’ en los EE.UU. y en hacer notar que ni la metodología de L2 ni la de L1 se adecúan al aprendizaje de la lengua de herencia (García *et al.* 2013: 9). En 1994, Silva-Corvalán describe el español de Los Ángeles y tematiza, por primera vez, el fenómeno del desgaste al que están sometidas las lenguas de herencia. Un año más tarde, en 1995, Polinsky inició los estudios del llamado bilingüismo incompleto y Valdés identifica los objetivos de la enseñanza y los retos de la futura disciplina, sentando las bases para su fundación (Kagan y Dillon 2018: 488).

En estos primeros estudios, las lenguas indígenas y la lengua española copan la atención de los investigadores. Las lenguas autóctonas se descubren como un bien inmaterial y cultural de los EE.UU. que hay que preservar con apoyo de las comunidades y de la política (Fishman 2014). De otro lado, la presencia, cada vez mayor, en las aulas estadounidenses de alumnos hispanohablantes induce a las autoridades a crear programas educativos que favorezcan la integración de estos alumnos. Entre las medidas adoptadas se encuentra el fomento de la instrucción en español, lo que da pie a que florezcan las investigaciones sobre el ELH.

Aunque algunos profesionales estadounidenses, como Valdés, ya lo habían usado durante los años setenta y ochenta, no es hasta el año 1996, fecha de la publicación de *Standards for foreign language learning* del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL por sus siglas en inglés: *American Council on Teaching of Foreign Languages*), que los académicos estadounidenses no emplean el concepto de ‘*heritage language*’ (van Deusen-Scholl 2014: 76; Acosta 2013: 132; Cummins 2005: 585).

En 1998, Krashen, Tse y Mc Quillan editan *Heritage language development*, uno de los primeros libros recopilatorios sobre cuestiones relacionadas con las lenguas de herencia y su mantenimiento (Wiley *et al.* 2014a: ix). Sin embargo, se considera pionero y fundador de la disciplina al lingüista norteamericano Russell Campbell (1927-2003), quien reivindicando una sociedad americana plurilingüe, apelando al desarrollo de la inmigración y basándose en los trabajos de Valdés, vio la necesidad de reformar la educación de las lenguas extranjeras, así como instaurar programas adecuados para el aprendizaje de las lenguas de herencia, con el fin de dar una educación adecuada a las personas bilingües en los EE.UU. (Kagan y Dillon 2018: 488; van Deusen-Scholl 2014: 76; Wiley *et al.* 2014a: ix; Brinton *et al.* 2008a: ix; Hornberger 2005: 101; Campbell y Peyton 1998).

Gracias a su iniciativa, se celebra en 1999 la Primera Conferencia Nacional sobre Lenguas de Herencia, organizada por la Universidad de Long Beach del Estado de California, en colaboración con el Centro de Lingüística Aplicada (CAL por sus siglas en inglés: *Center for Applied Linguistic*) y el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras (NFLC por sus siglas en inglés: *National Foreign Languages Center*) (van Deusen-Scholl 2014: 76; Wiley *et al.* 2014a: ix; Cummins 2005: 585-586; Hornberger 2005: 101).

El mismo año, también bajo la dirección de Campbell, se celebra un simposio en la Universidad de California (UCLA por sus siglas en inglés: *University of California Los Angeles*) en la que profesores de español para hispanohablantes pudieron, por primera vez, participar directamente en discusiones sobre su materia (Peyton 2008: 243).

De esta primera conferencia, en la que se discute la importancia de desarrollar programas para preservar las lenguas de herencia, surge un grupo de investigación, con Campbell a la cabeza, que organiza varios congresos, entre los que destacan, por un lado, la celebración de un simposio el año 2000 en la UCLA para discutir sobre las áreas y los temas que deben tratar las investigaciones (van Deusen-Scholl 2014: 76; Wiley *et al.* 2014a: ix; Cummins 2005: 585-586; Hornberger 2005: 101) y, por el otro lado, una conferencia binacional celebrada en 2001 en Melbourne, en la que se compara el estado de las investigaciones y los programas en los EE.UU y en Australia (véase Hornberger 2005).

En 2001, el CAL publica *Heritage languages in America: Preserving a national resource* que recopila los contenidos de la primera conferencia estadounidense (van Deusen-Scholl 2014: 76; Wiley *et al.* 2014: ix). Un año más tarde, en 2002, se celebra en Washington la Segunda Conferencia Nacional sobre las Lenguas de Herencia, organizada y patrocinada por el CAL y el NFLC con la idea de discutir “priorities for research on intergenerational transmission of languages” (Campbell y Christian 2003: 91). Para facilitar la comunicación entre los grupos de trabajo y difundir los conocimientos de esta nueva disciplina, aparece en 2003, la revista en línea *Heritage language research journal*. El primer número está dedicado a la Segunda Conferencia Nacional y recoge varias aportaciones de los participantes (Wiley *et al.* 2014a: ix; Cummins 2005: 585-586; Hornberger 2005: 101).

Prueba de la importancia de los estudios en el ámbito de la educación y la didáctica es la fundación, en 2006, del Centro Nacional de Recursos para las Lenguas de Herencia (NHLRC por sus siglas en inglés: *National Heritage Language Resource Center*) en la UCLA y la formación de una red de quince centros de recursos lingüísticos federales más (Wiley *et al.* 2014a: x). Estas instituciones trabajan juntas para desarrollar

effective pedagogical approaches to teaching heritage language learners, both by creating a research base and by pursuing curriculum design, materials development, and teacher education. (*ibid.*: x)

A partir de la creación del NHLRC, la cantidad de investigaciones y publicaciones se dispara (*ibid.*), se desarrollan múltiples proyectos de investigación, se organizan talleres de desarrollo profesional, y el mismo NHLRC se hace cargo de la publicación del ahora llamado *Heritage language journal* (*ibid.*). El interés por las lenguas de herencia se vuelve cada vez más internacional. De este modo, en el 2010, el NHLRC puede organizar la Primera Conferencia Internacional de las Lenguas de Herencia a la que asisten profesionales de numerosos países (van Deusen-Scholl 2014: 77; Wiley *et al.* 2014a: x).

En la actualidad, los EE.UU. es el país que más investigaciones aporta en el ámbito de las lenguas de herencia. La disciplina está reviviendo un nuevo auge debido al impacto de la migración y a las demandas de la globalización. Los fuertes movimientos migratorios conllevan que aumente la presencia en el aula de estudiantes de origen extranjero y exige profesionales plurilingües (Montrul 2016: 2-3; Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015: 2). Evidencia de este nuevo apogeo son la celebración de una Segunda Conferencia Internacional de las Lenguas de Herencia en marzo de 2014 y la publicación, el mismo año, de un manual¹³ compilador de los artículos más relevantes de la historia de la disciplina, para proveer a investigadores y estudiantes una panorámica sobre la evolución y el estado de las investigaciones. Muchas de las aportaciones de este manual son revisiones de artículos aparecidos en *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (véanse Wiley *et al.* 2014a). El último hito que ilustra la relevancia y actualidad del tema es la celebración de la Tercera Conferencia Internacional de las Lenguas de Herencia en febrero de 2018¹⁴. En la Tabla 3 se resume este desarrollo de las investigaciones.

4.1.2 Disciplinas y objeto de estudio de las lenguas de herencia

El estudio de las lenguas de herencia y sus hablantes es multidisciplinar y sirve, ante todo, para la creación de un fundamento teórico en el que sustentar una pedagogía adecuada para enseñar y aprender estas lenguas (van Deusen-Scholl 2014: 78; Wiley *et al.* 2014: x; Duff 2008: 71) y dotar de cierta coherencia la actuación docente (Valdés 1995: 308 y 2014: 30). Los primeros trabajos se centraron, pues, en el campo de la educación y la didáctica, con el objetivo de crear e implementar programas y cursos que sirvieran tanto a la revitalización como al aprendizaje y enseñanza de las lenguas de herencia para su mantenimiento (van Deusen-Scholl 2014: 78; Wiley *et al.* 2014: x; Duff 2008: 71; Valdés 1995: 308 y 2014: 30).

Las investigaciones sobre las lenguas de herencia se basan en

three main strands of research (...): one with educational applications (...), one with an emphasis on the identity-interaction interconnection (...), and a third one with formal/theoretical approaches to language acquisition and bilingualism. (Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015: 2)

Estas tres líneas de investigación se complementan, se han ido abriendo progresivamente hacia otros campos de investigación y han ido construyendo conocimiento. Ahora bien, parece que todavía no se sabe cómo interpretar y trasladar los hallazgos de estos estudios a la práctica (Rothman *et al.* 2016: 14).

¹³ Se trata de Wiley, T.G., Peyton, J.K., Christian, D., Moore, S.C.K., y Liu, N. (eds.). (2014). *Handbook of heritage, community and native American languages in the United States*. New York: Routledge & Washington DC: Center for Applied Linguistics. Más información sobre la obra en <http://www.cal.org/resource-center/publications/heritage-handbook>; consulta el 18 de febrero de 2018.

¹⁴ Información sobre la conferencia en <http://international.ucla.edu/nhlrc/events/conference/3rd/home>; consulta el 22 de febrero de 2018.

Tabla 3*Desarrollo de las investigaciones sobre las lenguas de herencia en los EE.UU.*

1966	Fishman: <i>Language loyalty in the United States</i> .
1977	El término <i>Heritage Language</i> se menciona en los programas de política lingüística de Ontario (Canadá).
Hasta 1995	Trabajos de Silva-Corvalán, Valdés y Polinsky.
1996	Publicación de la ACTFL: <i>Standards for foreign language learning</i> .
1998	Krashen, Tse y Mc Quillan: <i>Heritage language development</i> . Fishman y Payton: <i>Heritage language students</i> .
1999	Primera Conferencia Nacional sobre Lenguas de Herencia, organizada por la Universidad de Long Beach del Estado de California, el CAL y el NFLC. UCLA: Fundación de un grupo de investigación liderado por Russell Campbell.
2000	Simposio sobre las lenguas de herencia en la UCLA.
2001	Conferencia binacional EE.UU.-Australia. Publicación del CAL: <i>Heritage languages in America: Preserving a national resource</i>
2002	Segunda Conferencia Nacional sobre Lenguas de Herencia.
2003	Aparición de <i>Heritage language research journal</i> , más tarde llamado <i>Heritage language journal</i> .
2006	Fundación del <i>National Heritage Language Resource Center</i> (NHLRC).
2010	Primera Conferencia Internacional de las Lenguas de Herencia.
2014	Segunda Conferencia Internacional de las Lenguas de Herencia. Publicación del CAL: <i>Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States</i> .
2018	Tercera Conferencia Internacional de las Lenguas de Herencia.

Nota: Elaboración propia

4.1.2.1 Términos y conceptos claves en los inicios de las investigaciones

A continuación, presentamos las discusiones y las aportaciones teóricas de la lingüística y la sociolingüística sobre la didáctica de las lenguas de herencia desde una perspectiva histórica. Como hemos visto en los dos capítulos anteriores, desde los inicios de estos estudios, se discute sobre la definición de términos y conceptos claves con los que se opera. Esto es una labor central porque, según

Wiley (2014)¹⁵, si se logra explicar, mediante constructos teóricos, qué son las lenguas de herencia y quiénes, sus hablantes y sus estudiantes, se puede justificar ante las autoridades políticas y la sociedad la necesidad de crear programas, currículos y escuelas para la revitalización y el mantenimiento de estas lenguas, así como defender los esfuerzos que hacen las innumerables comunidades lingüísticas.

De este modo, los trabajos pioneros de Valdés (1978, 1989, 1995), secundados por los de Campbell y Peyton (1998) y los de Campbell y Rosenthal (2000) se centran en la identificación y definición de los estudiantes de lenguas de herencia y sus necesidades; describen los nuevos retos que presenta la enseñanza de estas lenguas y reclaman la necesidad de crear programas para las lenguas de herencia en todos los niveles de la educación (Kagan y Dillon 2018: 488-489; García *et al.* 2013: 9).

Unos años más tarde, van Deusen-Scholl (2003) discute la evolución del término ‘herencia’, para ilustrar su problemática y acotarlo adecuadamente; Carreira (2004) consigue establecer un constructo que permite definir al hablante de lengua de herencia y diferenciar a los estudiantes de dichas lenguas de los de L2. Ambos trabajos ya apuntan a la dimensión socioafectiva que tienen estas lenguas.

De forma paralela, surge el debate sobre la utilidad de emplear teorías referentes a la adquisición de segundas lenguas (ASL, de ahora en adelante) en la didáctica de las lenguas de herencia. Valdés ve necesaria la emancipación de la enseñanza de estas lenguas de la de las L2:

my purpose has been to make evident the need for an expansion of our vision of applied linguistics that views the teaching of minority language as a different subspecialty of language teaching. (Valdés 1995: 319)

En cambio, Lynch (2003: 26) aboga por adoptar y adecuar las investigaciones ya existentes en el campo de ASL para construir la teoría didáctica de las lenguas de herencia. Su tesis se fundamenta en la existencia de algunos aspectos en el proceso de adquisición de las L2, que están relacionados con los de la lengua de herencia; por ejemplo, la frecuencia de las formas y las estructuras morfosintácticas que se utilizan en la interacción; el orden de adquisición de estas o la aplicación de las reglas de generalización y simplificación, las cuales funcionan de forma muy similar tanto en la L1 como en la L2 y, por lo tanto, en la 2L1 (Lynch 2003: 28-30). Ya sea mediante un estudio comparativo, que descubra las similitudes entre los dos grupos de estudiantes, o un estudio contrastivo, que resalte las diferencias, lo importante para este autor es que

research questions, methodologies, and theoretical constructs taken from the field of SLA will provide HLA researches with a very apt a reliable starting point for developing their own theories and research agendas. (Lynch 2003: 38)

¹⁵ El trabajo de Wiley apareció por primera vez en 2001 en J.K. Peyton; D.A. Ranard, y S. McGinnis (eds.): *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77), Washington DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Inc. Nosotros trabajamos con la versión de 2014 (véanse los datos bibliográficos de la edición en el capítulo 13 sobre las referencias que hemos empleado).

Sin embargo, una década más tarde, Lynch (2012: 91) propone explicar otros aspectos tocantes al bilingüismo únicamente dentro del contexto de las lenguas de herencia y de una forma menos lineal y menos dicotómica. Conceptos teóricos como los de ‘dominio lingüístico’, ‘competencia lingüística’ o ‘habilidad lingüística’, que hasta ahora “have been gauged in most SHL studies vis-à-vis ‘native speaker’ norms” (*ibid.*: 82, comillas en el original) deben ser redefinidos, por lo que la ‘lengua nativa’ y sus hablantes no pueden utilizarse como parámetro para describir las lenguas de herencia y a sus hablantes, si no se quiere incurrir en falacias (Kupisch y Rothman 2018: 568). También nociones como ‘registro’, ‘identidad’ o ‘generación’ cobran en el ámbito de las lenguas de herencia otro significado (véase Lynch 2012).

En la actualidad, no hay acuerdo sobre esta cuestión. Hay voces críticas que cuestionan que se siga aplicando teorías adoptadas de otras disciplinas ajenas al campo de las lenguas de herencia y su adquisición (Gironzetti y Belpoliti 2018: 17; Valdés 2014: 30-31; van Deusen-Scholl 2014: 77; Brinton *et al.* 2008: ix). Por otro lado, cabe decir que esta discusión no ha supuesto un obstáculo real para los avances en la didáctica de las lenguas de herencia. Gracias a los conocimientos obtenidos a partir de los trabajos en el campo de la lingüística y de la sociología, la didáctica es más efectiva y eficaz a la hora de lograr objetivos, como el de la expansión del rango bilingüe de los estudiantes o su capacidad de lectoescritura (Parra 2014: 214), por lo que pasamos a describir las aportaciones de ambas disciplinas.

4.1.2.2 Aportaciones de las investigaciones en el campo de la lingüística

En su publicación *The teaching of minority languages as ‘foreign’ languages: Pedagogical and theoretical challenges*, Valdés (1995) aboga por aplicar los supuestos de la lingüística teórica, experimental y aplicada en el estudio de las lenguas de herencia. Su adopción, además de dotar a la enseñanza de las lenguas de herencia de un marco teórico en el que se sustente su didáctica, debe posibilitar también la emancipación de la disciplina de la de ASL.

Polinsky (1995) y Montrul (2016, 2008 y 2006) son las representantes más destacadas de la aplicación del enfoque lingüístico en las investigaciones sobre las lenguas de herencia. Sus estudios se centran en el proceso de adquisición de estas lenguas y el sistema gramatical resultante que posee el hablante de herencia, comparándolo con los del hablante nativo monolingüe. De este modo, se identifican las lagunas que pueden darse en el conocimiento lingüístico del hablante de herencia y se exploran los cambios en la gramática que derivan del proceso de adquisición de la lengua de herencia (Montrul 2012: 113).

Para Montrul (2016: 163) no es necesario crear una teoría lingüística especial para explicar cómo se adquieren las lenguas de herencia, porque las existentes bastan para aclararlo, aunque ninguna de ellas

puede por sí sola esclarecer todas las peculiaridades de este complejo proceso de adquisición (Montrul 2016: 151)¹⁶.

Las investigaciones de corte lingüístico han hallado que las producciones del hablante de herencia se mueven en un continuum entre el hablante de L2 y el hablante nativo monolingüe (Bayram *et al.* 2018; Rothman *et al.* 2016; Valdés 1995):

En el extremo superior de este continuum se situarían los hablantes de alta competencia lingüística, los cuales solamente muestran ligeras desviaciones de la norma establecida por los hablantes nativos plenos; en el extremo inferior del continuum se sitúan aquellos que seguramente recibieron una exposición muy limitada a la lengua durante la infancia y que probablemente nunca llegaron a expresarse oralmente en la misma. (Boon y Polinsky 2015: 9)

Desde esta perspectiva, se intenta explicar la variabilidad del hablante de herencia, centrándose únicamente en el estudio de su competencia lingüística y se trabaja en clasificarlo en diferentes perfiles según sea esta (Boon y Polinsky 2015: 8-9; Acosta 2013: 137-138; Mir 2013: 597; Martínez 2009; Carreira 2004: 11).

Un hito de este tipo de investigaciones es el hallazgo del fenómeno de la ‘adquisición incompleta’. En su análisis de 1995 sobre la lengua de los hablantes de herencia rusos en EE.UU., Maria Polinsky menciona por primera vez el término, para describir la lengua de los inmigrantes rusos como un sistema reducido (Kagan y Dillon 2018: 488). Atribuye este desarrollo insólito a la cantidad y calidad de *input* que reciben los hablantes de herencia, y que suele ser, en la mayoría de los casos, limitado, de ahí que etiquete el bilingüismo de los hablantes de herencia con el nombre de ‘adquisición incompleta’.

Los estudios sobre la adquisición incompleta son un campo propio de la disciplina de las lenguas de herencia. Utiliza los instrumentos y las teorías de la lingüística para indagar en todos los aspectos conexos con los procesos lingüísticos y la adquisición de estas lenguas. Sus objetivos son identificar las diferentes fases del proceso adquisitivo, analizar el impacto de la lengua dominante en este desarrollo y establecer una relación entre el *input* reducido y el grado de dominio lingüístico.

El concepto de ‘adquisición incompleta’ ha suscitado un gran debate dentro de la propia perspectiva lingüística. La crítica arremete tanto contra la terminología, como contra los procedimientos de análisis que se utilizan. A nivel terminológico, ya el mismo concepto ‘adquisición incompleta’ resulta inadecuado porque apela al bilingüismo como algo negativo para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los individuos; parece que las dos lenguas se obstaculizaran para desarrollarse plenamente (Kupisch y Rothman 2018: 573).

¹⁶ Montrul (2016: 150) ofrece una lista de once fenómenos observados en la adquisición de las lenguas de herencia que deben ser explicados, y revisa todas las teorías de adquisición del lenguaje y su aplicación para esclarecer dichos fenómenos (véase en especial el capítulo 5 en Montrul 2016: 131-165).

En cuanto a los procedimientos de análisis, se critica que la competencia lingüística del hablante de herencia se mida con respecto a una norma monolingüe (véase Cook 2016), es decir, según las reglas de una gramática prescriptiva, que ningún hablante de esa lengua, ni siquiera los nativos monolingües, sigue (Flores *et al.* 2015: 5). Rothman *et al.* (2016: 14) creen que es una “falacia” comparar nativos monolingües y bilingües y más, si se producen inconsistencias metodológicas:

Much HS research has in fact examined 2L1 acquisition, but at a very different stage of development than the majority of research falling unambiguously under the 2L1 label. Whereas historically the 2L1 literature has focused almost exclusively on developing bilingual grammars in childhood, HS studies have focused on adult end state grammatical knowledge of either child 2L1 or child L2 speakers. (Kupisch y Rothman 2016: 568)

Por último, la teoría basada en los preceptos de la lingüística aún debe explicar en qué consiste exactamente la lengua nativa (Lynch 2003: 32), redefinir el significado del *input*, establecer parámetros para su medición e indagar con más profundidad en otros factores tan determinantes en el proceso de adquisición de lenguas como la experiencia personal (Bayram *et al.* 2021: 27-28).

Gracias a esta actitud crítica, las investigaciones más recientes se centran en comparar a los hablantes de herencia con otros bilingües y con otros hablantes de herencia para explicar su variabilidad (Bayram *et al.* 2021: 26). Han optado por acercarse al problema desde una perspectiva más holística del bilingüismo (Cook y Li 2016; Cenoz y Gorter 2015: 3 y ss.; Cenoz 2013: 11-12), según la cual, la gramática de los hablantes de herencia se estima como un sistema completo en sí, pero diferente al del hablante nativo (Bayram *et al.* 2018: 7; Kupisch y Rothman 2018: 578; Rothman *et al.* 2016).

Sin embargo, no basta con conformarse con los conocimientos aportados por la lingüística para conocer las lenguas de herencia, sus hablantes y sus estudiantes. Es necesario adoptar en la investigación enfoques más globalizadores y multidisciplinarios que impliquen todos los aspectos relacionados con el carácter socioafectivo de las lenguas de herencia y el grado de identificación con la cultura (Burgo 2020: 107).

4.1.2.3 Aportaciones de las investigaciones en el campo de la sociolingüística

Aunque todavía quedan por recabar más conocimientos sobre el bilingüismo y estudiar los mecanismos que actúan en los procesos de mantenimiento, desgaste y pérdida de las lenguas de herencia, los avances en los estudios lingüísticos han contribuido a dotar a la didáctica de lenguas de herencia una forma de enseñar que fomenta, ante todo, la expansión del rango bilingüe y la competencia lingüística del hablante de herencia. Con esa finalidad, se han publicado numerosos trabajos que versan mayormente en el aprendizaje de la gramática y del vocabulario, así como en el desarrollo y (re)adquisición de la lectoescritura (Gironzetti y Belpoliti 2018: 21-26; Parra 2014: 214).

Mediante la incorporación de los estudios sociolingüísticos, la disciplina de las lenguas de herencia empieza a estudiar cuestiones relacionadas con el bilingüismo social (Cenoz 2013: 5-6), la identidad,

las características socioculturales y el contexto socioafectivo en el que se desenvuelven los hablantes de herencia, con el objetivo de conocer en su totalidad a los hablantes de herencia, y crear una didáctica más efectiva para ellos (Bayram *et al.* 2018: 10; Montrul 2016: 9; García 2014: 87; Parra 2014: 222 y ss.; Carreira 2012a: 767).

La adopción de constructos teóricos propios de la sociolingüística propicia estudios que

- exploran la desaparición de las lenguas, su desgaste y su simplificación gramatical debido al *input* reducido (Montrul 2016: 105);
- muestran las diferencias entre la variante estándar y culta de la lengua de herencia y las variantes que producen sus hablantes (*ibid.*: 105);
- examinan si las diferencias responden a un desarrollo diacrónico al que están sujetas todas las lenguas o resultan del contacto de lenguas (*ibid.*: 106-107);
- valoran cuestiones relacionadas con la identidad bilingüe y pluricultural;
- e indagan en ideologías sociales, políticas o individuales de los hablantes de herencia, así como sus actitudes, sus motivaciones y el contexto afectivo en el que estos se mueven.

Todos estos análisis pretenden ayudar a la creación de un currículo que apoye a los docentes tanto en sus decisiones en torno a qué variante de la lengua hay que enseñar, como en su objetivo principal: la preservación y el mantenimiento de las lenguas de herencia. Gracias a las investigaciones de índole sociolingüística, sabemos qué factores, como el de la demografía (Beaudrie 2020; Gironzetti y Belpoliti 2018: 16; Potowski y Muñoz-Basols 2018; Lacorte y Suárez-García 2016: 2; Potowsky 2014; Torres Torres 2011: 137; Campbell y Peyton 1998), la posición económica de los hablantes de herencia y las estructuras del mercado laboral (Carreira 2014¹⁷; Torres Torres 2011: 137), el prestigio global de la lengua de herencia, y la identidad de sus hablantes, influyen en su mantenimiento y preservación (Potowski y Carreira 2012: 77-79).

A pesar de los esfuerzos, a día de hoy, todavía no sabemos cómo deben ser las clases para preservar y promover el mantenimiento de las lenguas de herencia. Parece que esta tarea está relegada a la familia y a la comunidad, como indican numerosos estudios centrados en la política lingüística familiar (PLF, de aquí en adelante), en el papel de la familia para contribuir al aprendizaje y mantenimiento de la lengua de herencia (véanse, por ejemplo, Little 2020; Wilson 2020; Ansó 2019; Gogonas y Kirsch 2018; Lengyel y Neumann 2016; Kheirkhah y Cekite 2015) y en el rol educador de la *community* (véanse, por ejemplo, Parra 2014; García *et al.* 2013), que al mismo tiempo, están sujetas a las ideologías imperantes.

¹⁷ Este texto apareció por primera vez en 2001 en J.K. Peyton, D.A. Ranard, y S. McGinnis (eds.): *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 109-143), Washington DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Inc. Nosotros trabajamos con la versión de 2014 (véanse los datos bibliográficos de la edición en el capítulo 13 sobre las referencias que hemos empleado).

Por esta razón, vemos adecuado tratar el impacto de las actitudes frente al bilingüismo y el rol de la familia en el mantenimiento de las lenguas de herencia.

- *Ideología*

La ideología se compone de una serie de creencias y prejuicios en torno a la población inmigrante y su lengua en un determinado contexto cultural, social, histórico y político (Pulinx *et al.* 2017: 543-544). Que las lenguas de herencia se desarrollen con mayor o menor éxito dentro de una sociedad de acogida dependerá de buen grado de la ideología arraigada en esa sociedad. Vamos a ilustrar este fenómeno mediante el ejemplo de los EE.UU., donde la ideología imperante de Estado-nación (Kibler y Valdés 2016: 98) ha supuesto hasta ahora un obstáculo para la preservación y mantenimiento de las lenguas de herencia.

Según Wiley (2005b), los EE.UU. no han logrado aún constituirse como una nación plurilingüe y multicultural. Las razones radican en la mentalidad del *English only*, que concibe el plurilingüismo nacional como “aberrant and socially disunting” (Wiley 2005b: 9). Esta percepción, forjada durante la Primera Guerra Mundial, cuando hablar otras lenguas que no fueran el inglés se consideraba una actitud poco inteligente y poco patriótica (Wiley y García 2016: 51; Spolsky 2010: 2), se sustenta en ciertos “mitos” y creencias, contradictorios a la evidencia (Wiley 2005b: 10), entre los que el autor destaca los siguientes:

- *El predominio del inglés en los EE.UU. está amenazado* (Wiley 2005b: 10-16; Valdés *et al.* 2008: 107). Esta concepción se basa en la creencia de que el país es monolingüe y no ve que los EE.UU. siempre fueron un país de acogida de inmigrantes de muchas procedencias. Los seguidores del *English only* creen que los inmigrantes se niegan a aprender inglés por lealtad a la cultura y la lengua de su país de origen. Esta creencia no tiene fundamento real. Por un lado, los inmigrantes están sometidos a una fuerte presión asimilacionista (Torres Torres 2011: 135), por otro, el prestigio de la lengua inglesa no ha parado de crecer desde que los EE.UU. se convirtieron en la primera potencia económica mundial. Hablar inglés supone, ya no tan solo para los inmigrantes, sino también para toda la población mundial, tener acceso al conocimiento y a la cultura, conseguir empleos mejor remunerados y, con ello, subir en la escala social (véanse Gorgonas y Kirsch 2018; Wiley 2012: 260; Spolsky 2010: 3).

- *El nivel de analfabetismo es, entre la población inmigrante, muy alto* (Wiley 2005b: 17-18) Lo que ocurre en realidad es que el desprestigio de las lenguas minoritarias es tan acentuado que, si una persona está instruida en otra lengua o su competencia oral en inglés es limitada, se la confunde con una persona analfabeta, incidiendo de este modo en los altos índices de analfabetismo del país porque solo cuenta saber leer y escribir en inglés.

- *El bilingüismo confunde* a las personas que dominan más de una lengua, por lo que no acaban de aprender bien ninguna de las que conoce. Este mito impacta directamente en la política educativa del país. Las autoridades temen que la educación en la lengua de herencia lleve a la segregación y al fracaso escolar de los estudiantes de origen extranjero, y están convencidas de que con la escolarización de adultos y niños inmigrantes en programas de inmersión de lengua inglesa se obtienen mejores índices de alfabetización en inglés (Wiley 2005b: 24-25). Estas mismas políticas ignoran que la actitud intolerante hacia las lenguas de los inmigrantes desfavorece el aprendizaje de la lengua del país de acogida (*ibid.*).

La consecuencia inmediata de esta mentalidad es que el prestigio de las lenguas de herencia y de sus hablantes se hunde (Roche 2013: 235; Ducar 2012: 167). Las lenguas minoritarias tienen un valor social inferior porque se trata de las lenguas que habla la población autóctona e inmigrante, con menos recursos económicos y menos accesibilidad a la alfabetización, la educación y la cultura, perennemente atrapada en las capas sociales más bajas y con menos formación académica.

El anhelo estadounidense de una sociedad monolingüe y el desprecio por las lenguas que no sean el inglés se contraponen de lleno a la mentalidad europea, que halla en el plurilingüismo y en el multiculturalismo las señas de su identidad: “unidos en la diversidad” (Hériard 2019: 1) es el lema que abanderará las decisiones políticas dentro de la UE en materia de política lingüística. Sin embargo, sus esfuerzos por implantar un plurilingüismo social pleno no acaban de consolidarse por varias razones.

En primer lugar, en las instituciones europeas solo se favorece el uso de las lenguas de los países con mayor poder económico y de mayor influencia cultural. Estas restricciones responden obviamente a una necesidad de índole práctica, pero trunca las buenas intenciones de la UE:

las autoridades de la Unión han insistido en recomendar la adquisición de, al menos, dos lenguas extranjeras sin especificar cuáles, pero dando por supuesto que si sólo [*sic.*] se adquiriere una ésta sería el inglés. (Siguán 2004: 25)

Es decir, se suele aprender como L2 una lengua mayoritaria, por lo que las lenguas minoritarias o con menor prestigio de la UE no encuentran una vía para consolidarse con fuerza (Pujol 2009: 109).

En segundo lugar, en los Estados miembros de la Unión prevalece, al igual que en los EE.UU., la ideología de los Estados-nación (van der Wildt *et al.* 2017; Pujol 2009) que defiende “los mitos de unicidad, es decir, un país, un estado, una nación y una lengua” (Pujol 2009: 86). Esta ideología se forjó en el siglo XIX; concibe el Estado-nación como un todo homogéneo dentro de un territorio bien delimitado en el que la “diversidad se ve como una amenaza” (van der Wildt *et al.* 2017: 868) y condiciona el trato que se le da al plurilingüismo dentro de cada país miembro.

De esta forma, se ha originado una especie de orden jerárquico de las lenguas y las culturas (Pujol 2009: 109). Algunos autores como Dirim etiqueta esta actitud con el concepto de ‘lingüicismo’ o ‘neolingüicismo’ (*Linguizismus, Neo-Linguizismus*), que es una

forma especial de racismo que se manifiesta en prejuicios y sanciones contra personas que, influidas por su origen, utilizan una lengua de una manera específica. El lingüicismo aparece como un instrumento de ejercicio del poder sobre los grupos socialmente más débiles con la función de mantener o establecer una jerarquía social¹⁸. (Dirim 2010: 91)

El neolingüicismo es, entonces, una forma encubierta del lingüicismo, que se da en los estados democráticos actuales que prohíben el racismo y la exclusión (Dirim 2010: 95).

Donde mejor se muestra esta ideología y sus prejuicios es en el ámbito de la integración de los inmigrantes a la sociedad europea. El aprendizaje de la lengua del país de acogida por parte de los hijos de los inmigrantes es efectivamente una cuestión clave de la política educativa de los países de la UE, los cuales suelen favorecer claramente el monolingüismo y la asimilación (Álvarez-Sotomayor y Gómez-Parra 2020; Pulinx *et al.* 2017; van der Wildt *et al.* 2017; Solís 2015; De Angelis 2011; Pujol 2009), aunque algunos sostienen que la asimilación no siempre parece afectar de forma negativa al mantenimiento de las lenguas de herencia (Meddegama 2020: 655).

Como en los EE.UU., en Europa se cree que el aprendizaje de las lenguas de herencia puede influir negativamente en el desarrollo escolar y académico del alumnado y llevarlo al segregacionismo social (Pulinx *et al.* 2017: 547). Los informes PISA del año 2000 revelaron que, en muchos países de la UE, la competencia lingüística de los niños pertenecientes a familias de inmigrantes era deficiente. Entre estos países están la región de Flandes en Bélgica (Pulinx *et al.* 2017; van der Wildt *et al.* 2017) y Alemania (Brumlik 2000; Hopf 2005 y 2011). En Bélgica, los resultados negativos del informe llevaron a las autoridades a implementar políticas más intransigentes, a favor del monolingüismo y la asimilación (Pulinx *et al.* 2017: 547); mientras que en Alemania abrieron un gran debate, en el que Brumlik (2000) y Hopf (2005 y 2011) defendían la abolición inmediata de las clases de lengua de herencia. Las consecuencias de todo ello es que, también en Europa, las lenguas de los inmigrantes están infravaloradas y no cuentan, en muchos casos, con reconocimiento educativo ni institucional (Schedel 2020: 255; Vogel 2020).

¹⁸ Nuestra traducción de *eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung* (Dirim 2010: 91).

- *El rol de la familia en el mantenimiento de las lenguas de herencia*

A la vista de los recelos sobre el bilingüismo, el predominio de la ideología de los Estados-nación y el subsiguiente desprestigio social que suelen experimentar las lenguas de herencia y sus hablantes, no es de extrañar que la familia sea la pieza fundamental en el mantenimiento de la lengua y la cultura de herencia.

Siguiendo los característicos patrones generacionales de transmisión de las lenguas de herencia (Valdés 2014: 28), suelen ser, sobre todo, los padres de la primera generación de emigrantes quienes transfieren la lengua y cultura del país de origen a su descendencia. Decidirse a que los hijos crezcan siendo bilingües y biculturales tiene varios motivos. Entre ellos, contamos con la actitud altamente positiva que tienen los padres hacia el bilingüismo y la transmisión de la lengua de herencia (Kostoulas y Motsiou 2022: 697, 701; Torsh 2022: 617; Costa y Melo-Pfeifer 2020; Little 2020; Meddegama 2020; Ansó 2019: 396; Danjo 2018; Gogonas y Kirsch 2018: 435; Palm *et al.* 2018: 72; Lengyel y Neumann 2016: 13). Otra razón es de carácter instrumental (Carreira 2014: 66) o pragmática (Little 2020: 209); se basa en la creencia que ser bilingüe tiene ventajas económicas y sociales, puesto que las lenguas se consideran como una mercancía que abre puertas a los individuos en el mercado laboral (Little 2020: 207-208; Ansó 2019: 395; Gogonas y Kirsch 2018: 434-435; Carreira 2014: 66). Y, por último, la lengua de herencia se transmite por razones emocionales de identidad y para posibilitar la comunicación con la familia residente en el país de origen (Little 2020: 209; Ansó 2019: 395; Gogonas y Kirsch 2018: 434-435; Lengyel y Neumann 2016: 13).

Para promover el bilingüismo y el mantenimiento de la lengua de herencia, cada familia adopta una PLF que afecta a estrategias y recursos. Se entiende por ‘política lingüística familiar’ la planificación explícita por parte de los miembros de la familia en relación a la elección y al uso de la(s) lengua(s) entre ellos en el hogar (King y Fogle 2013, citadas en Ansó 2019: 394). Existen estrategias muy variadas, que van desde el permiso a translenguar hasta la imposición de usar la lengua de herencia en todos los contextos, pasando por hablar una lengua distinta a cada progenitor según su país de origen, la llamada OPOL, por sus siglas en inglés, *one parent one language* (Wilson 2020: 126; Ansó 2019: 394). Pero lo más importante es que esta política se negocia cada día y revela los esfuerzos de los padres en mantener la lengua de herencia (Kheirkhah y Cekaite 2015: 25).

También los recursos que utilizan los padres para enseñar a su descendencia la lengua de herencia son igualmente heterogéneos. A los hijos se les enseña en casa con libros; con tecnología, mediante el uso de internet, videos, televisión o redes sociales; organizando grupos de juegos; encontrándose con otras familias; contratando *au-pairs* (Little 2020: 206). En este afán por suplir la falta de escolarización (véase Lomeu 2022), las conversaciones cotidianas pueden convertirse en una especie de clase de lengua

informal, por ejemplo, cuando la interacción se interrumpe para preguntar por la traducción de alguna palabra:

The parents' requests for translation resembled formal language teaching practices (e.g., IRF discursive structure): the parents pointed out a specific lexical problem/trouble source and requested that the child correct it, that is, translate the problematic lexical item into the heritage language. They also modeled responses for the child, provided (expanded) instruction and insisted on the child's active participation and rehearsal of the target lexical items. (Kheirkhah y Cekaite 2015: 25)

La mayoría de los padres también aprecian las clases de lenguas de herencia (Lengyel y Neumann 2016: 3). Estas se ven como una oportunidad para socializar (Ferre-Pérez *et al.* 2022: 10); promueven, además la lengua familiar y, con ello, el plurilingüismo social, a la vez que apoyan la transmisión de conocimientos sobre los países de origen, y ayudan a los estudiantes a mejorar sus destrezas de lectoescritura y a fortalecer su identidad (Lengyel y Neumann 2016: 12-13 y 60). Sin embargo, no siempre es posible asistir a estas clases porque, a menudo, faltan escuelas, o puede ocurrir que a los padres les falte información sobre su existencia, o que estos tengan dudas sobre la efectividad de este tipo de instrucción (Lengyel y Neumann 2016: 12 y 60). Parece que el nivel de educación de los padres influye en la participación en las clases de lengua de herencia (Ansó 2019: 412), aunque Lengyel y Neumann (2016: 4) encontraron que la buena disposición de los padres hacia este tipo de clases es un factor más influyente que su nivel de educación.

Las investigaciones sobre PLF han señalado que, a pesar del deseo de los padres por transmitir la lengua de herencia, es frecuente que los hijos desapruében esta decisión. Este rechazo se plasma en la negación de usar la lengua de herencia en casa (Wilson 2020: 126; Kheirkhah y Cekaite 2015: 25), o en la falta de voluntad para asistir a las clases de lengua de herencia (Lengyel y Neumann 2016: 60). Los niños en edad escolar no sienten ninguna necesidad instrumental para aprender la lengua que se habla en casa y tampoco se llega a generar una necesidad emocional, si los padres son competentes en la lengua del entorno (Little 2020: 209).

Otro aspecto en el que recalcan las investigaciones en este campo es el papel que desempeña la madre para transmitir la lengua de herencia. No hay conclusiones precisas. Mientras varios estudios apuntan a la importancia fundamental de la madre en la transmisión de la lengua (Torsh 2022: 624), otros no ven esta determinación (véanse Kim y Starks (2010), citadas en Ansó 2019: 396). El problema quizás radica en que la figura del padre no ha recibido tanta atención y en la mayoría de los estudios, este no parece desempeñar un papel relevante en la transmisión y el mantenimiento de la lengua de herencia (Torsh 2022: 624; Ansó 2019: 396). Solo Potowski (2005) encontró que la actitud del padre es fundamental en los matrimonios mixtos. En esta línea, nosotros creemos que la transmisión y el mantenimiento de la lengua de herencia por parte de la madre depende de las estructuras tradicionales de la familia, en las que la mujer es la responsable de la cría y educación de los hijos (véanse Torsh 2022 y Danjo 2018).

4.2 Estado actual de las investigaciones

Pese a todos los avances que se han hecho en el ámbito de las lenguas de herencia, lo cierto es que, actualmente, la disciplina carece todavía de una teoría coherente en la que se pueda sustentar una didáctica propia de las lenguas de herencia, a la que nos referíamos al inicio de este capítulo. Las causas pueden residir en una cierta “inmadurez investigativa” (Gironzetti y Belpoliti 2018: 21-22) y en la falta de desarrollo sobre ciertos aspectos claves que afectan a la implementación pedagógica (*ibid.*)

En una metasíntesis de Gironzetti y Belpoliti de 2018 sobre 36 investigaciones en torno a la didáctica del ELH, realizadas entre 2000 y 2017, estas autoras hallaron los siguientes problemas:

a) *Heterogeneidad de metodologías e instrumentos de recogida de datos*

Mientras que Beaudrie (2012: 215) argumenta que los trabajos solo emplean encuestas para la recolección de los datos y pide más estudios cualitativos de diseño etnográfico o de estudio de casos, en la metasíntesis priman las investigaciones de índole cualitativa y faltan estudios de corte cuantitativo (Gironzetti y Belpoliti 2018: 30), así como de carácter longitudinal y de replicación (Gironzetti y Belpoliti 2018: 22; Carreira 2012b: 235). Las dos metodologías son necesarias en la investigación de la didáctica. Etnografías y estudios de casos servirían para describir aspectos bastante desconocidos como la negociación de roles entre profesor y estudiante (Beaudrie 2012a: 215). Los estudios cuantitativos posibilitarían la generalización de los resultados (Dörnyei 2007: 34).

b) *Diversidad en extensión y temas*

Los 36 trabajos de la metasíntesis muestran una gran variedad en su extensión y tratan temas repartidos de forma muy desequilibrada. Las cuestiones sobre las que se investigan analizan principalmente el desarrollo de la competencia gramatical (Gironzetti y Belpoliti 2018: 22), seguidas por temas centrados en cuestiones relacionadas con las necesidades socioafectivas y refuerzo de la identidad (*ibid.*: 27). Lo más destacable es la desconexión existente entre ambas perspectivas lo que impide el desarrollo de currículos y modelos pedagógicos multimodales, transculturales y translingüísticos (*ibid.*: 31).

c) *Limitaciones en cuanto a participantes y niveles*

Mientras que el número de participantes varía considerablemente en los trabajos estudiados en la metasíntesis, su procedencia geográfica y su edad es bastante uniforme. La mayoría de estudios trabaja con muestras de jóvenes y adultos (Mehlhorn 2022: 2; Montrul 2012: 114) en el contexto universitario y provienen de unos pocos estados americanos, siendo inexistente los estudios realizados en otras partes del mundo (Gironzetti y Belpoliti 2018: 22 y 24-25). Variables como su origen familiar no se analizan en profundidad y su procedencia se rotula de forma imprecisa (*ibid.*: 24). Los estudiantes son en su mayoría de nivel intermedio (*ibid.*: 29), aunque los criterios de nivelación carecen de patrones estandarizados y no hay estudios que comparen los estudiantes de un nivel con otro (*ibid.*: 24). Estas

carencias revelan que la pluralidad de metodologías, temas, instrumentos y criterios usados impide la comparación entre los estudios, privándolos de la posibilidad de hacerlos replicables (*ibid.*: 22).

d) *Resultados positivos*

Otro de los hallazgos de la metasíntesis fue que casi todos los estudios reportaban resultados positivos en cuanto a la efectividad de la actuación (*ibid.*: 28). Beaudrie (2012: 215) hizo un llamamiento a describir estas prácticas en el aula, pero si se quieren desarrollar actuaciones docentes realmente efectivas es necesario discutir también los efectos negativos desde un punto de vista más crítico (Gironzetti y Belpoliti 2018: 30).

e) *Enfoques*

Gironzetti y Belpoliti (2018: 28) constataron que en su metasíntesis no había estudios sobre el enfoque multimodal y se prestaba muy poco interés a los enfoques centrados en la pedagogía de los géneros discursivos y en la de aprendizaje por indagación. En cambio, la mayoría de los trabajos se dedicaban a la pedagogía del desarrollo y adquisición de la lectoescritura y la práctica de la escritura bajo el enfoque discursivo y lingüístico (*ibid.*: 25-26). También encontraron estudios consagrados a la pedagogía crítica, analizada desde la perspectiva sociolingüística (*ibid.*: 26) y, otros, que muestran interés por el aprendizaje-servicio y la interacción en la comunidad (*ibid.*: 28).

En resumen: existe, en general, una gran desconexión entre la investigación y la pedagogía (Gironzetti y Belpoliti 2018: 28; Rothman *et al.* 2016: 14). Hay que seguir indagando aún más en temas de índole sociolingüística y de identidad para conocer mejor al hablante de herencia y su entorno (Bayram *et al.* 2018: 10; Montrul 2016: 9; García 2014: 87; Parra 2014: 222 y ss.; Valdés 2014: 30; van Deusen-Scholl 2014: 78; Carreira 2012a: 767), sin olvidarse de cuestiones de carácter lingüístico (Gironzetti y Belpoliti 2018: 31). La cuestión central es hallar conexiones entre las dos perspectivas de investigación.

4.3 El estado de las investigaciones en el contexto europeo

En Europa, la tradición investigadora se ha dedicado más a los estudios sobre el plurilingüismo que al tema de las lenguas de herencia y a sus hablantes, por ello el número de investigaciones en este continente es menor que en los EE.UU., si bien el tema está ganando en interés.

Para poder hacernos una idea de la situación, realizamos un estudio exploratorio emprendiendo una búsqueda de todas aquellas publicaciones realizadas entre 2015 y 2022 que guardaran alguna relación con las lenguas de herencia y sus hablantes y que se llevaran a cabo en Europa. Descartamos de esta búsqueda las lenguas minoritarias nacionales (Montrul 2016: 15) como el irlandés, el maltés, el catalán, el gallego, el vasco y el frisón, porque nosotros no las consideramos lenguas de herencia en las zonas donde se hablan.

En una primera fase buscamos en el *Heritage language journal* y en el *International journal of bilingual education and bilingualism*, dos revistas especializadas de resonancia internacional de donde provienen la mayoría de los artículos con los que hemos trabajado. Ambas publicaron un total de 36 artículos, nueve de ellos aparecieron en la primera revista y los 27 restantes, en la segunda.

En cuanto a los países donde se desarrolla la investigación, el país más representado con seis artículos es Alemania (Costa y Melo-Pfeifer 2022; Budde-Spengler *et al.* 2021; Ayten y Atanasoska 2020; Riehl 2020; Scherger y Schmitz 2019; Rinker *et al.* 2017). Le siguen con cuatro artículos Reino Unido (Danjo 2021; Little 2020; Meddegama 2020; Hammer 2019) y Suiza (Becker y Knoll 2022; Simonato 2020; Berthele y Vanhove 2020; Sánchez *et al.* 2017). Polonia presenta dos artículos (Debski 2022; Otwinowska *et al.* 2020), mientras que Bélgica (van der Wildt *et al.* 2017), Grecia (Gogonas y Maligkoudi 2022), Irlanda (Dubiel y Guilfoyle 2017), Luxemburgo (Gogonas y Kirsch 2018), Noruega (Lomeu 2022) y Países Bajos (van Osch 2019) han publicado un solo artículo.

Lo más habitual es que las investigaciones sean de carácter internacional. Tenemos dos trabajos en los que colaboran investigadores de varios países: uno es una cooperación entre Noruega, Suecia y Alemania (Lloyd-Smith *et al.* 2021) y en el otro colaboran universidades de Turquía, Reino Unido, Noruega y Alemania (Bayram *et al.* 2019). Hay dos artículos publicados por los Países Bajos: un primero presenta una investigación junto con Turquía (Akoğlu y Yağmur 2016) y el segundo, con Noruega (Sevinç y Backus 2019). Hay un artículo francoalemán (Felser y Arslan 2019). Hay dos artículos (Kostoulas y Moutsiou 2022; Papastergiou y Sanoudaki 2022) en los que cooperan el Reino Unido y Grecia. Bélgica y los Países Bajos también tienen dos investigaciones en cooperación (Dekeyser y Agirdag 2021; Pulinx *et al.* 2017). Hemos hallado diversas cooperaciones entre Alemania y Turquía (Felser y Uygun 2022), entre Noruega y Turquía (Şenaydın y Dikilitaş 2022), Alemania y España (Ferre-Pérez *et al.* 2022), Reino Unido y Polonia (Miękisz *et al.* 2017), así como entre Italia y Rusia (Ruhl *et al.* 2022).

Por lenguas, la más estudiada es el turco en Reino Unido (Şenaydın y Dikilitaş 2022), en Alemania (Budde-Spengler *et al.* 2022; Ayten y Atanasoska 2020; Riehl 2020; Felser y Arslan 2019; Bayram *et al.* 2019; Rinker *et al.* 2017), en Suiza y Alemania (Felser y Uygun 2022), en Noruega (Şenaydın y Dikilitaş 2022) y en los Países Bajos (Sevinç y Backus 2019; Akoğlu y Yağmur 2016). Le siguen el griego con cuatro trabajos en Reino Unido (Kostoulas y Moutsiou 2022; Papastergiou y Sanoudaki 2022), en Alemania (Riehl 2020) y en Luxemburgo (Gogonas y Kirsch 2018), y el polaco con tres trabajos en Reino Unido (Otwinowska *et al.* 2020; Hammer 2019; Dubiel y Guilfoyle 2017) y uno en Irlanda (Miękisz *et al.* 2017). Las lenguas representadas con tres trabajos son el español en Alemania (Ferre-Pérez 2022), Países Bajos (van Osch 2019) y en Suiza (Sánchez *et al.* 2017). También hallamos dos trabajos sobre el italiano en Alemania (Riehl 2020; Scherger y Schmitz 2019) y dos sobre el portugués

en Alemania (Costa y Melo-Pfeifer 2022) y en Suiza (Berthele y Vanhoven 2020). El brasileño en Noruega (Lomeu 2022), el ucraniano en Polonia (Debski 2022), el francés suizo en Ucrania (Simonato 2020), el sueco en Reino Unido (Little 2020), el japonés en Reino Unido (Danjo 2021), el ruso en Italia (Ruhl *et al.* 2022) y el checo en Grecia (Gogonas y Maligkoudi 2022) tienen una sola publicación. Por último, hallamos un estudio sobre la comunidad *malayali* en Reino Unido (Meddegama 2020).

La mayoría de estos estudios investigan cuestiones relacionadas con la interdependencia (Berthele y Vanhoven 2020; Riehl 2020; van Osch 2019; Akoğlu y Yağmur 2016), con la adquisición de lenguas de herencia (Scherger y Schmitz 2019; Dubiel y Guilfoyle 2017) o con el análisis de las producciones lingüísticas de los hablantes de herencia (Budde-Spengler *et al.* 2021; Bayram *et al.* 2019; Felser y Arslan 2019; Miękisz *et al.* 2017; Rinker *et al.* 2017; Sánchez *et al.* 2017). Los trabajos de carácter sociológico estudian problemas relacionados con la ideología, la PLF y la política escolar (Becker y Knoll 2022; Costa y Melo-Pfeifer 2022; Danjo 2022; Felser y Uygun 2022; Gogonas y Maligkoudi 2022; Kostoulas y Motsiou 2022; Lomeu 2022; Dekeyser y Agirdag 2021; Gogonas y Kirsch 2018; Pulinx *et al.* 2017; van der Wildt *et al.* 2017), con los procesos de aculturización (Hammer 2019) o con la identidad (Şenaydın y Dikilitaş 2022; Little 2020). Hallamos dos artículos dedicados a la pedagogía de las lenguas de herencia (Otwinowska *et al.* 2020; Sevinç y Backus 2019) y otros tres centrados en el estudio de minorías lingüísticas (Meddegama 2020; Simonato 2020; Palm *et al.* 2019). Por último, solo se encuentra un artículo consagrado a cómo afecta la política lingüística nacional al uso de las lenguas de herencia (Ayten y Atanasoska 2020).

En una segunda fase, buscamos también en los catálogos del *Centre de Recursos per l'Aprenentatge i l'Educació* (CRAI) de la Universidad de Barcelona los trabajos que guardaran relación con el ELH en el continente europeo o con otras lenguas de herencia en España. Descartando todas las publicaciones que se referían al ELH fuera del continente europeo y aquellas en las que el contexto lingüístico de la investigación no quedaba definido, encontramos en el catálogo

- cuatro tesis doctorales: de la Universidad Pompeu Fabra destacan los estudios sobre hablantes de herencia rusos en España (Vorobyeva 2020) y sobre las capacidades de lectoescritura de los hablantes de herencia de japonés en España (Fukukawa 2019). Sobre hablantes de portugués brasileños hay dos tesis, una de la Universidad Autónoma de Barcelona (Samora de Figueiredo 2019) y la segunda, de la Universidad de Barcelona (Azevedo 2018);
- dos publicaciones: una, sobre hablantes de herencia de japonés en Cataluña (Fukukawa y Cassany 2018) y otra, sobre hablantes de herencia de español chileno en Suecia (Moreno 2016);
- la revista *Lengua y migración* publicó un artículo sobre el ELH en Alemania (Romano 2017), dos artículos sobre la enseñanza no reglada del árabe (Moustaoui 2016) y del portugués en España (Azevedo 2019) y un último artículo sobre programas de integración lingüística de los inmigrantes en la escuela española (Álvarez de Sotomayor y Gómez 2020).

El último paso para completar esta lista fue mirar en nuestros propios datos y documentos que habíamos ido recogiendo de otras bibliografías o en congresos. Quisiéramos mencionar un estudio sobre el portugués como lengua de herencia en Francia (Faneca 2013); tres trabajos sobre los esfuerzos de la familia para mantener la lengua de herencia en Reino Unido (Wilson 2020), en Finlandia (Ansó 2019) y en Suecia (Kheirkhah y Cekite 2015); un capítulo del libro *Handbook of research and practice in heritage language education*, dedicado a los factores que influyen en el proceso de adquisición de lenguas de herencia romances en Alemania (Flores *et al.* 2016) y la publicación de *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* porque contiene cinco capítulos que presentan la situación del ELH en países como Italia (Bonomi y Sanfelici 2018), Alemania (Ramos 2018), Suiza (Sánchez 2018), Suecia (Parada 2018) y Reino Unido (Guardado 2018), además de un artículo sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas de herencia en Chipre (Charalambous 2019).

En la muestra de lo que se ha publicado en Europa en el intervalo de ocho años (2015-2022), se distingue la presencia de una gran heterogeneidad de países, lenguas, contextos educativos, temas o enfoques. Este estado de fragmentación conlleva dificultades para que las investigaciones sobre las lenguas de herencia puedan establecerse como disciplina y propicia que estas sigan dependiendo de la lingüística y de la sociología:

varios estudios de investigación abordan las variedades de portugués hablados en los diferentes continentes, tanto en el ámbito de la Lingüística como en el de las Ciencias de la Educación, aunque se constata que la investigación ha hecho muy poco con (...) el Portugués como Lengua de Herencia (PLH), en particular en lo que respecta a las “variedades mixtas” y cuestiones lingüísticas relacionadas con la propia diversidad intralingüística. (Faneca 2013: 233)¹⁹

De este breve trabajo exploratorio se desprende además que solo se publica una media de menos de siete artículos por año. Sin embargo, a favor de una evolución positiva habla el hecho de que de los 52 títulos presentados, 25 se publicaron en los tres últimos años (2020-2023). Esperemos que esta tendencia siga al alza.

Hemos observado que la mayoría de los artículos que hemos presentado se centran en el estudio de la población infantil, en la educación primaria o en la PLF, la actitud y creencias de los padres y docentes hacia la lengua familiar y mayoritaria. No se hace apenas mención del hablante de herencia adulto y sus necesidades de aprendizaje. Es más, muchos autores no incluyen ni en los títulos de sus trabajos ni en las palabras claves conceptos como ‘lengua de herencia’ o ‘hablante de herencia’. De los doce artículos publicados en el *International journal of bilingual education and bilingualism*, solo cinco incluyen el

¹⁹ Nuestra traducción de *vários estudos de investigação abordam as variedades do português falado nos diferentes continentes, quer na área da Linguística quer na das Ciências da Educação, embora se constate que a investigação pouco tem feito com o (...) Português Língua de Herança (PLH), nomeadamente, no que toca a “variedades mistas” e a questões linguísticas relativas à própria diversidade intralingüística* (Faneca 2013: 233).

término *heritage* en el título a pesar que versan sobre bilingües tempranos o del bilingüismo de los hijos de los inmigrantes o de inmigrantes, es decir, de hablantes de herencia.

Resumiendo: en Europa, las investigaciones varían mucho en cuanto a los temas, las lenguas de herencia que se estudian y los países donde tienen lugar estas investigaciones. Creemos que la mayor dificultad que deben afrontar las investigaciones en Europa reside en que el estudio de las lenguas de herencia no se ha constituido como disciplina académica independiente, lo que favorece su estado de fragmentación. Los investigadores no han formado todavía ninguna red paneuropea para aunar objetivos y, mientras los estudios se realicen en el campo de la lingüística y la sociolingüística, no se trabajará con la terminología propia del ámbito. Afortunadamente, el tema va despertando el interés de los investigadores europeos, aunque creemos que todavía queda mucho trabajo por hacer.

5. LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

In the assessment of heritage speakers (...) the glass is perpetually half empty: it is hard to ignore what they do not know, that they cannot read or write, that they do not know the standard, and that they do not speak like true native speakers (Polinsky y Kagan 2007: 374)

Como ya comentamos en el capítulo anterior, la disciplina que estudia las lenguas de herencia tiene su origen en la búsqueda de una didáctica adecuada para enseñar español a la incipiente población latina estadounidense. En 1972 la AATSP recomienda ofrecer clases en escuelas y universidades para que los alumnos hispanohablantes adquieran destrezas de lectoescritura y recibieran instrucción en español (Carreira 2012a: 765-766; Carreira 2012b: 225). No fue posible implementar esta recomendación hasta la revisión y aprobación en 1974 de la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*)²⁰, que apoya con financiación estatal programas de educación impartida en la lengua familiar de los alumnos (Baker y Wright 2017: 176; Orr, 2011; Spolsky 2010: 2).

En este capítulo, nos disponemos a abordar cuestiones relacionadas con la didáctica del ELH. En primer lugar, vamos a presentar los desafíos y la evolución de los enfoques que se han utilizado en los EE.UU., que es el país con más tradición. A continuación, trataremos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza de las lenguas de herencia (y del ELH, en particular), que incluye la evaluación, las clases mixtas, la formación de profesores especializados y algunas cuestiones relacionadas con programas de inmersión.

5.1 Historia de la enseñanza del español como lengua de herencia

La evolución de la didáctica del ELH comprende una andadura de casi 50 años, que nosotros, siguiendo a Carreira y Kagan (2018), hemos dividido en tres fases: los inicios en los años 70, el desarrollo entre los años 80 y 90 y, por último, el estado actual en el siglo XXI. En cada etapa se han empleado unos enfoques didácticos determinados, aparecen retos que se intentan explicar y afrontar mediante el uso de diversas teorías, se presentan nuevos temas de indagación, y se diseñan distintos materiales, acordes con los conocimientos teóricos de la época (véanse Kibler y Valdés 2016 sobre los cambios curriculares en la didáctica de las lenguas en función a la evolución de las teorías que subyacen). En los siguientes apartados, describimos este proceso evolutivo en cada una de las fases.

²⁰ La Ley de Educación Bilingüe es una enmienda a la primera legislación federal para la educación (ESEA, por sus siglas en inglés, *Elementary an Secondary Education Act*). Al principio, el objetivo no era incentivar la educación bilingüe, ni programas de mantenimiento lingüístico (prohibía, por ejemplo, programas duales). Esta ley consistía más bien en una medida efectiva para que los estudiantes no anglófonos superaran desventajas educativas, tolerando una educación bilingüe transitoria (TBE por sus siglas en inglés: *Transitional Bilingual Education*) (Baker y Wright 2017: 177; Cummins 2001: 38; véase también la ley en el sitio del U.S. Department of Education 2011).

5.1.1 Los inicios de la enseñanza de ELH

Como hasta 1974 en las escuelas solo se permitía la instrucción en inglés y los docentes carecían de toda experiencia, cuando se inician las clases de ELH se emplea el mismo enfoque normativo que en las de lengua extranjera. Los docentes se centran en enseñar reglas gramaticales de la variante estándar, menospreciando otras variantes que puedan hablar los alumnos fuera de la clase e ignorando cuestiones relacionadas con la identidad. Este enfoque no resultó efectivo; ya a finales de los años setenta, empiezan a alzarse algunas voces críticas contra este modo de enseñar en las entonces llamadas clases de español para hablantes nativos (SNS por sus siglas en inglés: *Spanish for Native Speakers*), al constatar que los alumnos no aprenden a leer, a escribir o a expresarse mejor en su lengua de herencia (Carreira 2012a: 765-766 y 2012b: 225).

A raíz de una reunión de profesores de español, patrocinada por el *National Endowment for Humanities*, Valdés y Teschner (1978) se hicieron cargo de reformar la pedagogía de ELH. Los años setenta del pasado siglo corresponden a un periodo de luchas sociales por los derechos civiles. Todavía no se utilizan los términos ‘lengua de herencia’ y ‘hablante de herencia’, y no se sabe mucho sobre los procesos de adquisición, desarrollo y dominio de estas lenguas. Pero ya se reconoce una de las necesidades esenciales de este tipo de alumnado: el desarrollo de su competencia lectoescritora.

Consecuentemente, los manuales de este primer período se centran en mejorar la lectoescritura de los estudiantes y tematizan ya cuestiones de identidad y orgullo comunitario, así como el acceso, la inclusión y la justicia social, reflejando así el contexto sociopolítico de la década. No se abandona completamente el enfoque normativo de erradicación, porque solo se acepta la variante estándar y culta (Parra 2017: 8; Carreira 2012b: 224 y Leeman y Martínez 2007, citados por Parra 2017: 8 y Carreira 2012a: 766). Una excepción es el manual *Español escrito: curso para hispanohablantes* de Valdés y Teschner que propone actividades para ejercitar la escritura desde un enfoque más integral (Carreira 2012a: 766).

A finales de la década, el número de hispanohablantes que asistía a las clases vuelve a aumentar con fuerza. Una propuesta innovadora de aquel momento es la recomendación de separar a los estudiantes en diferentes contextos de aprendizaje a fin de responder mejor a sus necesidades individuales. Su gran diversidad y variabilidad en cuanto a la procedencia, el nivel de dominio lingüístico, el grado generacional, experiencias de vida en la comunidad, creencias y actitudes se convierte en uno de los principales retos de la disciplina (Carreira 2012a: 766; Carreira 2012b: 224; Valdés 1978).

5.1.2 Desarrollo de la enseñanza de ELH en los años ochenta y noventa

Durante los años ochenta, en respuesta al nuevo reto didáctico derivado de la diversidad del alumnado, se sigue insistiendo en la distribución de estudiantes según niveles o necesidades, con el objetivo de corresponder a las expectativas del mayor número posible de estudiantes. Asimismo, se enfatiza la

importancia de impartir clases más parecidas a las clases de L1 que a las clases de L2, para mejorar su dominio lingüístico (Carreira 2012a: 766-767).

En esta fase se empieza a reconocer que las lenguas de herencia se pierden de generación en generación, por lo que ahora las clases de ELH deben contribuir, no solo a la mejora de la lectoescritura y el dominio lingüístico, sino también al mantenimiento y la conservación de la lengua de herencia. Del mismo modo, se empieza a reivindicar la formación de profesores especializados para que sean capaces de afrontar las nuevas condiciones (*ibid.*).

A principio de los años noventa, comienza la globalización de los mercados, por lo que el conocimiento de idiomas (incluyendo las lenguas de herencia) se entiende ahora como un recurso económico (Carreira 2014 y 2012a: 767; Torres Torres 2011: 136; Campbell y Peyton 1998: 38). Como, además, el número de estudiantes de ELH sigue ascendiendo, se empiezan a desarrollar métodos de evaluación para determinar un perfil más preciso, con el objetivo de acomodar a los estudiantes en cursos que respondan de forma más efectiva a sus necesidades de aprendizaje (Valdés 1995: 307). De este modo, aumenta y se diversifica el número de cursos (Beaudrie 2012a) en los que se enseña con nuevos enfoques, más centrados en los perfiles y las necesidades, y más afines a la nueva realidad social y económica (Carreira 2012a: 768).

Haciéndose eco de las nuevas tendencias, los materiales para las clases de ELH permiten al estudiante una actuación más activa en su proceso de aprendizaje. Incluyen además las variantes lingüísticas y culturales de cada uno de ellos, puesto que ahora el objetivo no es erradicar las variantes lingüísticas desprestigiadas que usan los estudiantes, sino más bien fomentar la expansión de su dominio lingüístico. Sin embargo, la valorización de las lenguas como recurso económico en las nuevas estructuras mercantiles favorece que se siga enseñando un español estándar, al que las variantes que hablan los estudiantes ELH quedan subordinadas (Parra 2017: 9; Carreira 2012a: 770; Campbell y Peyton 1998: 39).

A mediados de los años noventa, Valdés (1995) publica *The teaching of minority languages as "foreign" languages: Pedagogical and theoretical challenges*. Este artículo es esencial porque Valdés reformula y establece los cuatro objetivos de la didáctica de ELH, que ya hemos presentado en el apartado 3.2.1, y que vamos a desarrollar a continuación:

1. el mantenimiento de la lengua de herencia,
2. la adquisición de la variante de prestigio,
3. la expansión del rango bilingüe y
4. la transferencia de las destrezas de lectoescritura de la L1 a la lengua de herencia (Valdés 1995: 308; Potowski 2005: 30).

Posteriormente, Pascual y Cabo (2016a: 2), al considerar las necesidades socioafectivas de los hablantes de herencia, agrega un objetivo más:

5. el fomento de la participación de hablantes de herencia del español en la *community*.

En 1999 se funda la disciplina de las lenguas de herencia. Sus conocimientos deben contribuir a desarrollar una didáctica propia para estas lenguas, en general, y del ELH, en particular.

5.1.3 Desarrollo de la enseñanza de ELH en el siglo XXI

En el siglo XXI, la didáctica de las lenguas de herencia busca conocimientos con los cuales poder sustentar y desarrollar procedimientos didácticos más efectivos y eficaces para lograr las metas planteadas por Valdés. A continuación, describimos cómo ha evolucionado y en qué estado se encuentra la didáctica, según los objetivos que hemos presentado en el apartado anterior.

5.1.3.1 Mantenimiento de la lengua de herencia

Para trabajar este primer objetivo, se necesitan adquirir más conocimientos sobre el bilingüismo, en general, y sobre el mantenimiento, el desgaste y la pérdida de las lenguas de herencia, en particular (Valdés 1995: 309).

Hoy en día no sabemos muy bien cómo pueden contribuir las clases al mantenimiento de la lengua de herencia. Parece que la instrucción de otras asignaturas en la lengua de herencia, la ampliación del léxico en los registros formales e informales y el conocimiento de la variedad lingüística impactan positivamente sobre este objetivo (Potowski 2005: 45, citando a Valdés *et al.* 2005). Pero esta explicación no basta, porque existen factores de carácter sociológico, psicológico, emocional e identitarios en los que la pedagogía no puede incidir. Por esa razón, las clases de lengua de herencia no pueden basarse únicamente en las elucidaciones de la lingüística y se deben integrar elementos en relación a la sociolingüística, la psicología y los estudios sobre la identidad.

5.1.3.2 La adquisición de la variante de prestigio

La variante de prestigio o lengua estándar se refiere a la forma lingüística más estandarizada y menos marcada desde un punto de vista diatópico, aunque en español, esta variante no se reduce a una variedad diatópica determinada. La variante culta es la lengua que describe la gramática normativa y la que se emplea en el discurso académico. Su enseñanza es importante, porque existe la creencia general de que dominar la variante de prestigio da autoridad a un hablante a considerarse nativo de esa lengua (Perara-Lunde y Melero-García 2015: 73). Además, la adquisición de conocimientos gramaticales y el aprendizaje de la escritura académica son los objetivos principales por los que un hablante de herencia se matricula en un curso universitario, aunque ello no implica que no se puedan enseñar las variedades cultas de las diferentes zonas (Ramos y Romano 2017; Perara-Lunde y Melero-García 2015: 73).

En la literatura, parece existir consenso que enseñar la variante estándar es acertado, sin embargo, esta idea es una de las cuestiones más controvertidas desde que nació la disciplina por diversas razones. Para empezar, la didáctica carece de un fundamento teórico para justificar el modo de enseñar esta variante, porque hay muy pocos estudios sobre los procesos de adquisición de los dialectos estandarizados (Valdés 1995: 312).

En segundo lugar, enseñar una lengua estándar presupone desacreditar otras variantes. Hay estudios que muestran la actitud intransigente de los docentes hacia los dialectos estigmatizados que llevan los estudiantes al aula, porque estas formas se consideran erróneas o de poca educación (Parodi 2008: 201-202; Valdés *et al.* 2008: 108). En consecuencia, en muchos programas de ELH en los EE.UU. se sigue enseñando con un enfoque de erradicación de las formas dialectales, en el que solamente tiene cabida la variante estándar (Correa 2016: 4).

Y en tercer lugar, trabajar en el aula con la imposición de la variante estándar es contraproducente (Valdés *et al.* 2008: 108). Puede causar ansiedad e inseguridad en los estudiantes (Perara-Lunde y Melero-García 2015: 78; Ducar 2012: 168) y desmotivarlos en su proceso de aprendizaje (Valdés *et al.* 2008). Como consecuencia, puede ocurrir que el nivel de autoestima lingüística de estos hablantes se hunda (Torres *et al.* 2021: 272; Perara-Lunde y Melero-García 2015: 74; Parodi 2008: 203), que los estudiantes abandonen su aprendizaje, que lleguen incluso a dejar de utilizar la lengua de herencia (Parodi 2008: 204) y que no quieran identificarse con ella, con su cultura y su comunidad (Perara-Lunde y Melero-García 2015; Polinsky y Kagan 2007: 378).

En la actualidad se recomienda trabajar con enfoques que den importancia a las necesidades afectivas de los estudiantes (Carreira 2012a: 768), refuercen su identidad (Flores-Whitinger 2021) y respeten el bilingüismo y la pluriculturalidad de los estudiantes. De Angelis (2011: 229) invita a los docentes a que reflexionen sobre sus prejuicios en relación a las lenguas minoritarias y sus actitudes frente al plurilingüismo de sus estudiantes. Torres *et al.* (2021), Correa (2016), Perara-Lunde y Melero-García (2015), Parodi (2008), Valdés *et al.* (2008), entre muchos más, proponen además aplicar en las clases de lengua de herencia una pedagogía crítica que ayude a los estudiantes a reforzar su consciencia lingüística, su inclusión social en la comunidad y su identidad (Gironzetti y Belpoliti 2018: 27; Correa 2016: 4, Reznicek-Parrado 2015: 52; Parra 2014: 225; Carreira 2012a: 768).

5.1.3.3 Expansión del rango bilingüe

Para desarrollar una actuación didáctica que fomente la expansión del rango bilingüe, se requieren más estudios sobre la adquisición de las competencias bilingües y el aprendizaje de lenguas (Valdés 1995: 317). Gracias a la lingüística, hemos accedido, en mayor o menor medida, a conocimientos sobre el proceso de adquisición de las lenguas de herencia (véase Montrul 2016 para el ELH), las características lingüísticas de sus hablantes, la variabilidad de sus producciones lingüísticas y, también, han resultado

especialmente útiles los conocimientos sobre las diferencias en las producciones lingüísticas entre los hablantes nativos y los de herencia (Bayram *et al.* 2018: 5; Rothman *et al.* 2016: 22). Ahora bien, hay que interpretar y trasladar estos hallazgos al campo de la pedagogía (Rothman *et al.* 2016: 22), pero no existe consenso sobre la forma más adecuada de hacerlo, como se refleja nítidamente en la discusión sobre la enseñanza de la gramática para los hablantes de herencia.

Según un estudio realizado en la universidad de Nuevo México, uno de los objetivos más importantes de los estudiantes de lenguas de herencia es el aprendizaje de la gramática (Perara-Lunde y Melero-García 2015: 73). Sin embargo, la cuestión sobre cómo enseñar gramática y qué enseñar de ella es uno de los aspectos más debatidos de la didáctica de las lenguas de herencia (Potowski 2005: 30). Sin duda, la perspectiva con la que se enfoque su enseñanza tendrá consecuencias en los diseños curriculares y, por lo tanto, en la actuación docente en el aula.

Si se considera que la gramática del hablante de herencia, comparada con la del hablante nativo, es incompleta (Montrul 2016, 2013 y 2008; Benmamoun *et al.* 2010; Polinsky 1995), se enseña la gramática desde su valor meramente prescriptivo (*Limited Normative Approach*) y los objetivos serán cerrar las lagunas de conocimiento gramatical (Bayram *et al.* 2018: 11; Potowski 2005: 52) y erradicar las variantes estigmatizadas.

En cambio, si se opta por una perspectiva más holística (Cook 2016), podemos enseñar la gramática desde un enfoque más integrador (*Comprehensive Approach*, Carreira 2012a: 766), según el cual la gramática no es más que una pieza clave para aprender a comunicar con fluidez en la lengua de herencia (Perara-Lunde y Melero-García 2015: 73), facilitar la comprensión de los distintos registros y el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura mediante tareas más significativas (Bayram *et al.* 2018: 12), sin obviar los componentes socioculturales y afectivos propios de las lenguas de herencia.

La didáctica debe abandonar pues los currículos centrados en la enseñanza de la lengua, entendida como un constructo teórico, y la gramática prescriptiva, aunque el aprendizaje del metalenguaje es importante para que los estudiantes puedan discutir y explicar qué quieren aprender de la gramática (Perara-Lunde y Melero-García 2015: 78). Considerando que la lengua que usa el hablante de herencia se asemeja al del hablante nativo monolingüe, si aquel tiene un dominio alto, cabe pensar que aplicar una didáctica más propia para el estudiante de L2 puede ser desacertado. Y viceversa; tampoco es recomendable usar una didáctica pensada para estudiantes nativos monolingües si el hablante de herencia tiene un dominio bajo. En ningún caso se favorece la autoestima del estudiante (Torres *et al.* 2021: 272) y ninguna de las dos opciones responde a la realidad sociolingüística de las lenguas de herencia, porque ignoran el bilingüismo de sus hablantes, las diferentes variantes lingüísticas que describe la gramática normativa, y la comunidad social y cultural en la que se mueve un hablante de herencia (Pascual y Cabo y Prada 2018: 543; Torres *et al.* 2021: 272).

5.1.3.4 La transferencia de las destrezas de lectoescritura

Hemos visto que ya desde sus inicios, la disciplina se planteó como objetivo ineluctable la adquisición y el desarrollo de la destreza lectoescritora (Torres 2016: 299; Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015; Reznicek-Parrado 2013; Valdés 1995 y 1997), incluso existen programas en los que el fomento de la escritura constituye el único objetivo de las clases de lengua de herencia (véanse Bylund y Díaz 2012). La discusión se centra principalmente en cómo transmitir los conocimientos de lectoescritura adquiridos en una L1 a una L2.

Para ello, Cummins (1979) desarrolló la ‘hipótesis de interdependencia lingüística’, según la cual los conocimientos lingüísticos de una lengua (L1) pueden transferirse a otra (L2) si se da una exposición adecuada a la L2, bien en la escuela o bien en el entorno. Según Wenk *et al.* (2016: 155), los estudios adscritos a esta teoría trabajan con el análisis de errores o la transferencia negativa para poder identificar qué elementos, características y reglas se transfieren de una lengua a otra. Pero, como apuntan Wenk *et al.* (*ibid.*), no basta con indagar en las características superficiales y hasta el día de hoy, aún no sabemos cómo y qué tipo de transferencias se deben aplicar para que las destrezas de lectoescritura adquiridas en la L1 se transmitan de forma efectiva a la lengua de herencia (Valdés 1995: 317).

Para la didáctica, el gran escollo reside en que hay expertos que dudan de la efectividad de esta teoría (véanse Berthele 2019, Berthele y Vanhove 2017; Sánchez *et al.* 2017; Wenk *et al.* 2016: 156). De hecho, en Alemania no se aplica esta hipótesis ni en el aula L2 (Wenk *et al.* 2016: 153), porque los supuestos teóricos de la interdependencia “se quedan cortos (...) [y] no son eficaces”²¹ (*ibid.*: 156).

En lugar de aplicar la interdependencia, se trabaja con la tesis de la ‘modulación del proceso de aprendizaje’. El conocimiento lingüístico depende de un proceso dinámico de adaptación continua, en el que los conocimientos y competencias de una lengua adquirida hacen más accesibles los conocimientos de otras lenguas (*ibid.*: 157). Por ello, se aboga por emplear otros métodos de enseñanza de la lectoescritura en programas para estudiantes de lenguas de herencia como el de la multiliteracidad (Gironzetti en prensa; The New London Group 1996), la metodología de la escritura como proceso (Reznicek-Parrado 2013: 98; Potowski 2005: 46-47) o el método de la clase invertida (Torres 2016), que deberían complementarse con “una enseñanza explícita de las características de un registro académico escrito” (Paredes 2015), en el que se enseñe, además de procedimientos, esquemas lingüísticos para producir mejores textos (Wenk *et al.* 2016: 175).

5.1.3.5 El impacto de la identidad en la didáctica de las lenguas de herencia

Los conocimientos obtenidos mediante la sociolingüística han favorecido el aprendizaje-servicio (*community service-learning*), según el cual se aprende la lengua de herencia en y para la comunidad.

²¹ Nuestra traducción de *greift zu kurz (...) [und] ist wenig zielführend* (Wenk *et al.* 2016:156).

También han contribuido a la adopción de enfoques más integrales y a la implementación de pedagogías más críticas que promueven la conciencia sociolingüística de los estudiantes de lenguas de herencia, su participación en la comunidad (Gironzetti y Belpoliti 2018: 25-26; Parra 2014: 214) y su identidad.

Especialmente la identidad, entendida de la manera que explicamos en el apartado 3.3, juega un papel clave en los procesos de adquisición de segundas lenguas, especialmente, de las lenguas de herencia y su mantenimiento (Kim 2017; He 2006: 7), puesto que identificarse con la cultura y la lengua familiar se correlaciona positivamente con el dominio lingüístico del hablante (Kim 2017; He 2014: 325; van Deusen-Scholl, 2014: 79), su autoestima (Rubio 2014), así como su motivación y su actitud para el aprendizaje (Oh y Nash 2014; Ushioda 2014).

Por lo tanto, es necesario que en el aula se tematizen cuestiones de identidad para atender a las necesidades socioafectivas de los estudiantes, empoderarlos y formarlos como personas más conscientes de su situación individual y social (Bayram *et al.* 2018: 10; Parra 2014: 225). Al igual que en las clases de lenguas extranjeras, de poco sirven las clases de cultura y civilización tradicionales en las que se suelen apelar a “estereotipos nacionales” (Roche 2013: 233). Más bien se trata de cómo conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje para que la didáctica pueda incidir en la construcción de la identidad de los estudiantes (*ibid.*: 233). Para ello hay que optar por una pedagogía crítica (Holguín Mendoza *et al.* 2018; Baker y Wright 2017: 397; Correa 2016; Parra 2014), usando

diversified practices that [support] students not only procedurally and organizationally but also with regard to their cognitive autonomy by asking questions, supporting her students’ thinking and interests, and providing relevant topics that considered the students’ own cultural context. (Kim 2017: 648)

En resumen: la didáctica de las lenguas de herencia en el siglo XXI no puede limitarse solo a enseñar lengua, a cubrir las necesidades lingüísticas de estos estudiantes y a rellenar huecos de conocimiento (Bayram *et al.* 2018: 10; Rothman *et al.* 2016: 22; Potowski y Rothman 2011: 4). Gracias a los trabajos de la sociolingüística, los currículos, programas y enfoques adoptados son ahora más flexibles, integradores y tienen valor socializador, respondiendo a las ideas de pedagogías más críticas. De esta manera se ayuda al estudiante de lengua de herencia a construir su identidad, fortaleciendo su conciencia lingüística y cultural; se refuerza además su autoestima, se le invita a la exploración de su experiencia lingüística, se fomenta el aprendizaje y la enseñanza en la comunidad de habla y se saca partido del bagaje que llevan al aula, aprovechando su actitud positiva hacia la lengua que estudian y su alto grado de motivación intrínseca.

En la actualidad, muchos manuales tienen un amplio foco de atención que va desde el estudio de las formas lingüísticas, pasando por el interés en el uso social de la lengua y hasta el trato de la lengua como distintivo de competitividad económica en el mercado global (Gironzetti y Belpoliti 2018: 27; Parra 2017: 10-11; Carreira 2012a: 769). No se trata de enseñar solo la lengua estándar en todos los niveles,

también hay que enseñar conceptos lingüísticos, historia, cultura, sociología de la comunidad de la lengua de herencia (Pascual y Cabo y Prada 2018: 541; Torres *et al.* 2021: 274).

Un ejemplo práctico de cómo llevar al aula este enfoque integrador es el *Multiplicity Framework*, propuesto por Starks y Nicholas (2016). Este enfoque

aims to enable a more inclusive, nuanced yet structured approach to understanding the diverse needs of learners, (...) opens up pathways for discussion of both similarities and differences that learners feel are part of their resources and provides opportunities for heritage language learners to learn to create unique and confident selves who are able to communicate effectively in different and diverse moments of interaction. (Starks y Nicholas 2016: 125)

Otra vía que se está explorando, sobre todo en la educación superior (Torres *et al.* 2021: 273) en los últimos años es el de la pedagogía de la multiliteracidad (Gironzetti en prensa; The New London Group 1996). Este enfoque responde al objetivo de desarrollar las habilidades de la lectoescritura desde una perspectiva multilingüe y multimodal. Favorece, además, que se evalúen objetivos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios para obtener información sobre los distintos tipos de alfabetización que lleven los estudiantes al aula y que les gustaría recibir (Torres *et al.* 2021: 273).

En todo caso, y para cerrar refiriéndonos a la cita inicial de este capítulo, la didáctica debe siempre tratar de conseguir que el vaso no esté perpetuamente vacío.

5.2 Retos para el futuro de la enseñanza de las lenguas de herencia

A pesar de los muchos avances que ha vivido la disciplina en los 50 años de su existencia, quedan aún por resolver numerosos problemas, que ya se plantearon en el simposio del año 2000 (Gironzetti y Belpoliti 2018: 29). Desde nuestro punto de vista, la disciplina aún debe abordar en el futuro algunos aspectos que inciden sobre la calidad de la enseñanza de las lenguas de herencia. Nosotros hemos destacado cuatro de ellos: la evaluación y su relación con el análisis de necesidades y la identificación de los estudiantes de lenguas de herencia, las llamadas ‘clases mixtas’, la formación de un profesorado cualificado y los programas de aprendizaje en situación de inmersión.

5.2.1 Identificación de los estudiantes, análisis de necesidades y evaluación

El primer paso que tiene que dar un docente que se enfrente en el aula a estudiantes de lengua de herencia es identificarlos y recabar información sobre ellos. Debe, ante todo, entender quiénes y cómo son los hablantes de herencia que tiene en el aula, y saber hacer frente al hecho de que sus estudiantes presentan una gran variabilidad de perfiles, necesidades y habilidades. En los cursos especialmente dirigidos a hablantes de herencia, este primer paso consiste en analizar las necesidades, constatando el nivel de competencia lingüística, averiguando la procedencia geográfica y examinando el grado de identificación con la cultura de la lengua de herencia de cada uno de los estudiantes.

El docente puede también basarse en este análisis de necesidades a la hora de tomar decisiones sobre el enfoque que debe adoptar para que el aprendizaje sea efectivo, sobre los procedimientos más adecuados, sobre las destrezas que los estudiantes deben desarrollar principalmente, o sobre los materiales que se utilicen en el aula. Asimismo, es importante que estos componentes se enmarquen en diseños curriculares, programas y exámenes que tengan como elemento articulador al hablante de herencia, entendido como un individuo emergente y plurilingüe (Pascual y Cabo y Prada 2018: 544).

Con la implantación y crecimiento de cursos de lengua de herencia en los EE.UU. (Beaudrie 2020 y 2012a; Peyton 2008), los centros de enseñanza se han visto obligados a diseñar exámenes cuyo principal cometido es distinguir, en primer lugar, al estudiante de lengua de herencia del estudiante de L2. Una vez identificados los primeros, se debe realizar idealmente, además, un test de nivelación (*placement assessment*) con el objetivo de emplazarlos en un nivel correcto y organizar cursos homogéneos, por lo menos, en cuanto al grado de competencia lingüística (Beaudrie 2012b: i; Potowski *et al.* 2012: 52).

En la actualidad, la investigación sobre la evaluación es limitada (Burgo 2020: 107; Malone *et al.* 2014: 354; Beaudrie 2012b: i). Los trabajos investigativos ayudarían a la creación de criterios estandarizados que permitan, por un lado, definir con claridad los niveles de dominio lingüístico de los estudiantes y, por el otro, examinar currículos en cuanto a la adecuación de objetivos, contenidos y procedimientos de la didáctica (Beaudrie 2020: 431 y 2012: 216). Se necesitan, además, herramientas de evaluación más precisas para medir el dominio lingüístico del estudiante de lengua de herencia (Burgo 2020: 107; Malone *et al.* 2014: 355); también es necesario indagar e implementar métodos de evaluación más novedosos; y, por último, hay que investigar sobre la eficacia real de los exámenes y de las pruebas existentes (Malone *et al.* 2014: 355).

Con estos propósitos cumplen el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001; MCERL de aquí en adelante) y la ACTFL²². Ambos proponen estándares internacionales para definir la competencia lingüística de los estudiantes de lenguas, cuya utilidad en el ámbito de las lenguas de herencia aún no está probada. El MCERL es un conjunto de propuestas “para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales” (MCERL 2002: 1) de completa aceptación en Europa (véanse Broek y van Ende 2013), pero que no menciona al hablante de herencia en ninguna de las cuatro versiones que trabajamos (las dos versiones inglesas de 2001 y 2018 y las dos españolas de 2002 y 2020; véase también Olfert 2022: 116). La ACTFL tiene una sección dedicada a grupos de interés especial²³, entre ellos, el de lenguas de herencias, pero al igual que el MCERL, solo se propone que se evalúe la lengua en su variante estándar, precisamente la que no emplea el hablante de herencia (Garabaya 2020: 22; Lacorte y Suárez-García 2016: 13). Ambas directrices no se consideran

²² Véase <https://www.actfl.org>; consulta el 17 de julio de 2023.

²³ Véase <https://www.actfl.org/membership/special-interest-groups-sigs>; consulta el 17 de julio de 2023.

pues apropiadas como instrumentos de evaluación en el ámbito (Olfert 2022: 116; Montrul 2015, citada por Torres 2016; Potowski 2012: 32; Carreira y Potowski 2011: 139; Fairclough 2006: 596).

Debido a la falta de estándares para la evaluación, muchas universidades deciden independientemente qué prueba de nivel van exigir en su institución para que su estudiantado pueda acceder a los cursos de ELH y por ello, hay múltiples pruebas diferentes. Algunas universidades estadounidenses hacen pruebas de nivel, diseñadas para estudiantes de L2 cuya aplicación resulta inefectiva, porque no responden a los perfiles y necesidades de aprendizaje de los hablantes de herencia (Potowski 2012: 32; Carreira y Potowski 2011: 139; Fairclough 2006: 596). Por ello, muchas otras universidades han desarrollado sus propios exámenes de nivel adaptados a su oferta (Beaudrie 2012b: i) como, por ejemplo, el examen de la Universidad de Houston (Fairclough 2006), el examen en línea de la Universidad de Illinois (Potowski *et al.* 2012) o el examen de la Universidad del Estado de Nuevo México (MacGregor-Mendoza 2011). Todos ellos evalúan principalmente los conocimientos sobre la gramática y el léxico del hablante de herencia.

Otras universidades aplican procedimientos informales como cuestionarios, entrevistas o pruebas de autoevaluación (Beaudrie 2012b: iv), pero los resultados obtenidos mediante la aplicación de estos instrumentos no son fiables, porque la percepción que los estudiantes de lengua de herencia tienen de ellos mismos y de su dominio lingüístico no suele corresponder a la realidad (Burgo 2020: 104-105). Otro problema de la autoevaluación está relacionado con la desinformación:

Heritage speakers self-identify as such, using the criteria listed on the Department website [of the University of Illinois at Chicago] that read as follows: ‘You should take the Spanish for bilinguals placement test if you learned Spanish in a natural, non-academic environment (at home, during residence abroad, etc.)’. Students who feel they fit these criteria are instructed to take the heritage placement exam. (...) In general, heritage speakers who read these criteria on the Department website understand that they are supposed to take the heritage speaker exam, so this procedure of separating heritage speakers from L2 learners has been relatively adequate. However, approximately 10 heritage speakers each semester either mistakenly think that they do not fit the criteria, or they do not read the criteria (some are not properly directed to the website by their academic advisors) and therefore they enroll in BLP courses. (Potowski *et al.* 2012: 53-54)

Las pruebas de nivel no siempre cumplen su propósito de homogenizar los grupos. MacGregor-Mendoza (2011: 158-159) afirma que el examen de nivel de la Universidad de Nuevo México no es un instrumento adecuado ni para “revelar las habilidades lingüísticas de los estudiantes” ni para “dirigirlos adecuadamente a los cursos de lengua [de herencia]” debido a “problemas graves en cuanto a su contenido, el formato de sus preguntas, la presentación de los ítems, y el uso y distribución de los resultados”.

Existen varias propuestas para mejorar los procesos de evaluación. Beaudrie y Ducar (2007, citadas en Beaudrie 2012b: vi) creen que se debe afinar en la identificación de las áreas lingüísticas que más

discriminan; estos exámenes de diagnóstico pueden complementar las pruebas de nivel y contribuir a ratificar errores de nivelación. Otras ideas consideran oportuno incluir en la evaluación los factores socioafectivos inherentes a este grupo de individuos. En esta línea nos encontramos con la propuesta de Bayram *et al.* (2021: 578) que creen conveniente desarrollar cuestionarios estandarizados que permitan analizar la experiencia bilingüe, cuantificar y cualificar el *input* que reciben o el examen de la Universidad de Nueva York (Durán y Lado 2022) cuyo diseño permite no solo reconocer el nivel de competencia lingüística de sus estudiantes, sino también los factores socioafectivos que deben ser considerados para comprender las necesidades de los alumnos.

Carreira (2012c: 115) aboga por aplicar, tras los exámenes de nivel y de diagnóstico, la evaluación formativa mediante la cual se favorece el aprendizaje de los estudiantes, porque no solo se evalúan los conocimientos que adquieren, sino también cómo los adquieren, al mismo tiempo que se tiene en cuenta sus emociones, sus actitudes y su motivación (*ibid.* 103-104). Malone *et al.* (2014) secundan la creación de un marco para la evaluación de lenguas de herencia basado en una extensa investigación empírica que permita “explore, debate, and refine the definitions of concepts (...) and define standards” (Malone *et al.* 2014: 355). Y, por último, Peyton (2008: 251) propone que las organizaciones profesionales nacionales como la AATSP elaboren directrices y estándares para la evaluación.

5.2.2 Clases mixtas

Las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas han demostrado que existen diferencias en los procesos de aprendizaje entre los estudiantes de L1, los de 2L1 y los de L2. Sabemos que la diferencia fundamental estriba en la motivación (Carreira 2016: 165; Ducar 2012: 167) y en la experiencia lingüística.

La motivación del estudiante de lengua de herencia es primordialmente de carácter intrínseco; en el aula, este muestra actitudes positivas hacia la lengua que está estudiando (Ducar 2012: 169; Carreira y Kagan 2011: 45), y parece tener cierto sentimiento de orgullo por la cultura que ha heredado (Russell y Kuriscak 2015: 3). El estudiante 2L1 tiene las competencias oral y auditiva muy desarrolladas, sobresaliendo normalmente, y de forma independiente a su nivel de dominio, por su pronunciación cercana a la de los nativos monolingües y en contextos informales (Carreira 2016: 161-165; Swender *et al.* 2014; Montrul 2012: 110; Carreira y Kagan 2011: 435-436; Polinsky y Kagan 2007: 371); domina el registro y el vocabulario informal y cotidiano (Carreira 2016: 161-165; Lynch 2003: 30), aunque, a veces, puede tener problemas para retribuir palabras (Polinsky 2008: 158). Además, usa la lengua de forma espontánea; habla la variante dialectal que ha aprendido en casa; tiene conocimientos implícitos de la gramática y aprende a un ritmo más lento cuando tienen que estudiar formas y reglas de forma analítica (Carreira 2016: 161-165; Polinsky 2008: 158), por lo que su aprendizaje será más efectivo si se les propone tareas menos controladas (Camus y Andrada-Rafael 2015: 44).

En cambio, el estudiante de L2 tiene las competencias de lectoescritura más desarrolladas que las orales; conoce mejor el registro y el vocabulario formal y académico; usa la lengua de forma reflexiva, conoce solo la variante estándar que le han enseñado en las clases, tiene conocimientos explícitos de la gramática y su forma de aprendizaje es más analítico, centrado en formas y reglas, destacando en el aprendizaje de la gramática. Estas diferencias justifican la necesidad de separar a los estudiantes de L2 de los de 2L1 para que ambos grupos aprovechen de una forma más efectiva las clases de español (Bayram *et al.* 2018: 9; Oikonomakou 2018: 32; Carreira 2016: 159; Schwartz 2014: 365; Beaudrie 2012: 204; Peyton 2008: 244-245).

En las universidades de los EE.UU. existen programas dirigidos exclusivamente a los hablantes de herencia, pero no hay datos fiables sobre cuántas universidades ofrecen este tipo de enseñanza y cuántos estudiantes se inscriben en estas clases (véase Beaudrie 2020). Los dos estudios más recientes son de 2014 y 2017. El primero se refiere a la encuesta iniciada por el NHLRC, según la cual, de los 298 programas de lenguas de herencia a nivel universitario con los que contaba el centro en su base de datos, 76 eran programas de español y 61 (80,2%) ofrecían cursos separados para los hablantes de herencia (*ibid.*: 419). El segundo estudio fue realizado por Carreira en 2017 y afirma que el 73% de 294 programas de 27 lenguas distintas ofrecía enseñanza especializada en lenguas de herencia en diversas formas (Beaudrie 2020: 419; Carreira y Kagan 2018: 160).

A pesar de estos datos positivos, la falta de institucionalización de los programas (Carreira y Kagan 2018: 160; Carreira 2017) y la situación de los departamentos de lenguas extranjeras de las universidades estadounidenses, donde las matriculaciones registraron en 2015 un descenso del 6,7% (Carreira y Kagan 2018: 160; Rios-Font 2017: 27) hace que muchos hablantes de herencia tengan que aprender su lengua familiar en cursos dirigidos a estudiantes de L2 (Carreira y Kagan 2018: 158; Carreira 2016: 159; Potowski y Carreira 2012: 74).

Hay más adultos aprendiendo en clases mixtas que niños (Oh y Nash 2014: 30). Como parece que esta práctica continuará siendo común en el futuro (Carreira y Kagan 2018: 158), es necesario desarrollar una pedagogía que cree las mismas oportunidades de aprendizaje y satisfaga las necesidades de ambos tipos de estudiantes. Sin embargo, en la práctica, las clases mixtas no suelen diferenciarse de las de L2 en cuanto a los temas, métodos, materiales y enfoques que se aplican. Las clases concebidas y realizadas de este modo presentan varios problemas:

Primero, se ignora que los dos grupos de estudiantes tienen experiencias, actitudes y un bagaje cultural muy distintos (Carreira y Kagan 2018: 158; Reznicek-Parrado 2013: 90).

En segundo lugar, a las diferencias entre los dos tipos de estudiantes se suma la variabilidad habitual de los hablantes de herencia, el aspecto más preocupante para los profesores, que no saben nivelar las discrepancias (Russell y Kuriscak 2015: 7).

En relación con esta última cuestión, cabe decir que los estudiantes de lengua de herencia con un nivel de dominio muy bajo son los que más se benefician de estas clases mixtas, porque presentan muchas similitudes con un estudiante de L2 en cuanto a sus necesidades de aprendizaje y modo de adquisición de la lengua. Paradójicamente, no existen apenas programas y cursos de lengua de herencia para los de dominio bajo que son, precisamente, los que más instrucción necesitan en su lengua familiar (Carreira y Kagan 2018: 158; Beaudrie y Ducar 2005).

En cambio, para los estudiantes de lenguas de herencia con dominio alto, el impacto de las clases mixtas concebidas como instrucción de L2 puede llegar a ser contraproducente. Si su competencia lingüística se aproxima mucho a la del hablante nativo monolingüe, se pueden generar en los profesores falsas expectativas y, por eso, a muchos docentes aún les sorprende que los resultados de un estudiante de lengua de herencia sean, a menudo, peores que los de los estudiantes de L2 (Polinsky 2015; Russell y Kuriscak 2015: 4), pese a las ventajas aparentes que poseen. Polinsky (2015: 173 y ss.) atribuye este fenómeno a una fuerte transferencia asimétrica:

Heritage re-learners exhibit a significant degree of transfer from their dominant language (L2), but very little transfer from their L1, even though the L1 is very similar or identical to the (...) L3. (Polinsky 2015: 174)

Las ideas y presuposiciones de los profesores sobre lo que estos estudiantes deben saber, los lleva a incurrir en errores de actuación pedagógica (Burgo 2020: 102; Carreira y Kagan 2018: 157; Potowski 2005: 72).

La didáctica para las clases mixtas debe fomentar el aprendizaje diferenciado y colaborativo (Kim 2017). Para ello, hay que considerar que los dos grupos no se oponen, sino que se ayudan en el aprendizaje (Wilson 2019: 134) y se complementan; por ello, hay que utilizar las diferencias como una sinergia integradora (Carreira y Kagan 2018: 157). De esta manera, además de satisfacer a ambos grupos de estudiantes independientemente de sus divergencias, también se puede hacer frente a la descompensación numérica que suelen tener estas clases (Carreira 2016).

Sin investigación para determinar en qué medida el estudiante de 2L1 puede aprender de una clase de L2 (Montrul 2012: 113), sin recursos adecuados de las instituciones (Carreira 2016: 159), sin formación del profesorado (*ibid.*; Beaudrie 2016: 144) y sin apoyo de la universidad y de las instituciones (Carreira 2016: 159), será difícil comprender y llegar a un consenso de buenas prácticas en las clases mixtas (*ibid.*: 161).

5.2.3 Formación del profesorado

Ya en la Primera Conferencia Nacional de las Lenguas de Herencia de 1999, Valdés abordó la necesidad de establecer una nueva profesión, la de profesor de lenguas de herencia (Valdés 2014: 33), que sepa hacer frente a los retos que propone este tipo de estudiante (Gubitosi 2012). Al contrario de un profesor

de L2, cuyo objetivo final es desarrollar en el alumnado el dominio lingüístico, el profesor de lengua de herencia debe saber cómo pueden contribuir sus clases al mantenimiento de la lengua y cómo pueden sus estudiantes expandir su rango bilingüe (Valdés 2014: 33). Estos objetivos exigen que el profesor no solo domine adecuadamente la lengua que va a impartir, y conozca sus estructuras lingüísticas y culturales, sino que también posea conocimientos sobre ASL y disponga de habilidades pedagógicas. Debe, además, saber acercarse a temas relacionados con la sociolingüística, el bilingüismo y lenguas en contacto, (Bayram *et al.* 2018: 13; Aravossitas y Oikonomakou 2017; Schwartz 2014: 364-365), así como conocer el contexto sociocultural en el que se desenvuelven sus estudiantes de lengua de herencia (Pascual y Cabo y Prada 2018: 538), con el fin de motivarlos (Kim 2017), fomentar su estudio formal de la lengua (Bayram *et al.* 2018; Correa 2016; Reznicek-Parrado 2013) y empoderarlos (Correa 2016; Boon y Polinsky 2015).

Sin embargo, en los EE.UU. sigue sin existir una formación propia y una titulación académica acreditativa como ‘profesor de lengua de herencia’ (Gironzetti y Belpoliti 2018: 17; Schwartz 2014: 363; van Deusen-Scholl 2014: 77; Valdés 2014: 30-31; Brinton, Kagan y Baukus 2008: ix; Lynch 2003: 26-27). Además, hasta la fecha solo existe la publicación de Potowski (2005) sobre cómo dar clases a los estudiantes de ELH (Carreira 2012a: 769). Escasean los materiales y los instrumentos adecuados para aplicar en el aula (Carreira y Kagan 2017: 162), aunque la situación está empezando a cambiar de forma positiva (Gironzetti y Belpoliti 2018: 17).

Esta situación precaria (Bayram *et al.* 2018: 13) contrasta con el gran interés que existe entre los docentes por instruir a estudiantes de lenguas de herencia. Estos disponen de cursos en línea como el de la UCLA (Gironzetti y Belpoliti 2018: 17); muchos de ellos suelen formarse e informarse asistiendo a conferencias, talleres o cursos (Russell y Kuriscak 2015: 10; Schwartz 2014: 362-363). Según Schwartz (2014: 362-363), los docentes universitarios parecen estar mejor formados que los que trabajan en las escuelas o en programas de revitalización, porque cuentan con mejores oportunidades e instrucción más adecuada para especializarse. Por el contrario, Russell y Kuriscak (2015: 10) hallaron que a muchos profesores no les compensaba la especialización.

Hay muchos centros y organizaciones nacionales que fomentan y promocionan la educación, la formación de profesores y la investigación de las lenguas de herencia en los EE.UU. (Schwartz 2014: 360). El Ministerio de Educación estadounidense incluso ha puesto a disposición una red nacional de recursos para promover y mejorar la educación de estas lenguas en escuelas y universidades (*ibid.*).

En cuanto a Europa, nos complace observar que el interés por la formación como profesor de ELH va ganando presencia como revela una búsqueda rápida en internet. Algunas universidades europeas han incorporado la especialización de ELH en sus estudios de Máster de ELE. Aquí nos gustaría destacar los estudios de Máster Internacional para Profesores de ELE que ofrece la Universidad Internacional

SDI München por ser un proyecto pionero. También el Instituto Cervantes ofrece con regularidad talleres, charlas y conferencias sobre el ELH con la finalidad de formar docentes especializados.

5.2.4 Programas de aprendizaje en situación de inmersión

Una última cuestión que debemos tratar gira en torno a los programas de inmersión. Este tipo de aprendizaje se considera muy beneficioso para poder adquirir un alto nivel de competencia lingüística (Marqués-Pascual 2020: 675; Salgado-Robles 2020: 971); de hecho, Baker y Wright (2017: 199) clasifican la inmersión como una “strong form of bilingual education” y Moore (2014: 343-344) reporta solo experiencias positivas en numerosos programas de inmersión que se llevan a cabo en los EE.UU. para la revitalización y mantenimiento de las lenguas amerindias.

Existen algunas investigaciones sobre el desarrollo lingüístico que experimentan los estudiantes en contextos de inmersión, pero estas se centran en el ámbito de ASL (Marqués-Pascual 2020: 675). Sin embargo, se ha registrado en los últimos años un aumento del número de estudiantes de ELH estadounidenses que opta por estudiar en el extranjero, bien en el país del que provienen sus familiares o bien en España (De Vega-Díez y Martínez-Arbelaiz 2020: 214; Marqués-Pascual 2020: 675), por lo que la disciplina debe investigar más sobre el impacto de estos programas en la competencia sociolingüística de los estudiantes de lengua de herencia, para que estos se ajusten mejor a sus necesidades.

Los estudios existentes sobre los programas de inmersión en el ámbito de ASL indican que estos no siempre tienen un efecto positivo en el aprendizaje de la competencia lingüística y de otras destrezas (Marqués-Pascual 2020: 678). El desarrollo lingüístico no evoluciona siempre favorablemente en un contexto de inmersión; algunas investigaciones señalan que para que “los estudiantes progresen en su corrección gramatical es necesario que hayan superado el nivel umbral” (Lafford, citada en Marqués-Pascual 2020: 677). Por otro lado, los estudiantes progresan en la fluidez de su expresión oral, pero no en corrección gramatical. Lafford (citada en Marqués-Pascual 2020: 678) apunta a que este desequilibrio se debe a que el contexto de inmersión en el que viven los estudiantes hace que estos antepongan sus necesidades comunicativas a la corrección gramatical.

El aprendizaje de la gramática en un contexto de inmersión no supone, en principio, ninguna ventaja para los estudiantes de lengua de herencia, puesto que su conocimiento de la gramática es procedimental y no declarativo. Pero este tipo de estudios y estancias les aporta otros beneficios, como el de expandir su repertorio sociolingüístico, ya que el *input* “cambia cualitativa y cuantitativamente” (Marqués-Pascual 2020: 678) o el de ampliar la conciencia lingüística (Salgado-Robles 2020: 974). Y si la estancia consiste en un voluntariado, el programa de inmersión promueve una “formación en valores, aprendizaje ético y ciudadanía activa” (*ibid.*).

Para los estudiantes estadounidenses de ELH, los programas de inmersión fomentan la conciencia de la variación lingüística, sobre todo, en aquellos que van a España, donde se encuentran con “rasgos culturales y aspectos dialectales que les son ajenos o desconocidos” (De Vega-Díez y Martínez-Arbeláiz 2020: 214). Aunque el contacto entre los estudiantes con la comunidad meta y la adquisición de una variedad dialectal no está muy estudiado (Salgado-Robles 2020: 971), sabemos que, si un estudiante muestra inclinación por la cultura, más fácil será para este llegar a integrarse sociolingüísticamente en ella, como explica el estudio de Salgado-Robles (2020) sobre la adquisición y producción del leísmo de estudiantes americanos con ELH en cursos de inmersión en Madrid.

En las universidades españolas existe la preocupación por atender adecuadamente a los estudiantes de ELH en los programas de inmersión. De Vega-Díez y Martínez-Arbeláiz (2020: 214-215 y 2021) consideran importante abrir un debate e investigar sobre la variedad lingüística que se les debe enseñar, y concienciar al profesorado que este tipo de estudiante difiere en su perfil y necesidades de aprendizaje del estudiante norteamericano de ELE (*ibid.*). El diseño curricular debe tener en cuenta todas las peculiaridades de los estudiantes de ELH, que aunque su número siga aumentando en los programas de inmersión, tendrán por el momento, que asistir a clases mixtas (De Vega-Díez y Martínez-Arbeláiz 2021).

6. ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ALEMANIA Y AUSTRIA

En este capítulo nos disponemos a examinar la situación del ELH en los dos países en los que se centra esta investigación por dos razones. Por una parte, queremos que el lector se aproxime al contexto sociopolítico y cultural con el fin de que entienda mejor el entorno en la que se desenvuelve este trabajo. Por otra, conocer el contexto sociopolítico es en nuestro ámbito un procedimiento necesario, puesto que este es determinante para la evolución favorable, mantenimiento y conservación de las lenguas de herencia en un país dado (García 2014; Wiley 2014: 46-47).

A continuación, vamos a tratar el estado de las investigaciones en torno a las lenguas de herencia en Alemania. En Austria, la investigación, el aprendizaje, y la enseñanza de idiomas, incluyendo el de las lenguas de herencia, está regulado por el Centro Austriaco de Competencia Lingüística (ÖSZ, por sus siglas en alemán *Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum*), un instituto especializado que depende del Ministerio de Educación austriaco. Después pasaremos a describir someramente cómo se caracteriza el español de los hablantes de herencia germanohablantes y cerraremos con la presentación de las opciones que tienen los hablantes de herencia para aprender ELH en Alemania y en Austria.

6.1 Estado de las investigaciones en Alemania

Las investigaciones en el campo de las lenguas de herencia se inscriben dentro de los estudios sobre el plurilingüismo, la ASL y la interculturalidad. Al igual que en los EE.UU., el objetivo esencial de los trabajos es apoyar la enseñanza de las lenguas de herencia (HSU, por sus siglas en alemán, *herkunftssprachlicher Unterricht*), siendo la escuela el contexto educativo más explorado (véase Mehlhorn 2022).

El nombre HSU es bastante nuevo. De hecho, a estas clases se les llama oficialmente ‘clases complementarias de lengua materna’ (*muttersprachlicher Ergänzungsunterricht*) (Mehlhorn 2022: 2). Esta terminología evidencia el carácter marginal y secundario que poseen las lenguas de herencia en el sistema educativo alemán (Reich 2012: 12), al no diferenciarlas de la ‘lengua materna’ y al tratar las clases de ‘complementarias’. Nosotros vemos en este cambio conceptual una señal de que se está despertando el interés por estas lenguas, y la concienciación de que las lenguas de herencia difieren de la lengua materna.

El sistema educativo de Alemania sigue dando más importancia al aprendizaje del alemán para facilitar la integración social a los hijos de inmigrantes, pero los profesionales están empezando a reivindicar el valor que tienen las lenguas de los inmigrantes para favorecer el desarrollo plurilingüe e intercultural del alumnado de la escuela alemana. Sin embargo, las clases de lengua de herencia todavía tienen carácter marginal y les falta, en algunas partes del país, institucionalización (Reich 2014: 12), lo que dificulta mucho el avance de la investigación pedagógica en este ámbito.

6.1.1 Temas, métodos e instrumentos de recogida de datos en la investigación

La mayoría de las aportaciones examina la experiencia docente, la competencia que puedan alcanzar los participantes en el aula, así como los métodos de enseñanza, sobre todo, su aplicación en las clases mixtas en relación a métodos comunicativos, métodos de gramática-traducción y formas alternativas de enseñanza (Mehlhorn 2022: 4-6). Es decir, la investigación está centrada básicamente en la pedagogía y la didáctica de estas lenguas. Los temas se estudian tanto desde la perspectiva del estudiante, como del profesor y de los padres. De este modo, la investigación cumple una función informativa y asesora para las familias (véanse Lengyel y Neumann 2016).

Debido a los diversos contextos de enseñanza, a la heterogeneidad de los grupos de aprendizaje, al carácter sumamente individual de las biografías de adquisición del lenguaje y a una alta fluctuación dentro de los grupos de estudiantes, apenas se publican estudios a gran escala. Los métodos más empleados en las investigaciones son estudios de casos, las observaciones de clases, las encuestas a alumnos y profesores o la aplicación de prácticas docentes o materiales didácticos en el marco de la investigación-acción, mientras que los instrumentos para la obtención de datos más frecuentes son cuestionarios, entrevistas individuales, y el análisis de la interacción sobre grabaciones en video de las clases (Mehlhorn 2022: 6).

6.1.2 Limitaciones de la investigación

Mehlhorn (2022: 4) llega a la conclusión de que en la investigación “de la región germanohablante solo existen hasta ahora pocos resultados, que tampoco son comparables con los estudios estadounidenses debido al menor tamaño de las muestras”²⁴. En esta línea, Reich (2012: 13) denuncia la falta de presencia de esta disciplina en la investigación pedagógica en Alemania, con todas las consecuencias:

Los investigadores en educación que investigaban y se doctoraban en Alemania en aquella época (en la época inicial de las investigaciones) no obtenían plazas fijas. Sin embargo, este campo ha permanecido relativamente ajeno a los investigadores alemanes de la educación. Hay que darse por satisfechos si la enseñanza de las lenguas de herencia se menciona en las obras pedagógicas de referencia o se reconoce con un artículo en las antologías.²⁵

Afortunadamente, el número de publicaciones ha ido creciendo de año en año. Algunas revistas especializadas en didáctica de lenguas extranjeras publican con regularidad estudios sobre las lenguas de herencia, como en uno de los últimos números de la revista *Zeitschrift für Interkulturellen*

²⁴ Mi traducción de *Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher nur wenige Forschungsergebnisse (...), die zudem aufgrund der geringeren Stichprobengrößen nicht mit den US-amerikanischen Untersuchungen vergleichbar sind* (Mehlhorn 2022: 4).

²⁵ Mi traducción de *Die (...) Bildungswissenschaftler (...), die damals (in den Anfangsjahren) in Deutschland geforscht und promoviert haben, haben keine Dauerstelle erhalten. Den deutschen Bildungswissenschaftlern aber ist das Gebiet vergleichsweise fremd geblieben. Man muss schon froh sein, wenn der Herkunftssprachliche Unterricht in pädagogischen Nachschlagewerken Erwähnung findet oder in Sammelbänden mit einem Beitrag gewürdigt wird* (Reich 2012: 13).

Fremdsprachenunterricht (2022), un monográfico sobre la enseñanza de lenguas de herencia, que nos proporciona una panorámica general de la investigación que se está llevando a cabo en Alemania sobre la pedagogía de estas lenguas.

La lectura del monográfico revela el carácter fragmentario de las publicaciones en cuanto a temas, métodos, contextos y lenguas que se estudian. Estas circunstancias dificultan que los expertos puedan constituirse en un gremio especializado que favorezca la “autogestión profesional” (Reich 2012: 12). A falta de esta organización, a los especialistas no les llegan fácilmente las informaciones, por lo que se les hace difícil aprehender los resultados e implementarlos para la concepción, por ejemplo, de materiales, y para crear una didáctica apropiada a la enseñanza reglada en Alemania.

En Austria, como ya comentamos al inicio de este capítulo, la situación difiere un poco. Los estudios son tan limitados y fragmentarios como en Alemania, pero, como las clases de lenguas de herencia tienen carácter oficial, es decir, están incluidas en los currículos del gobierno (véase Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur), los resultados de las investigaciones y sus implementaciones (como materiales de enseñanza) se publican en portales y revistas oficiales del Ministerio de Educación austriaco. Este, por su parte, recibe el apoyo de instituciones como el Centro de Enseñanza de Lenguas en el Contexto de la Migración y el Multilingüismo (BIMM, por sus siglas en alemán *Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*) o el Centro Austriaco de Competencia Lingüística (ÖSZ, por sus siglas en alemán *Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum*). Con ello, los especialistas en Austria tienen mejor acceso a los estudios científicos que sus colegas alemanes.

Por otro lado, la investigación sobre las lenguas de herencia en el ámbito universitario es casi inexistente (Romano 2017: 78) en ambos países, aunque podemos constatar que, en los últimos tiempos, han ido apareciendo algunos estudios en el contexto que nos ocupa; el más reciente del que disponemos es una publicación aparecida en octubre de 2022 sobre la enseñanza de lenguas de herencia en clases mixtas que realizan los centros de idiomas de las universidades alemanas (Olfert 2022).

6.1.3 La red para la enseñanza de lenguas de herencia (*Netzwerk für HSU*)

Una prueba de que el tema sobre las lenguas de herencia y sus hablantes está empezando a ganar relevancia en Alemania es la fundación, en noviembre de 2017, de una red para la enseñanza de lenguas de herencia (*Netzwerk für HSU*), gracias al esfuerzo de la Oficina de Coordinación del Multilingüismo y de la Enseñanza de las Lenguas (KoMBi, por sus siglas en alemán *Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung*) de la Universidad de Hamburgo. Desde 2021, la responsabilidad coordinadora de la red recae en el proyecto *ProDaZ* del Instituto de Alemán como Segunda Lengua y Lengua Extranjera de la Universidad de Duisburg-Essen (correo electrónico del 5 de marzo de 2021).

Según su documento fundacional (correo electrónico del 23 de octubre de 2017), el objetivo de la red es establecer un diálogo entre académicos, expertos de las administraciones educativas de los Estados federados, así como otras partes implicadas en la enseñanza de las lenguas de herencia, como profesores y padres. La red también quiere que las clases de lenguas de herencia se acerquen más a la investigación educativa, iniciar investigaciones para abordar los retos y el potencial del plurilingüismo, y facilitar información a través de las fronteras de los Estados federados. De este modo, se reivindica el valor de las lenguas de herencia y su enseñanza como materia de relevancia en las escuelas, así como la necesidad de que estas estén más presentes en la sociedad alemana.

Desde nuestro punto de vista, la red supone una respuesta a las observaciones de Hans H. Reich (2014) según las cuales, a la disciplina le falta autoorganización profesional. Antes de esta red, los maestros de este ámbito podían hacer oír su voz en los comités federales para asuntos multiculturales del sindicato para las Ciencias de la Educación (GEW, por sus siglas en alemán, *Gewerkschaft für die Erziehungswissenschaften*) (Reich 2014: 12). Pero en realidad, en Alemania no había una agrupación de expertos que organizara la comunicación dentro de la disciplina, representara sus intereses ante el mundo exterior y promoviera el desarrollo de sus contenidos (*ibid.*: 13). En este caso, la *Netzwerk für HSU* representa una gran plataforma para iniciar el trabajo de la autogestión profesional y la implantación de la nueva disciplina.

Informaciones interesantes sobre la *Netzwerk für HSU* pueden recogerse en su página web²⁶. Esta contiene una breve presentación de la asociación, con su historia, el perfil de sus miembros, sus objetivos, sus temas de estudio, y grupos de trabajo, así como una lista de todas las publicaciones que aparecen en Alemania en torno a las clases de lenguas de herencia y la descripción de la oferta en cada uno de los Estados federados.

6.2 ELH en contacto con el alemán

Antes de examinar la situación del ELH en los dos países con los que se ocupa esta investigación, vamos a exponer las características lingüísticas que presentan las producciones de los hablantes de herencia de español en países germanohablantes, que se recogen en la bibliografía. El contacto entre el español y el alemán no está estudiado con tanta profundidad como el español de los EE.UU. Sin embargo, hemos hallado algunos trabajos que analizan aspectos fonéticos y morfosintácticos concretos para determinar cómo influye el alemán en las producciones orales de los hablantes de herencia (véanse García Sánchez 2015; Schmitz 2015; Lleó *et al.* 2013; Vilar Sánchez 1995).

²⁶ *Netzwerk für HSU* https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk

Cabe decir que ninguna de las publicaciones con las que hemos trabajado estudia a adultos universitarios explícitamente. Las aportaciones de Lleó *et al.* (2013) y García Sánchez (2015) se centran solo en niños de las aulas ALCE de Hamburgo y Bremen con edades comprendidas entre siete y nueve años; los resultados en la presentación de Schmitz (2015) se basan en estudios realizados con tres grupos: el de hablantes nativos monolingües, el de emigrantes de primera generación y el de hablantes de herencia de segunda generación, de diferentes edades y con residencia en el estado de Norte de Renania-Westfalia; por último, Vilar Sánchez (1995) expone un estudio de casos sobre un joven de diecisiete años nacido en Granada y residente en Brühl, cerca de Bonn.

El trabajo de Lleó *et al.* tiene además una clara intención didáctica, puesto que en él se describen “teaching materials that were created to assist those areas of the language competence, vulnerable to the influence of the strong language” (2013: 96). Estos materiales fueron pilotados en las aulas de ALCE. En cambio, el estudio de García Sánchez (2015) y la presentación de Schmitz (2015) son de corte más lingüístico. El primero analiza la influencia del alemán como lengua fuerte en el ELH, observando fenómenos como la posición del adjetivo (García Sánchez 2015: 44), mientras que el segundo intenta aclarar si la lengua que emplea el hablante de herencia es el resultado del desgaste lingüístico y la adquisición incompleta o, más bien, del contacto lingüístico (Schmitz 2015: 10). Por último, Vilar Sánchez (1995) se delimita a describir las producciones lingüísticas de un hablante de herencia germanohablante del español en cuestiones relacionada con la fonética. A continuación, explicamos los aspectos fonéticos y morfosintácticos que se han estudiado.

6.2.1 Fenómenos fonéticos

Los elementos fonéticos cuya realización difiere entre el español y el alemán afectan, principalmente, a la articulación de la vibrante líquida, la aspiración de las oclusivas, la realización de las oclusivas aproximativas, la resilabación y la articulación de la oclusiva glotal.

Tal vez el fenómeno fonético que más evidencia el origen germano de los hablantes de herencia de español sea la realización uvular de las vibrantes líquidas, múltiple [r] y simple [r] (Vilar Sánchez 1995: 11). Lleó *et al.* (2013: 104) afirman que solo el 32% de sus informantes produce como apicoalveolar el sonido [r] y un 66%, el sonido [r], aunque los resultados oscilan mucho si se observan de forma individual.

Así mismo, puede aparecer una aspiración en la realización de las oclusivas sordas (Vilar Sánchez 1995: 10). Por otro lado, parece que la realización de las oclusivas aproximantes /β/, /ð/ y /ɣ/ es de difícil adquisición (Lleó *et al.* 2013: 104). En general, un 56% de los niños estudiados en el proyecto de Lleó *et al.* (2013: 104) realiza de forma correcta en español estos sonidos, aunque de nuevo los resultados varían del 88% al 17% si se analizan las producciones de forma individual.

La prosodia española también puede verse afectada por la falta de resilabación, un procedimiento que desconoce la lengua alemana. En el estudio de Lleó *et al.* (2013: 104), los niños silabeaban correctamente solo en el 32% de los casos en los que la resilabación es obligatoria en español, es más, “resyllabification is minimal, especially in the clitic group and across large constituents” (*ibid.*)

El hablante de herencia de español germanohablante tiende a realizar un sonido oclusivo glotal ante el verbo auxiliar “haber” (Vilar Sánchez 1995: 10) o ante palabras que empiezan con vocal y no se hayan silabeado correctamente; fuera de este caso, la oclusiva glotal solo se realizaba en el 20% de los casos en el estudio de Lleó *et al.* (2013: 104).

Existen otros fenómenos que no parecen presentar muchos impedimentos para los hablantes de herencia de español germanohablantes, como la articulación de los diptongos crecientes que no existen en alemán. Aunque presenten pocas dificultades, debemos tenerlos en cuenta porque los resultados pueden variar mucho a nivel individual (véanse los datos en el estudio de Lleó *et al.* 2013).

6.2.2 Fenómenos morfosintácticos

La bibliografía de la que disponemos se ocupa de cinco fenómenos morfosintácticos muy diferentes en su realización entre el alemán y el español. Estos son el caso del sujeto nulo, el uso de la preposición “a” en el OD animado (Schmitz 2015), el orden de las palabras en el sintagma nominal y verbal (García Sánchez 2015; Lleó *et al.* 2013), la dicotomía de los verbos copulativos “ser” y “estar”, así como el uso del subjuntivo (Lleó *et al.* 2013).

En cuanto a la primera cuestión, el fenómeno del sujeto nulo, Schmitz llega a la conclusión de que la producción de estos sujetos en los hablantes de herencia de español germanohablantes no difiere significativamente de la de los nativos monolingües (2015: 18) y, en consecuencia, en esta área no se puede reconocer ninguna influencia del alemán, que nunca emplea sujetos nulos (*ibid.*: 21; véanse para el italiano Scherger y Schmitz 2019 que llegan a la misma conclusión).

La segunda cuestión es más compleja. Si bien parece que los hablantes de herencia de español evitan el uso de la preposición “a” con el verbo “tener”, en comparación con los otros hablantes de español, el uso de la preposición “a” con OD animado es, por lo general, correcto tanto con otros verbos, como con los nombres propios (Schmitz 2015: 27).

Para el tercer caso, García Sánchez (2015: 58) percibe cierta influencia del alemán en el orden de palabras en el sintagma nominal que afectan a la posición del adjetivo. En alemán el adjetivo es siempre prenominal y su influencia sobre el español da “lugar a adjetivos prenominales que deberían ser posnominales (...), en un grado diferente en cada bilingüe, siendo la tendencia general una producción mayormente correcta” (García Sánchez 2015: 63). A un resultado parecido llega Kupisch (2014) en su estudio sobre la colocación del adjetivo en bilingües simultáneos italiano-alemán. Esta autora halló que

los hablantes de herencia del italiano usaban excesivamente y aceptaban la posición posnominal del adjetivo, aunque no fuera correcta. Por su parte, Lleó *et al.* (2013: 106) afirman que una media del 50% de las producciones muestran una realización correcta entre los hablantes de herencia en este ámbito; mientras que, en el orden de las palabras en el sintagma verbal, la corrección alcanza un 80%.

El alemán no conoce el contraste de los verbos copulativos “ser” y “estar”. En el estudio de Lleó *et al.* (2013: 107), las producciones de los hablantes de herencia alcanzan un 80% en corrección, pero “although a few children produce the verb *ser* correctly, the percentatges of the majority of the children are 5% and 50%” porque tienden a generalizar el uso de este verbo copulativo.

El último caso atañe al subjuntivo, un modo que la lengua alemana desconoce por completo. Los resultados dicen que “the target-like production of the subjunctive verb forms reaches mean values of about 45%” (Lleó *et al.* 2013: 107). Es decir, esta estructura tiende a la erosión como en el ELH de los EE.UU. (véanse Montrul 2016; Martínez 2009; Silva-Corvalán 1994)

Otro campo en el que las producciones de los hablantes de herencia de L1 alemana pueden diferir de las de los hablantes nativos monolingües es el de los usos de los tiempos del pasado. A pesar de que no hemos encontrado ningún estudio sobre esta posible dificultad para los hablantes de herencia de español, queremos tratar esta cuestión porque preocupa mucho a nuestros informantes. Nosotros solo nos podemos referir a los resultados de la publicación de Sánchez Castro (2008), así como a los de nuestro trabajo de fin de carrera para obtener el título de *Magistra Artium*, en el que realizamos un análisis de errores en los usos de los tiempos del pasado por parte de estudiantes germanohablantes. Sánchez Castro (2008: 8) llega a la conclusión de que los errores que cometen los nativos de alemán al usar los tiempos del pasado son de carácter colectivo y transitorios y pueden ser solventados con una terapia adecuada. Por nuestro lado, hallamos que “el imperfecto se usa (...) con valor durativo y para reforzar el significado de habitualidad en las oraciones terminadas”, una preferencia por tiempos perfectos “en oraciones con valor habitual si (...) aparece algún modificador adverbial que ya expresa habitualidad”, “múltiples cruces a la hora de usar ser o estar” y corroboramos la preferencia del imperfecto para el verbo “estar” (Romano 2005: 79). Estos hallazgos no tienen por qué aparecer en las producciones de los hablantes de herencia de lengua alemana. Es muy posible que las dificultades se manifiesten de otra forma.

En todo caso, parece que, salvo la posición del adjetivo, los usos de “ser” y “estar” y el subjuntivo, a nivel morfosintáctico, no hay variaciones importantes en las producciones de los hablantes de herencia de L1 alemana y los hablantes nativos monolingües. Estas desviaciones no pueden explicarse solo por el contacto de lenguas (Schmitz 2015: 29) y “factores estructurales” (García Sánchez 2015: 63). También algunos elementos de carácter sociolingüístico, como la lengua que usa la familia, el nivel de

español del progenitor germanohablante y la lengua que usa el progenitor hispanohablante desempeñan un papel decisivo en los procesos de adquisición (*ibid.*: 59 y 63).

6.3 El ELH en Alemania

En este apartado, vamos a empezar describiendo la situación de la enseñanza de las lenguas de herencia en Alemania. Después aportaremos algunos datos sobre la estructura demográfica en relación a las lenguas que se hablan en el país. Y cerraremos comentando las posibilidades que tienen los hablantes de herencia de aprender en contextos formales su lengua familiar. Nuestra intención principal es ilustrar que la situación de las lenguas de herencia en Alemania se encuentra en un rápido proceso de cambios.

6.3.1 Las clases de lenguas de herencia en Alemania. Consideraciones históricas y políticas

Hay tres modelos esenciales para institucionalizar las clases de lenguas de herencia. El primero es el modelo “escandinavo” (Reich 2017: 82), según el cual el Estado de acogida organiza y financia las clases de lengua de herencia por completo; el segundo es el modelo “francés” (*ibid.*) donde la enseñanza se basa en acuerdos bilaterales entre el Estado de acogida y el Estado de procedencia de los inmigrantes; y, por último, está el modelo “inglés” (*ibid.*), el cual pone en manos de la comunidad lingüística pertinente la enseñanza de su lengua de herencia y cuyos currículums, materiales y programas son competencia unilateral de los consulados, las embajadas o de la iniciativa privada, aunque, a veces, el Estado de acogida puede apoyar estas clases consulares mediante acuerdos bilaterales (Mediadienst Integration 2022: 3).

La enseñanza de lenguas de herencia en Alemania se inicia con la llegada masiva de inmigrantes del sur de Europa (España, Grecia, Italia), Turquía y antigua Yugoslavia, que se habían acogido a los programas de contratación (*Anwerbeabkommen*) para la reconstrucción de Alemania tras la Segunda Guerra Mundial (Ramos 2018: 493; Reich 2017: 84). Las clases de lenguas de herencia no se institucionalizan hasta los años 70 del pasado siglo y hallan su fundamento jurídico en la directiva 77/486/CEE del Consejo de las Comunidades Europeas de 1977 (Mediadienst Integration 2020: 3), según la cual los Estados de acogida deben garantizar clases gratuitas de una de las lenguas oficiales del país, al mismo tiempo que deben adoptar “las medidas pertinentes con miras a promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen en favor de los hijos [de inmigrantes]” (*Consejo de las Comunidades Europeas 1977*: artículo 3) .

En 1971, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los Estados federados (KMK, por sus siglas en alemán, *Kultusministerkonferenz*) accede, tras varios años de discusiones, a que los hijos de los inmigrantes tengan la oportunidad de participar en la enseñanza en su lengua familiar que debe ser impartida por profesores del país de origen y a la que se le otorga el estatus de clase complementaria. La resolución además permite que “cada Estado federado decida independientemente si esta enseñanza

debe impartirse dentro o fuera del ámbito de responsabilidad de la administración educativa”²⁷ (Reich 2017: 84).

Al principio, los Estados de Baviera, Hesse, Renania del Norte-Westfalia y Renania-Palatinado optaron por el modelo escandinavo, pero el resto (Baden-Wurtemberg, Berlín, Bremen, Hamburgo, Sarre y Schleswig-Holstein) se inclinó por el modelo francés (Reich 2017: 84-85). Esta situación ha ido cambiando a medida que evolucionaban las estructuras sociales y migratorias (Ramos 2018: 493-494; Reich 2017: 85). De este modo, Baviera y Hesse han abandonado el modelo escandinavo y, en la actualidad, solo aplican el modelo inglés, mientras que los gobiernos de Berlín, Bremen y Hamburgo se han distanciado del modelo francés para hacerse responsables de la enseñanza de las lenguas de herencia, al mismo tiempo que permite la oferta consular (Reich 2017: 85), supervisada, en mayor o menor grado, por las autoridades educativas de cada uno de los tres Estados (Mediadienst Integration 2022: 7, 9 y 10).

La Tabla 4 ofrece una visión esquemática de los distintos modelos que ofrecen los Estados federados en la actualidad. Como se puede apreciar, no existe consenso entre ellos sobre cómo deben institucionalizarse las clases de lengua de herencia. La oferta y los formatos cómo se imparten las clases de lengua de herencia varían mucho: cada estado tiene su propia reglamentación en materia de organización de las clases, diseños curriculares y financiación.

Así, por ejemplo, ni en Sajonia-Anhalt ni en Turingia existen clases para estas lenguas, por lo menos, la Secretaría de la KMK no aporta ningún dato sobre la situación en esos dos estados y, según Mediadienst Integration (2022: 19 y 20), no se plantean cambiar la situación. El gobierno de Hesse es el único responsable de la organización de las clases de lengua de herencia, que abarcan todos los cursos escolares y tienen carácter facultativo en la secundaria. En Brandemburgo, las clases de lengua de herencia se imparten como materia optativa y no cuentan con evaluaciones; en caso de que el Estado no cubra la demanda de clases de una determinada lengua de herencia, este permite las clases complementarias de iniciativas privadas y pone a su disposición aulas en las escuelas estatales. Y, en Sajonia, las clases de lengua de herencia pueden reemplazar a las clases de la segunda lengua extranjera o pueden estudiarse como asignatura optativa en la secundaria. Estos son solo cuatro ejemplos para ilustrar la situación fragmentaria en la que se hallan las clases de lengua de herencia en Alemania.

²⁷ Nuestra traducción de *die Länder entscheiden in eigener Zuständigkeit, ob dieser Unterricht innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereiches der Kultusverwaltung steht* (Reich 2017: 84).

Tabla 4*Modelos de clases de lenguas de herencia*

Nombre del Estado	Oferta consular	Oferta estatal
Baden-Wurtemberg	x	
Baja Sajonia	x	x
Baviera	x	
Berlín	x	x
Brandemburgo		x
Bremen	x	x
Sarre		x
Hamburgo	x	x
Hesse	x	x
Mecklemburgo- Pomerania Occidental		x
Norte de Renania- Westfalia	x	x
Renania-Palatinado		x
Sajonia		x
Sajonia-Anhalt		
Schleswig-Holstein	x	x
Turingia		

Nota: Elaborado a partir de los datos proporcionados por Mediadienst Integration 2022: 21.

En los Estados donde existe tanto oferta estatal como consular, se observa que el número de participantes en las aulas consulares descendía hasta el curso 18/19; pero en los años 2020 y 2021, la participación en este tipo de programa creció un 30% en Hamburgo y un 40% en Hesse. Al mismo tiempo los gobiernos amplían su oferta de cursos de lengua de herencia (Mediadienst Integration 2022: 3). Algunos Estados en los que se da la doble oferta quieren abolir las clases consulares debido a las sospechas entre los expertos de manipulación política del alumnado, sobre todo en las de turco (Mediadienst Integration 2020: 3). En cambio, ninguno de los dos Estados, en los que solo existe la oferta consular, supervisa los programas de los consulados.

La situación es pues altamente compleja, Reich (2014: 2) la tilda de “confusa y contradictoria”. El origen de esta discordancia radica no solo en la estructura federativa que permite a cada Estado de la Federación constituir su propio sistema educativo, sino también en el debate político sobre si es obligación del Estado hacerse cargo de la enseñanza de lenguas de herencia. Como todo país europeo, Alemania apoya

la iniciativa de la Comisión Europea para las Lenguas que persigue la formación de una población europea plurilingüe (Renard y Milt 2023: 1-2; Pujol 2009: 107; Siguán 2004: 4-5), pero, al igual que todos los países de acogida europeos, se muestra reticente para satisfacer la demanda de clases de lenguas de sus inmigrantes (Reich 2012: 1).

La fragmentación y el debate dificultan sobremanera que las clases de lenguas de herencia puedan desarrollarse en toda Alemania como una materia escolar regular y, por ello, no han perdido todavía su condición de “complementaria” o “extraescolar”, independientemente si las clases están integradas en los programas de las escuelas estatales o no (Reich 2014: 14).

En el ámbito universitario, cabría esperar que la escasa relevancia de las clases de lenguas de herencia se acentuara más. Ya vimos cómo escaseaban los estudios en este ámbito. Sin embargo, desde 2007, algunas universidades alemanas imparten clases de lenguas de herencia de árabe, polaco, ruso y turco (Romano 2020: 989-990), incluso el programa UNICert® ha diseñado algunas directrices curriculares para las clases de lengua de herencia²⁸. En el último congreso de la organización, celebrado el 12 y el 13 de noviembre de 2022, en el Centro de Lenguas de la Universidad Georg August de Gotinga, se realizaron dos talleres sobre las lenguas de herencia. El primero giraba en torno a las lenguas eslavas, haciendo hincapié en temas referidos a la red de expertos, intercambio y ejemplos de buenas prácticas. El segundo trataba el tema sobre el alineamiento constructivo (*constructive alignment*) en los programas de lenguas de herencia de UNICert®²⁹. Estos últimos datos indican que, por lo menos a nivel universitario, se está haciendo un esfuerzo para que las lenguas de herencia alcancen mayor resonancia en este ámbito.

6.3.2 Las lenguas de Alemania, estructura demográfica e ideología

Otro factor importante, para que el estatus de las clases de lengua de herencia gane en relevancia, es la cantidad de lenguas de herencia que se hablan en el país. En principio, Alemania es, según el artículo 23.1 de la Ley del Procedimiento Administrativo del Gobierno Federal (*Bundesverwaltungsverfahrensgesetz*) un país monolingüe; su única lengua oficial es el alemán. Pero el país tiene, además, tres lenguas de minorías étnicas reconocidas: sorbio, danés y frisón septentrional (véanse el artículo 25 de la Constitución de Brandeburgo (Landtag Brandenburg 2022), el artículo 6 de la Constitución de Sajonia (Sachsischer Landtag 2020) y los artículos 6 y 12 de la Constitución de Schleswig-Holstein (Präsident des Schleswig-Holsteinischen Landtages 2019)). Hay solo 30.000 personas que hablan sorbio (Brandenburgische Landszentrale s.f.) y 50.000 que hablan danés

²⁸ UNICert ® es una organización a la que se acoge una cincuenta de centros de idiomas de universidades y escuelas de educación superior alemanas para ofrecer cursos de lenguas adicionales y cuyo objetivo es garantizar la calidad de la formación y de los exámenes de lenguas extranjeras en los centros de enseñanza superior (véase <https://www.unicert-online.org/ueber-unicert/mission>; consulta el 16 de diciembre de 2022).

²⁹ Véase <https://www.uni-goettingen.de/de/655779.html>; consulta el 16 de diciembre de 2022.

(Landesportal Schleswig-Holstein 2022). Para el frisón septentrional no hemos encontrado datos actuales fiables; según Siguán (2004: 2) en 2004 había 400.000 personas que hablaban esta lengua.

Por otra parte, Alemania es un país de acogida, aunque no se haya declarado oficialmente (Ramos 2018: 493). Los primeros resultados del microcenso alemán afirman que en el año 2021 vivían en el país 22,3 millones de personas con raíces extranjeras, lo que supone un 27,2 % de la población total. De estos, 10,5 millones no son de nacionalidad alemana, mientras que los 11,8 millones restantes tienen pasaporte alemán.

Los grupos nacionales más representados son los turcos (12,3%), los polacos (9,8%) y los rusos (5,8%), los hispanohablantes ocupan un 2,5% de la población inmigrante de Alemania (Loureda *et al.* 2020: 20). Sin embargo, las lenguas de herencia más habladas en Alemania son el ruso, el turco, el polaco, el italiano, el inglés, el español con un 5% y el griego. Estos datos sobre las lenguas que se hablan en el país hay que contemplarlos con suma cautela por la manera cómo está redactada la pregunta que propone el microcenso sobre la lengua que se habla en casa, por las opciones limitadas para responder a la pregunta y porque solo puede ser respondida a nivel de hogar y no individual (Adler 2019: 205-208). Debido a esta disposición, se “hace imposible trazar un mapa de las constelaciones multilingües”³⁰ (*ibid.*: 205). Es decir, se censa a los individuos por familia y por nacionalidad y no por la lengua que habla, con lo cual es difícil saber si una persona usa en su casa una lengua diferente a la alemana en calidad de L1, L2 o 2L1.

Los datos demográficos expuestos dejan entrever que en Alemania conviven numerosos grupos nacionales que hablan muchas lenguas distintas. Estos hablarían a favor de la instauración de programas para el mantenimiento y aprendizaje de las lenguas de herencia. Sin embargo, algunos factores obstaculizan este desarrollo.

En primer lugar, está el desprestigio de la lengua turca, cuyos hablantes forman el mayor grupo nacional con más representación en Alemania. Dentro de “la jerarquía implícita de las lenguas y culturas” (Pujol 2009: 109) que se ha establecido en Europa, las lenguas de los inmigrantes se hallan en los niveles más bajos y más si estas no son europeas. La causa de que estas lenguas ocupen un nivel bajo en la escala jerárquica son los prejuicios hacia determinados grupos nacionales. Dice Pujol (2009: 107) que a los inmigrantes no europeos se “los considera analfabetos, (...) sociolingüísticamente pobres” (Pujol 2009: 107) y se los ve como a individuos a quienes les falta algo (Lüdi 1984, citado en Pujol 2009: 107; Dirim 2010) y “nunca (...) como a personas que ya tienen competencias en otras lenguas” (*ibid.*).

³⁰ Mi traducción de [es] *macht unmöglich, Mehrsprachigkeitskonstellationen abzubilden* (Adler 2019: 205).

Además, existe la tesis de que aprender la lengua de herencia repercute negativamente sobre el aprendizaje del alemán. Esta ideología se refuerza en los malos resultados obtenidos por Alemania en las pruebas PISA en el año 2000 que afectó profundamente a la sociedad y dio pie a afirmaciones sobre la necesidad imperante de abolir las clases de lenguas de herencia (Hopf 2011 y 2005; Brumlik 2000).

Desprestigio, prejuicios e ideología monolingüe tienen un gran impacto en los sistemas de educación de Alemania y en el debate sobre si el Estado debe propiciar clases de lenguas de herencia. Una lengua con tanta representación en Alemania como es el turco, no se valora de forma adecuada a su presencia en la sociedad. Por ello, muchos expertos denuncian la pérdida de recursos para la formación académica y profesional de los alumnos con raíces migratorias y con competencias específicas (véanse Vogel 2020; Can-Nizamoğlu 2018; Settelmeyer 2011), así como la discriminación que sufre esta comunidad lingüística en Alemania (Ayten y Atanososka 2020; Dirim 2010).

En definitiva, hay que cambiar la situación de las lenguas de herencia en Alemania y dar al ámbito de la enseñanza de estas lenguas un estatus notorio (Reich 2012: 3), mediante la legitimación política y pedagógica para justificar estas clases y mediante la organización y el refuerzo de presencia gremial de profesores de lenguas de herencia.

La situación está empezando a cambiar favorablemente. La existencia de la Red para las Clases de Lenguas de Herencia (*Netzwerk für HSU*), así como de las comisiones estatales y federales para asuntos multiculturales, favorecen el debate sobre los intereses de los profesores de lenguas de herencia y forman una plataforma para la organización de los especialistas, lo que a su vez contribuye a que haya una mayor presencia en el mundo científico y medial (*ibid.*: 13), como parece que se está consiguiendo.

Elementos de índole psicoemocional y afectiva, relacionados con la familia y la motivación, contribuyen a que las clases de lenguas de herencia proliferen con más fuerza. El afán de los padres para que sus hijos se desarrollen como personas bilingües, aprendan la cultura, socialicen en la comunidad, y obtengan un título para mejorar sus posibilidades de empleo (Ferre-Pérez *et al.* 2022: 6; Lengyel y Neumann 2016: 36-38; Reich 2012: 8-9) son las razones para inscribir a sus hijos en cursos de lenguas de herencia y que se ven respaldadas por las propuestas del Consejo de Europa por impulsar una sociedad multicultural y plurilingüe europea, que incluye también a las lenguas de los emigrantes no europeos (Consejo de Europa 2021; Siguán 2004: 22).

6.3.3 Posibilidades de aprender ELH en Alemania

Al igual que con las otras lenguas de herencia, las clases de ELH iniciaron su andadura en el marco de los programas de contratación (*Anwerbeabkommen*) de los años 60 del pasado siglo. Obtener datos precisos sobre el número de hispanohablantes en Alemania es una tarea ardua, ya que el microcenso informa sobre la nacionalidad de los individuos, pero no sobre las lenguas que hablan (Adler 2019: 205).

Además, debido a los diferentes criterios que se empleen para contar el número de hispanohablantes pueden aparecer datos discrepantes. De este modo, según datos de García García (2022: 189) y del anuario 2020 sobre el español en el mundo del Instituto Cervantes (2020: 3) viven en Alemania algo más de 410.000 personas con nacionalidad de un país hispanohablante con dominio nativo. En cambio, los estudios sobre la demolingüística del español en Alemania cuentan 266.955 inmigrantes hispanohablantes a 1 de enero de 2019 (Loureda *et al.* 2020: 20).

Según datos de la Oficina de Estadística alemana (statistisches Bundesamt 2022), en 2021 vivían en Alemania 187.865 personas de nacionalidad española. Para hispanohablantes de otros países no hemos encontrado datos significativos en estas estadísticas, probablemente debido al reducido número de inmigrantes procedentes de cada uno de los diferentes países, confirmando la aserción que “dos de cada tres inmigrantes hispanohablantes en Alemania proceden de España” (Loureda *et al.* 2020: 20). Con ello, parece que el mayor número de inmigrantes hispanohablante en Alemania lo constituyen los españoles (Ramos 2018: 492).

Como ya comentamos en uno de nuestros trabajos anteriores (Romano 2020: 945-947), los hijos de los inmigrantes hispanohablantes poseen un amplio abanico de posibilidades para aprender español en distintos programas, que van desde el acceso de cursos de ELE en las escuelas secundarias regladas y en las universidades, hasta clases de ELH organizadas por iniciativas privadas, pasando por la oferta en las escuelas regladas y en instituciones consulares u oficiales. A continuación, presentamos todas las posibilidades que nos son conocidas hasta la fecha para estudiar español en un contexto académico.

6.3.3.1 Las clases de ELE en las escuelas secundarias y en la universidad

En todos los Estados federados se puede aprender ELE en las escuelas secundarias como segunda lengua extranjera a partir del sexto o séptimo año escolar, salvo en Baden-Wurtemberg, Baviera y Renania-Palatinado³¹ donde el español solo se puede elegir como tercera lengua extranjera³².

En cuanto a la educación superior, los estudiantes solo tienen la opción de asistir a los cursos ELE ofrecidos por los Centros de Lenguas de las universidades (véase Olfert 2022) o por los departamentos relacionados con el aprendizaje de español porque, al contrario del árabe, el polaco, el ruso, y el turco, no existe ninguna oferta específica en la universidad para aprender ELH (Romano 2020: 950; Ramos 2018: 496).

³¹ En algunas escuelas privadas de reciente fundación de Renania-Palatinado se puede estudiar español como segunda lengua extranjera. Véase <https://rfb.bildung-rp.de/spanisch.html>; consulta el 27 de febrero de 2023.

³² Informaciones obtenidas tras la consulta de los planes curriculares en las páginas web de cada Estado federado.

Conocemos, sin embargo, una iniciativa desarrollada en la Facultad 13 de la Universidad para las Ciencias Aplicadas de Múnich, en la que, si bien no se imparten clases de ELH, propiamente dichas, se ofrecen, dentro del programa UNICert®, cursos de español en los que especialmente los hablantes de herencia pueden desarrollar sus conocimientos de la lengua española y reflexionar sobre su identidad intercultural³³. Es probable que en otras universidades alemanas existan otras acciones parecidas a esta, pero como en el título de la asignatura no se emplean los términos ‘lengua de herencia’ o ‘hablantes de herencia’ y, en la descripción de las materias, tampoco se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el curso, resulta imposible encontrarlas con los buscadores de internet.

6.3.3.2 ELH en programas y escuelas bilingües

La Consejería de Educación y Cultura de la Embajada española en Berlín apoya a través de la Sección Consular Española el programa bilingüe del Instituto de secundaria Friedrich Engels Gymnasium de Berlín. También ofrece educación bilingüe español-alemán el Instituto de secundaria Lerchenfeld de Hamburgo, que hasta 2016 había pertenecido a la Sección Consular³⁴. En ambos casos, la educación bilingüe no se dirige exclusivamente a los hablantes de herencia de español, sino que la oferta está igualmente abierta a los hablantes nativos monolingües de alemán (véanse las páginas web del Instituto Friedrich Engels Gymnasium³⁵ y el de Lerchenfeld³⁶).

Algunas escuelas han integrado el modelo de enseñanza bilingüe AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Aunque los objetivos de este modelo están más centrados en enseñar contenidos que lengua (Baker y Wright 2017: 235), el modelo AICLE puede ser una alternativa para hacer frente a las “difficulties young people face in obtaining formal instruction in their HL” (García García 2022: 190). En Alemania existen escuelas secundarias que combinan la enseñanza de contenidos con la de ELH con resultados muy positivos en el desarrollo de la motivación para aprender la lengua de herencia y la identidad de los jóvenes (véase el estudio de García García 2022).

Por nuestra parte, hemos encontrado que el Instituto de secundaria de Bad Nenndorf ofrece clases de historia en español, dirigidas a los alumnos que estudien ELE desde octavo o hayan

realizado una estancia de estudios en un país de lengua española. Los alumnos de lengua materna española pueden incorporarse directamente al programa bilingüe siempre que dispongan de los suficientes conocimientos del idioma alemán. (Oelke s.f.)

³³ Véase el programa de cursos y asignaturas de la Facultad 13 en <https://www.gs.hm.edu/fk13zwischenseiten/index.de.html>; consulta el 20 de enero de 2023.

³⁴ Consejería de Educación y Cultura de la Embajada española en Berlín <http://www.mecd.gob.es/alemania/portada.html>; consulta el 13 de julio de 2018.

³⁵ Friedrich-Engels-Gymnasium <https://feg.berlin/profile-und-faecher/fremdsprachen/spanisch/spanisch-bilingual-ab-kl-5>; consulta el 20 de enero de 2023.

³⁶ Instituto de Lerchenfeld <https://www.gyle.de/profil/spanisch-bilingual/espanol-bilinguee>; consulta el 20 de enero de 2023.

Por otro lado, las Escuelas Europeas representan la opción más conocida para ofrecer a los alumnos enseñanza bilingüe. Estas pueden ser escuelas públicas, como la escuela de primaria Joan Miró de Berlín³⁷ o la Escuela Europea de Sarre³⁸; o privadas y de carácter restrictivo como la Escuela Europea de Múnich³⁹, que favorece la admisión directa con una plaza gratuita solo a los hijos de los trabajadores de la Oficina Europea de Patentes y de las familias con una estancia temporal limitada.

Como hemos podido observar la oferta es parca y a esta circunstancia adversa hay que añadir que su distribución por el territorio alemán es muy irregular. En consecuencia, no todos los hablantes de herencia de español en Alemania tienen las mismas posibilidades de acceso a la educación en su lengua de herencia, lo que supone para nosotros una cierta injusticia.

6.3.3.3 ELH en la oferta extraescolar

La oferta de los programas extraescolares para aprender ELH en Alemania es muy variopinta. Los padres tienen la posibilidad de matricular a sus hijos en los cursos de la Sección Consular o en aquellos organizados por iniciativas e instituciones privadas (Romano 2020: 946-947), que presentamos a continuación.

- Cursos de la Sección Consular

La Consejería de Educación de la Embajada española gestiona el programa ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Española) para ofrecer clases de ELH a alumnos de nacionalidad española. La Embajada pone a disposición maestros formados en España y otorga títulos oficiales de conocimientos de lengua, reconocidos por las escuelas alemanas en los Estados que lo permita la legislación. ALCE, de su parte, se encarga de la administración de aulas, de la coordinación de alumnos y de profesores, y desarrolla los programas culturales y materiales didácticos (Ferre-Pérez *et al.* 2022).

Las aulas ALCE no cubren todo el territorio alemán, ya que los Estados de Brandeburgo, Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia-Anhalt y Turingia carecen de ellas (véase la figura 1 en Ferre-Pérez *et al.* 2022: 3.277). Los 3.161 alumnos con los que contaban las distintas aulas durante el año escolar 2019/2020 presentaban una distribución muy irregular en la que destacan los 25 alumnos en Sajonia (concentrados en el aula de Leipzig) o los 34 en el segundo Estado más poblado de Alemania, Norte de Renania-Westfalia (repartidos en las aulas de Colonia y Düsseldorf), frente a los 1.211 de Baden-Wurtemberg (distribuidos en más de 30 aulas).

Pero a pesar de estos problemas estructurales y otros de corte pedagógico, como materiales y tareas poco motivadoras y adecuadas a los alumnos, o clases con alumnos de diferentes edades y niveles, entre otros,

³⁷ Escuela Europea Joan Miró <https://joan-miro-grundschule.de>; consulta el 20 de enero de 2023.

³⁸ Escuela Europea de Sarre <https://europaeische-schule.saarland>; consulta el 20 de enero de 2023.

³⁹ Escuela Europea de Múnich <https://esmunich.de/home.html>; consulta el 20 de enero de 2023.

el programa “satisfies the perceived learning needs of the students: (...) they (...) socialize with other young Spanish people in the same situation” (Ferre-Pérez *et al.* 2020: 3.288) y es la única oferta viable en aquellos Estados en los que apenas se puede acceder al estudio del español en la escuela.

- *Ejemplos de otras ofertas*

La Confederación de Asociaciones de Padres de Familia tiene muchos programas para fomentar la integración de los hispanohablantes en la sociedad alemana y su desarrollo bilingüe. Están patrocinados por el Ministerio del Interior alemán, los Ministerios para la familia alemán y del Estado del Norte de Renania-Westfalia y el Ministerio de Empleo español⁴⁰.

En la página [pequespanish.com](https://www.pequespanish.com) se ofrece cursos en línea de ELH para niños desde la primaria. La docente tiene experiencia en el sistema educativo alemán y presenta materiales diseñados por ella misma para impartir sus clases⁴¹.

La Escuela de Adultos de Colonia (VHS, por sus siglas en alemán *Volkshochschule*) ofrece clases de ELH para jóvenes y adultos a partir de 16 años⁴². Se trata de un proyecto único y novedoso dentro de esta institución educativa.

Por último, el Instituto Cervantes también organiza grupos de juegos para los niños en edad preescolar y cursos extraescolares de ELH, que no son gratuitos, pero disponen de docentes profesionales y pueden ser acreditados con el título oficial del DELE si los alumnos superan las pruebas (Romano 2017: 86).

6.4 El ELH en Austria

La situación del ELH (y de todas las otras lenguas de herencia) en Austria es completamente diferente a Alemania. La enseñanza de estas lenguas está integrada en el sistema escolar ordinario austriaco y por lo tanto el Ministerio de Educación, Ciencia e Investigación austriaco es responsable del diseño curricular de esta asignatura (véanse el portal *Schule-Mehrsprachig* del Ministerio austriaco de Educación, Ciencia e Investigación⁴³ y el Plan Curricular para las Escuelas Secundarias⁴⁴).

Para empezar esta sección, queremos presentar la situación lingüística de Austria y el Plan Curricular para la materia de lenguas de herencia, cuyas clases recibían el nombre de ‘clases de lengua materna’

⁴⁰ Véase <https://www.confederacion.de/?lang=es>; consulta el 27 de febrero de 2023.

⁴¹ Véase <https://www.pequespanish.com/lengua-de-herencia>; consulta el 27 de febrero de 2023.

⁴² Véase <https://vhs-koeln.de/Veranstaltung/titel-Curso+de+espa%C3%B1ol+para+hispanohablantes+-+con+el+espa%C3%B1ol+como+lengua+de+herencia/cmx62d8546ebb7ca.html>; consulta el 27 de febrero de 2023.

⁴³ Schule-Mehrsprachig <https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/der-muttersprachliche-unterricht/organisation-vorteile>; consulta el 21 de enero de 2023.

⁴⁴ Plan Curricular para las Escuelas Secundarias (*Lehrplan der Mittelschule*) <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>; consulta el 21 de enero de 2023.

(*muttersprachlicher Unterricht*) hasta 2022. Según el artículo 1.2 de la Enmienda a la Ordenanza sobre los Planes Curriculares de las escuelas (*Anderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule*), desde enero de 2023 estas clases han pasado a llamarse ‘clases de la primera lengua’ (*Erstsprachenunterricht*). Por último, cerraremos este apartado dando algunos datos sobre el ELH en los distintos estados.

6.4.1 Plurilingüismo en Austria

Según el artículo 8 de la Constitución austriaca (RIS 2023), la lengua oficial de Austria es el alemán. La Ley para los Grupos Étnicos (*Volkstgruppendgesetz*) decreta que el húngaro, el esloveno y el croata son lenguas oficiales en zonas de Burgenland, Carintia y Estiria (*Volkstgruppendgesetz* § 13). En estos Estados existen escuelas bilingües regladas para estas lenguas. Otras lenguas minoritarias reconocidas y protegidas en Austria son el eslovaco, el checo y el romaní cuyos hablantes pueden optar a clases de lengua de herencia por derecho propio. Por el artículo 7 del Tratado de Estado (*Staatsvertrag*) austriaco, el lenguaje de signos para sordomudos pertenece al grupo de lenguas minoritarias y goza de un estatus especial.

Austria es un país de acogida. La inmigración actual tiene sus orígenes en los años 60 del pasado siglo cuando, gracias al marco de Programas de Contratación (*Anwerbeabkommen*) llegaron muchos inmigrantes de Yugoslavia y Turquía (Fassmann 2015). En el presente, el mayor grupo nacional que migra a Austria son los alemanes, seguidos de rumanos (138.408), serbios (121.613) y turcos (117.625); los españoles no aparecen en el grupo de los 15 países con más migrantes (Thomas 2022: 4), por lo que las lenguas de herencia con más demanda son el rumano, el serbocroata y el turco.

6.4.2 El Plan Curricular de las lenguas de herencia en las escuelas de secundaria

A continuación, vamos a tratar algunos aspectos del Plan Curricular de las lenguas de herencia para las escuelas secundarias de Austria. Si no se indica lo contrario, todas las informaciones y los datos de esta sección provienen directamente de este documento, del que hemos destacado la definición de los objetivos y la metodología que debe emplearse en el aula.

El objetivo primordial de la enseñanza de la lengua de herencia es ampliar el rango bilingüe de los alumnos en la lengua de herencia y en alemán. Argumentando que las lenguas de herencia son otra L1 de los estudiantes, muchos aspectos de su enseñanza son análogos a los de las clases de lengua alemana. Sin embargo, las clases de lengua de herencia tienen componentes específicos que las diferencian de las clases de alemán, puesto que la enseñanza de estas lenguas debe, además,

- desarrollar la identidad plurilingüe,
- apoyar el proceso de integración fomentando una actitud positiva hacia el bilingüismo,

- ayudar a tender puentes entre culturas y generaciones mediante el examen de los orígenes y el mundo vital actual,

- y abordar y concienciar de lo común y lo diferente, de lo propio y lo ajeno y, por último, de las interferencias entre las lenguas y culturas implicadas.

Para lograr estos objetivos, se propone vincular y coordinar los contenidos y la metodología con las clases de alemán y utilizar métodos contrastivos para sensibilizar sobre lo común y lo diferente entre las dos lenguas. En este sentido, también se ve necesaria la coordinación con la enseñanza de lenguas extranjeras para reforzar la reflexión sobre las interferencias entre el alemán, la lengua de herencia y la lengua extranjera.

El trabajo interlingüístico y transcultural, el aprendizaje por proyectos (interculturales) y el trabajo interdisciplinar sirven para fomentar y desarrollar el entendimiento mutuo y la tolerancia y, de este modo, apoyar los procesos integradores.

La heterogeneidad de competencias que presentan los alumnos puede satisfacerse mediante distintas formas de aprendizaje: aprendizaje en autonomía, aprendizaje en tándem o en grupo, aprendizaje por proyectos... La evaluación, el aprendizaje y la enseñanza de las competencias se orientan según las directrices del MCERL.

El Ministerio austriaco de Educación, Ciencia e Investigación también ha definido un perfil de competencias para los docentes de lenguas de herencia, y con la ayuda del Centro para la Enseñanza de idiomas en el Contexto de la Migración y el Plurilingüismo (BIMM, por sus siglas en alemán *Zentrum für sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*), organiza seminarios formativos para los profesores de lenguas de herencia en todos los Estados austriacos⁴⁵.

6.4.3 Organización de las clases de lengua de herencia

Según las informaciones en el portal *Schule-Mehrsprachig* del Ministerio de Educación, Ciencia e Investigación, la enseñanza en lengua de herencia suele tener lugar por las tardes una vez a la semana durante dos horas por curso o más, dependiendo del tipo de escuela.

En principio, la escuela puede ofrecer cursos de cualquier lengua. La dirección del centro decide la oferta real en función de la demanda y de los recursos disponibles. Por ello, es habitual que se forme un grupo con todos los niños que tienen la misma lengua de herencia. Eso significa que las aulas pueden presentar heterogeneidad de niveles y edades.

En las escuelas primarias, la enseñanza de la lengua de herencia no es obligatoria y no se evalúa. Los centros de secundaria pueden ofrecerla como asignatura optativa, pero con calificación y también como

⁴⁵ BIMM <https://bimm.at/bundesweite-seminare-muttersprachlicher-unterricht>; consulta el 21 de enero de 2023.

Wahlpflichtfach (literalmente, asignatura optativa obligatoria), es decir, como asignatura optativa que, una vez elegida, se debe cursar obligatoriamente hasta la evaluación, porque la nota es parte del total de calificaciones de un curso.

Desde nuestro punto de vista, lo más interesante es la posibilidad de impartir clases de lengua de herencia de forma integrada en equipo, si hay un número elevado de alumnos con la misma lengua de herencia en las clases. Este tipo de enseñanza significa que el profesor de 2L1 enseña junto con los profesores de la clase o de alguna asignatura durante las clases de la mañana.

Según datos oficiales del Ministerio austriaco de Educación, Ciencia e Investigación, en el año escolar 2018/2019, 418 profesores impartieron clases de lengua de herencia en 6.779 aulas a 31.173 alumnos, lo que representa un 13,7% del total de alumnos con una lengua de herencia que asisten a la escuela en Austria (Gouma 2019: 6, 7 y 10). La participación en las clases de lengua de herencia es pues bastante reducida, por ello el Ministerio llama a los profesores y otras autoridades a dar a conocer a los padres esta oferta y hablarles de las ventajas de aprender la lengua de herencia⁴⁶.

6.4.4 Posibilidades de aprender ELH en Austria

La presencia de hijos de hispanohablantes en las escuelas austriacas no es muy alta (véase Gouma 2019), a pesar de que las primeras contrataciones que firmó Austria en 1965 fueron con España (Fassmann 2015).

Los datos estadísticos más actuales sobre las clases de ELH en Austria que hemos hallado se refieren al curso escolar 2018/2019. Ese año, 6 profesores de ELH impartieron clases en 38 aulas (3 de ellas en régimen de equipo) a 272 alumnos. Esta cifra está algo por encima de lenguas como el búlgaro (269 alumnos), el portugués (160 alumnos), romaní (191 estudiantes) o el pastún (100 estudiantes)⁴⁷. En porcentajes, las cifras dicen que el 1,4 % de los docentes, el 0,6% de las aulas y el 0,9% de alumnos pertenecían al ELH (Gouma 2019: 12-13).

En Viena contaban con dos profesores de ELH para 154 alumnos, repartidos en 18 aulas. En el Estado de Alta Austria, tenían un profesor para 39 alumnos, repartidos en seis aulas; en Estiria, un profesor impartía clases a 54 alumnos en siete aulas; Tirol tenía un profesor para 12 alumnos en tres aulas y, por último, Vorarlberg contaba con un profesor para 13 alumnos agrupados en cuatro aulas (Gouma 2019: 16, 18 y 20).

⁴⁶ Véase <https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/der-muttersprachliche-unterricht/organisation-vorteile>; consulta 18 de noviembre de 2023.

⁴⁷ Solo 6 lenguas contaban con menos de 100 estudiantes en el curso 2018/2019. Son el darí (77 estudiantes), el checo (60 estudiantes), el francés (42 estudiantes), el italiano (27 estudiantes), el kurdo (19 estudiantes) y el igbo (8 estudiantes), (Gouma 2019: 12).

Aparte de la oferta estatal, también se puede aprender ELH en el Instituto Cervantes de Viena, que tiene cursos de ELH para niños a partir de 5 años⁴⁸ y en las aulas de ALCE de Viena y de Linz. La página del Ministerio de Educación y Ciencia español sobre ALCE Viena anunciaba a 27 de febrero de 2023 la apertura del aula de Linz para el año escolar 2023/2024⁴⁹, sin embargo, a 26 de octubre de 2023, no se ha actualizado la página, por lo que no sabemos si se ha podido poner en funcionamiento esta aula.

Suponemos que existen, a nivel local y de forma muy puntual, otras iniciativas privadas para que los hijos de los inmigrantes hispanohablantes puedan aprender ELH. Probablemente la reducida población hispanohablante de Austria y el hecho de que la escuela estatal cubra esta necesidad explicarían la falta de datos sobre este aspecto.

⁴⁸ Véase Instituto Cervantes de Viena https://vienna.cervantes.es/es/cursos_espanol/ninos_y_jovenes_espanol/cursos_espanol_ninos_y_jovenes.htm; consulta el 27 de febrero de 2023.

⁴⁹ Véase ALCE Viena <https://www.educacionyfp.gob.es/austria/oficinasycentros/alce.html>; última consulta el 26 de octubre de 2023.

II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Una vez explicado el estado de la cuestión y conformado el marco teórico, se presenta en este segundo bloque el análisis empírico realizado en este trabajo. Se empieza con el planteamiento de las preguntas de investigación. Después, se describe la metodología utilizada en el análisis y se expone el diseño de la investigación para explicar la muestra, el contexto geográfico e institucional en el que se encuadra el estudio, así como los diferentes instrumentos de recogida de datos que se han empleado. Por último, se presentan los procedimientos de los análisis y los resultados obtenidos del cuestionario, las biografías lingüísticas y las entrevistas.

7. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo del marco teórico que hemos presentado entre los capítulos dos y seis y acorde con la naturaleza del enfoque cualitativo por el que hemos optado para realizar esta investigación, nuestra tesis arranca con la formulación de un objetivo general (Quecedo y Castaño 2003: 7; Dörnyei 2007: 74). Para acercarnos a él de una forma estructurada, nos planteamos algunas preguntas de investigación, con el propósito de describir los perfiles y las necesidades de aprendizaje de los universitarios germanohablantes que tienen el ELH, y desarrollar unas bases de actuación docente en la universidad, adecuada para este tipo de estudiantes.

Las preguntas de investigación son el componente central del enfoque cualitativo; en torno a ellas giran los propósitos, los conceptos teóricos, los métodos y los criterios de calidad⁵⁰ de toda investigación; “indican qué se desea saber o comprender” (Mendizábal 2006: 72) y proporcionan una guía sobre la metodología de la investigación (Dörnyei 2007: 73).

Surgen mediante la lectura de la bibliografía, al analizar los posibles vacíos de conocimientos, de la experiencia personal o de la discusión con colegas (Dörnyei 2007: 73; Mendizábal 2006: 82). Se recomienda formular las preguntas “de la forma más general y amplia posible” (Mendizábal 2006: 82), “*in situ* y en respuesta a las situaciones observadas” (Bogdan y Biklen 1992: 2) debido al carácter emergente (Dörnyei 2007: 37; Cohen *et al.* 2000: 40), holístico (Richards 2009: 149; Cohen *et al.* 2000: 120 y 311), procesual y recursivo (Guerrero 2016: 5) de la investigación cualitativa.

Por nuestra parte y de acuerdo con los procedimientos del enfoque cualitativo, hemos ido revisando y modificando, durante todo el trabajo, nuestras preguntas de investigación, porque concebimos su formulación como un proceso emergente y condicionado por el desarrollo del trabajo. A continuación vamos a explicar las diferentes fases del proceso, presentando, en primer lugar, las preguntas que anunciamos en el plan de investigación.

Al inicio de nuestro trabajo, nos propusimos indagar sobre la motivación y las expectativas de los estudiantes para matricularse en un curso de ELE en la universidad. De igual modo, queríamos investigar sobre su exposición a la instrucción en contextos formales e informales, con el fin de obtener información sobre los procesos de adquisición. Y, por último, nos planteamos explicar las características de la lengua de estos hablantes, para examinar la influencia tanto del aprendizaje informal como formal y académico en la adquisición de la lengua de herencia.

Basándonos en estos propósitos, planteamos las siguientes preguntas (y subpreguntas) de investigación:

1. ¿Por qué motivos se matriculan los hablantes de lengua española de herencia en un curso de ELE?

⁵⁰ Mendizábal (2006: 72) aporta un esquema que ilustra esta idea de Maxwell.

2. ¿En qué contexto(s) han aprendido los hablantes de ELH el español y el alemán?
 - 2.1 En caso de haber aprovechado la oferta de cursos y programas para hablantes de lengua española: ¿en cuál participaron?, ¿qué les aportó?
 - 2.2 En caso de no haber aprovechado las ofertas: ¿por qué razón?
3. ¿Qué caracteriza las producciones lingüísticas en español de los hablantes de lengua española heredada?
 - 3.1 ¿Cómo se refleja el tipo de *input* recibido, formal o informal, en su competencia lingüística?
 - 3.2 ¿Cuáles son las destrezas en las que destacan?
 - 3.3 ¿En qué destrezas presentan déficits?
4. ¿Cómo se articula el proceso de aprendizaje del español en contextos formales de los estudiantes universitarios que son hablantes de español como lengua de herencia?
 - 4.1 ¿Qué estrategias ponen en juego para aprender?
 - 4.2 ¿Qué factores en su proceso de aprendizaje son relevantes para el diseño curricular de programas y cursos?
5. ¿Qué visión tienen los hablantes de herencia de sí mismos como tales con relación a su identidad?
6. ¿Cómo se puede conceptualizar la visión que tienen los hablantes de herencia de sí mismos como tales con relación a su pertenencia a una comunidad de habla?

A medida que avanzábamos en la investigación e íbamos obteniendo datos más ricos, nos dimos cuenta de que algunas preguntas resultaban imprecisas, irrelevantes o inadecuadas, como, por ejemplo, nuestra pregunta inicial sobre los motivos para matricularse en un curso de ELE. La incongruencia de esta pregunta tiene dos motivos. En primer lugar, ni en Alemania ni en Austria hay cursos de ELH en la universidad, por lo que los hablantes de herencia no tienen otra opción que asistir a las clases de ELE. Y, en segundo lugar, ninguno de los estudiantes de nuestra muestra asistía a este tipo de cursos porque todos estudiaban español como asignatura.

De este modo, tuvimos que ir precisando aquellas preguntas que eran muy generales, ampliando las que nos parecían de formulación insuficiente o eliminando aquellas que resultaron ser inapropiadas y sustituyéndolas por otras más adecuadas, con la finalidad de hallar datos ricos, variados y relevantes que dieran respuesta a nuestro objetivo general:

¿Cómo se pueden caracterizar a los universitarios germanohablantes con ELH en Austria y Alemania con respecto a su motivación, sus necesidades y expectativas de aprendizaje, su experiencia en el proceso de adquisición de la lengua de herencia en contextos formales e informales, las características de su lengua escrita y su identidad?

Es obvio que este planteamiento es demasiado amplio, aunque anuncia ya las categorías en las que queremos incidir para describir a este tipo de estudiantes. Con el fin de estructurar el análisis e indagar con más profundidad en cada uno de los temas, desglosamos la pregunta de investigación del siguiente modo:

Un primer bloque gira en torno al **contexto formal** donde se adquiere la lengua de herencia, que, en nuestro caso, es la universidad. En este ámbito nos parece oportuno indagar en la motivación, las necesidades de aprendizaje y las expectativas de estudio de los hablantes de herencia, por lo que articulamos estos aspectos en cuatro preguntas de investigación:

- 1. ¿Por qué los estudiantes germanohablantes con ELH estudian español en la universidad?**
 - 1.1 ¿Cuáles son sus expectativas de aprendizaje?**
 - 1.2 ¿Cómo influyen los lazos familiares en la decisión de estudiar español?**
- 2. ¿Cuál ha sido la experiencia de aprendizaje en contextos formales antes de llegar a la universidad?**
 - 2.1 En caso de haber asistido o haber participado en algún programa para hablantes de lengua española en edad escolar: ¿en cuál participaron?**
 - 2.2 ¿Qué les aportó la asistencia a estas clases?**
 - 2.3 En caso de no haber asistido a los cursos: ¿por qué razón no lo hicieron?**
- 3. ¿Cómo se articula el proceso de aprendizaje del ELH en la universidad?**
- 4. ¿Qué factores en su proceso de aprendizaje formal de la lengua son relevantes para el diseño curricular de programas y cursos?**

Igualmente nos hemos interesado por el **contexto informal** donde se adquiere y se usa la lengua de herencia. La política lingüística familiar, que no consideramos al iniciar la investigación, es un elemento clave para examinar las decisiones sobre el uso que hacen los estudiantes de la lengua española en la familia. Del mismo modo, hemos querido examinar cómo estos estudiantes usan el español con los amigos, con los medios y la tecnología. En este segundo ámbito, las preguntas son las siguientes:

- 5. ¿Cómo se regula el uso del español en la familia?**
 - 5.1 ¿Qué factores determinan la política lingüística familiar?**
 - 5.2 ¿Cómo afectan las relaciones familiares en el proceso de adquisición de la lengua de herencia?**
- 6. ¿Con qué frecuencia y en qué circunstancias utilizan el español con sus amigos?**
- 7. ¿Cuáles son las características de sus producciones lingüísticas cuando utilizan español en el contexto informal?**

8. ¿Qué uso hacen de las nuevas tecnologías en español en relación con su vida cotidiana?

Además, hemos indagado sobre dos aspectos esenciales que atañen a los perfiles y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de lenguas de herencia. El primero se refiere a la **competencia escrita** en contextos académicos de estos hablantes, que, como hemos expuesto en el marco teórico, suele ser una de sus carencias. Para indagar sobre ello, nos hemos preguntado:

9. ¿Qué caracteriza la lengua escrita de los hablantes de herencia en cuanto a la estructuración del discurso, el léxico y la sintaxis?

9.1 ¿Cómo se refleja el tipo de *input* recibido, formal o informal, en sus producciones escritas?

9.2 ¿En qué aspectos de la escritura destacan?

9.3 ¿Y qué aspectos de la escritura se presentan como menos desarrollados?

10. ¿Cómo se manifiesta la transferencia de conocimientos en los textos escritos producidos por los hablantes de herencia?

El segundo aspecto hace referencia a cuestiones de **identidad** porque, como también hemos visto en el marco teórico, esta no solo tiene una gran influencia en la motivación y actitudes de los estudiantes de lengua de herencia, sino que también es un factor clave en su mantenimiento. Para investigar sobre la identidad nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

11. ¿Qué visión tienen los hablantes de herencia de sí mismos como tales en relación con su identidad?

12. ¿Cómo se puede conceptualizar la visión que tienen los hablantes de herencia de sí mismos como tales en relación con su pertenencia a la comunidad de habla del español?

Estas son las preguntas de investigación sobre las que hemos organizado nuestro análisis y a las que esperamos darles respuesta, en la discusión y la conclusión final para cerrar el proceso.

8. METODOLOGÍA

If the researcher needs to invent, or piece together, he or she will do so.

(Denzin y Lincoln 2005a: 4)

Como ya anunciamos en el capítulo anterior, la investigación de esta tesis es de corte cualitativo, que nos parece el enfoque metodológico más adecuado debido a la naturaleza del objeto de estudio, es decir, los perfiles y necesidades de aprendizaje de los hablantes de herencia. Mediante la presentación del marco teórico, los objetivos y las preguntas de investigación hemos delimitado y definido el problema que vamos a investigar, si bien – y como es propio de la metodología cualitativa – hemos ido reorientando esta definición a medida que hemos ido desarrollando el trabajo (Guerrero 2016: 5). Entendemos la investigación cualitativa en los términos que describen Creswell y Poth (2018: 43):

Qualitative research begins with assumptions and the use of interpretative/theoretical frameworks that inform the study of research problems addressing the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. To study this problem, qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is both inductive and deductive and establishes patterns or themes. The final written report or presentation includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher, a complex description and interpretation of the problem, and its contribution to the literature or a call for change.

Es decir, este trabajo es fruto de un *proceso empírico* que parte de nuestro interés personal por investigar y describir en detalle los perfiles y las necesidades de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios con ELH y de supuestos filosóficos y teóricos concretos. A continuación, nos disponemos a explicar las características metodológicas de este trabajo con el fin de fundamentar nuestras decisiones y maneras de proceder en relación a los enfoques y al diseño que hemos empleado en esta tesis.

8.1 Punto de partida: supuestos filosóficos y teóricos

Toda investigación cualitativa se basa en algún presupuesto filosófico y teórico que cualquier investigador posee sobre los tipos de problemas que se deben estudiar, las preguntas de investigación que se deben plantear o la manera de obtener datos (Creswell y Poth 2018: 15). Nuestro propósito de describir las múltiples experiencias vitales de diez estudiantes universitarios con ELH en Austria y Alemania desde su subjetividad, considerando la influencia del contexto social y buscando experiencias comunes en torno a su bilingüismo sigue, desde un punto de vista ontológico, epistemológico y metódico (Cohen *et al.* 2005: 5), la filosofía del constructivismo (Creswell y Poth 2018: 15; Richards 2009: 148).

El constructivismo tiene sus raíces en la filosofía de Immanuel Kant (1724-1804) y afirma que la realidad es subjetiva y múltiple porque se construye socialmente mediante nuestras experiencias vitales e interacciones. Para conocer la realidad, el investigador se aproxima mediante el uso de “un método inductivo de ideas emergentes” (Creswell y Poth 2018: 35) y una investigación que se realiza “sobre el

terreno” (Richards 2009: 148) utilizando varios instrumentos para la recogida de datos como la entrevista, la observación y el análisis de textos (Creswell y Poth 2018: 35).

8.2 Características de nuestra investigación cualitativa

Además de nuestros supuestos filosóficos y teóricos que aclaran la forma en la que nos hemos aproximado a nuestro objeto de estudio, la metodología cualitativa posee muchas otras características, que dificultan su definición (Creswell y Poth 2018: 7; Dörnyei 2007: 35). En esta sección, nos disponemos a explicar aquellos aspectos de la metodología cualitativa que hemos aplicado, presentándolos en dos bloques: el primero se refiere a aquellas características que hacen referencia a la metodología en sí misma – como el proceso de recogida de datos y su análisis –; y el segundo, a las que giran en torno de la investigadora.

8.2.1 Características de la metodología cualitativa aplicadas a esta investigación

Son varias las razones por las que nos hemos decantado a realizar un estudio cualitativo. La primera se refiere al punto de partida de nuestro trabajo. Hemos comenzado, tras definir y enmarcar teóricamente nuestro objeto de estudio, con el planteamiento de un objetivo general y las preguntas de investigación, como es propio de los métodos cualitativos (Quecedo y Castaño 2003: 7; Dörnyei 2007: 74).

En segundo lugar, nuestro objetivo es explicar una complejidad de elementos relacionados con los hablantes de herencia como son sus necesidades de aprendizaje, su motivación o su identidad. Solo la investigación cualitativa, gracias a su carácter humanista (Castellano *et al.* 2020: 73; Dörnyei 2007: 38; Quecedo y Castaño 2003: 8) y holístico (Castellano *et al.* 2020: 73; Creswell y Poth 2018: 44; Richards 2009: 149; Cohen *et al.* 2005: 137; Quecedo y Castaño 2003: 8), puede cubrir la necesidad de comprender detalladamente y desde una perspectiva integral, subjetiva y personal la gran variedad de estos hablantes.

El tercer punto atañe al carácter naturalista, flexible (Creswell y Poth 2018: 43; Richards 2009: 149; Dörnyei 2007: 38; Cohen *et al.* 2005: 137 y ss.; Denzin y Lincoln 2005a: 3; Quecedo y Castaño 2003: 8) y “artístico” (Denzin y Lincoln 2005a: 4) de la investigación cualitativa. Nosotros hemos recogido los datos directamente en el contexto donde viven, estudian y trabajan los hablantes de herencia que han participado en esta investigación, utilizando instrumentos varios como cuestionarios, biografías lingüísticas, entrevistas y notas de campo, y hemos combinado enfoques como la etnografía, estudio de casos y método biográfico, con el fin de proporcionar una descripción detallada de los participantes.

La cuarta razón por la que hemos utilizado el enfoque cualitativo es porque este permite combinar el análisis inductivo con el análisis deductivo. De este modo, hemos iniciado el análisis de forma inductiva, es decir, recabando, con los diferentes instrumentos de recogida, todos los datos emergentes, que fuimos separando, identificando, clasificando y agrupando hasta formar conceptos, categorías, temas y

unidades, para hallar conclusiones generales y “estructuras invariables” (Creswell y Poth 2018: 44), es decir, aquellos elementos comunes en todos los casos. Pero al mismo tiempo, realizamos un análisis deductivo de todos aquellos conceptos, categorías y temas que no pudimos agrupar bajo ninguna de nuestras etiquetas, y que nos permitió llegar a conclusiones más particulares. Al tener en cuenta todos los datos hemos podido acercarnos, definir y explicar el objeto de estudio en toda su complejidad (véanse Creswell y Poth 2018: 44).

Por último, aunque la situación está empezando a cambiar, este tipo de estudiantado sigue siendo bastante desconocido entre los expertos. La investigación cualitativa puede servir no solo para dar a conocer a un grupo específico desconocido para la sociedad – como hicieron los diversos estudios sociológicos realizados por la Escuela de Chicago en la primera década del siglo XX (Carreón 2016: 2; Dörnyei 2007: 36) –, sino también para empoderarlo (Creswell y Poth 2018: 29). Por nuestra parte, con esta investigación queremos proporcionar una descripción densa de los perfiles y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de ELH, mediante la cual damos a conocer mejor a este tipo de estudiantado a docentes e instituciones para que actúen en consecuencia.

8.2.2 El papel de la investigadora en este trabajo

Como investigadora e integrante de la comunidad que he estudiado, he sido sensible al impacto que he podido causar sobre los participantes (Castellano *et al.* 2020: 73; Cotán 2016: 35; Quecedo y Castaño 2003: 8), más teniendo en cuenta que muchos de ellos eran alumnos míos. Para reducir y controlar este efecto, no di instrucciones muy precisas sobre cómo cumplimentar el cuestionario o redactar la biografía lingüística. Asimismo, he intentado conducir las entrevistas en forma de conversación y no como un mero intercambio de pregunta y respuesta (Quecedo y Castaño 2003: 8), para obtener datos lo más veraces o auténticos posible.

He tratado de comprender a las personas en su contexto (Cotán 2016: 35; Quecedo y Castaño 2003: 8), describiendo sus experiencias vitales desde la perspectiva émica, es decir, desde la subjetividad de los propios participantes e intentando mantenerme como observadora objetiva. Sin duda, mantenerme imparcial ha sido una de mis mayores dificultades. Pero, el marco teórico y el procedimiento analítico han sido un punto de apoyo, que me han permitido limitarme muchas veces en mis creencias, perspectivas, presuposiciones y predisposiciones (Castellano *et al.* 2020: 73; Cotán 2016: 35; Quecedo y Castaño 2003: 8), indagando sin dar nada por sobreentendido.

Como investigadora cualitativa he actuado en todas las fases del estudio de forma sistemática, observando las buenas prácticas y principios éticos, según las pautas propuestas por Creswell y Poth (2018: 55-56) y Cohen *et al.* (2005: 68) y que deben cumplir toda investigación cualitativa. Los participantes accedieron a mi estudio de forma voluntaria, conociendo el objetivo general del proyecto y la cantidad de trabajo que debían realizar. He salvaguardado siempre su identidad utilizando nombres

ficticios y sin revelar informaciones sensibles y personales que no tienen relación con el estudio. Durante el análisis de datos he procedido de forma sistemática y rigurosa, organizando actas e incluyendo todos los datos recabados. Por último, el informe está redactado con toda mi honestidad, citando las obras y autores y evitando el plagio. En definitiva, me he esforzado para que mi toma de decisiones éticas sirva para mantener un alto nivel de exigencia investigativa (Dörnyei 2007: 72).

8.3 Los enfoques utilizados en esta investigación

Dicen Quecedo y Castaño (2003: 9) que “la investigación cualitativa es un arte” debido a su flexibilidad y exigencia creativa (Denzin y Lincoln 2005a: 4). El investigador cualitativo no está obligado a utilizar un único método, al contrario. Para que su investigación gane en validez y fiabilidad debe combinar de forma creativa y adaptada a la situación varios métodos (Castellano *et al.* 2020: 74; Quecedo y Castaño 2003: 9) y actuar como un “bricoleur and quilt maker” (Denzin y Lincoln 2005a: 4). De ahí la cita de Denzin y Lincoln que proponíamos al inicio de la parte empírica.

La investigación cualitativa tiene varios métodos que hemos recogido en la Tabla 5, marcando con un aspa a cuáles de ellos se refieren los autores de los trabajos que hemos consultado. Para nuestra investigación, hemos combinado la etnografía con el estudio de casos y el método biográfico.

8.3.1 Etnografía

El carácter etnográfico de nuestro estudio reside en el hecho de que hemos examinado a un grupo de individuos que, por vivir en un mismo contexto sociocultural (Austria o Alemania), comparten una misma cultura, entendida como el conjunto de comportamientos, creencias y lengua comunes en un grupo (Creswell y Poth 2018: 90). De este modo, hemos descrito e interpretado la cultura de un grupo determinado, eso es, de estudiantes universitarios de ELH, desde el punto de vista tanto émico, es decir, el del participante, como ético, el del investigador (Creswell y Poth 2018: 94-95; Hornberger 1994: 688), buscando, entre los datos, temas y testimonios, “la estructura esencial e invariable o esencia” de las experiencias compartidas (Creswell y Poth 2018: 79-81).

La influencia de la fenomenología es evidente en este poliperspectivismo. Basándose en las ideas de Edmund Husserl (1859-1938), este método “aspira al conocimiento estricto de los fenómenos que son simplemente las cosas como se muestran y ofrecen a la consciencia” (Guerrero 2016: 1; Cohen *et al.* 2005: 23), “busca comprender los fenómenos (...) desde la propia perspectiva del actor” (Quecedo y Castaño 2003: 7) o “de otras personas” (Taylor y Bogdan 2010, citados en Cotán 2016: 34) y se centra en la búsqueda de “significados comunes” (Creswell y Poth 2018: 75).

También el uso de un marco teórico que nos ha ayudado a focalizar la investigación (Creswell y Poth 2018: 91), la recogida de datos variados y eclécticos mediante diversos instrumentos (Dörnyei 2007: 130), y el análisis que hemos realizado desde la perspectiva del participante (Creswell y Poth 2018: 9;

Dörnyei 2007: 129), siguiendo un plan flexible de actuación investigativa previamente diseñado (Castellano *et al.* 2020: 85; Dörnyei 2007: 132) avalan nuestro proceder etnográfico.

8.3.2 Estudio de casos

Nos parece lógico trabajar con el estudio de casos para describir de forma vívida y en profundidad (Duff 2014; Cohen *et al.* 2005: 182) a cada uno de nuestros informantes. Este método es ideal para la exploración émica porque incluye el punto de vista de todos los participantes, incluido el del investigador (Cohen *et al.* 2005: 152).

Además de una comprensión específica y en profundidad de cada participante, el estudio de casos nos ha proporcionado una visión más amplia sobre cada uno de los hablantes de herencia que han participado en esta investigación. Es decir, nuestro estudio de casos responde a dos tipos de estudio: el intrínseco que proporciona un “better understanding of [a] particular case” y el instrumental, usado “mainly to provide insight into an issue or to redraw a generalization” (Stake 2005: 445). Por ello, hemos utilizado varias formas para analizar los datos, como el análisis holístico, combinándolo con el análisis integrado de aspectos específicos y el análisis de los temas que iban emergiendo en cada uno de los casos (Creswell y Poth 2018: 100).

De esta forma de proceder se desprende que hemos trabajado muchos instrumentos para la obtención de datos. Entre ellos, está la biografía lingüística que hemos podido analizar desde el enfoque del método biográfico, que pasamos a presentar a continuación.

8.3.3 El método biográfico

El método biográfico (Guerrero 2016) cuenta en la bibliografía con varios nombres como el de investigación narrativa (Creswell y Poth 2018; Carreón 2016; Chase 2005), historia o relato⁵¹ de vida (Castellano *et al.* 2020; Richards 2009; Cornejo *et al.* 2008; Cohen *et al.* 2005) o biografía o narrativa (Cotán 2016; Pavlenko 2007). En todos los casos, el investigador obtiene datos a través de diarios, (auto)biografías y entrevistas para examinar los relatos en relación a la experiencia vital del participante, desde una perspectiva émica, ya que “la biografía (...) muestra cómo se construye la subjetividad dentro de condiciones y entabados sociales”⁵² (Tepecik 2011: 49) y además se puede considerar como “un reflejo y un constructo de la identidad, de la experiencia humana y de la realidad” (Chase 2005: 657).

⁵¹ Cornejo *et al.* (2008: 30) y Chase (2005: 652) advierten que existe una diferencia entre historia y relato de vida. Aunque, a veces, ambos términos son intercambiables (Chase 2005: 652), el relato de vida es la narración que hace un participante sobre su vida, mientras que la historia de vida es “la interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías”

⁵² Nuestra traducción de *Biographie (...) zeigt, wie im Umgang mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Vorhaben Subjektivität konstruiert* (Tepecik 2011: 49).

Tabla 5*Métodos cualitativos más tratados en la bibliografía*

	Estudio de casos	Etnografía	Etnometodología	Fenomenología	Interaccionismo simbólico	Investigación-acción	Método biográfico	Teoría fundamentada
Denzin y Lincoln (2005)	x	x				x	x	x
Carreón (2016)		x	x		x	x	x	x
Castellano <i>et al.</i> (2020)		x	x	x	x	x	x	x
Cohen <i>et al.</i> (2005)	x	x				x	x	
Cotán (2016)		x	x	x		x	x	x
Creswell y Poth (2018)	x	x		x			x	x
Dörnyei (2007)	x	x						
Guerrero (2016)		x	x	x		x	x	x
Richards (2009)	x	x	x	x		x	x	x

Nota: Elaboración propia

Nosotros hemos aplicado en las biografías lingüísticas el análisis de contenidos (Mayring 2015) para obtener datos sobre temas recurrentes que emergen de cada relato acerca del contexto social en el que viven los participantes, sus experiencias y su identidad (Pavlenko 2007: 168). De igual modo, hemos prestado atención al contexto bilingüe en el que se desarrolla la trayectoria lingüística de los participantes (Pavlenko 2007: 169), así como a las características de la lengua que usa cada participante en la producción escrita, aunque este último proceso se aleja bastante de lo que la literatura entiende por método biográfico y se acerca al análisis del discurso (Niehr 2014).

8.4 Validez del estudio

Como hemos visto hasta ahora, el enfoque cualitativo se basa en los supuestos del constructivismo, que niega la posibilidad de estudiar la realidad de forma objetiva. Este fundamento supone una contrapartida al enfoque cuantitativo, basado en las ideas del (post)positivismo según el cual la realidad puede estudiarse de forma objetiva; el investigador parte de unas hipótesis y busca validez y fiabilidad de sus datos cuantitativos o numéricos mediante la experimentación, cuyos resultados corroboran o refutan objetivamente las hipótesis planteadas (Richards 2009: 148).

Desde sus inicios, y sobre todo en las primeras etapas, el enfoque cualitativo ha tenido que hacer frente a la crítica sobre su falta de rigor metodológico y objetividad (Carreón 2016: 2; Cotán 2016: 36; Dörnyei 2007: 41; Cohen *et al.* 2005: 113). A pesar de que existen todavía muchos prejuicios (Richards 2009: 148; Dörnyei 2007: 41), lo cierto es que la investigación cualitativa no es “una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador” (Smith 1989, citado en Quecedo y Castaño 2003: 9) y desde hace veinte años, se trabaja en la investigación cualitativa de forma sistemática. De hecho, el investigador cualitativo debe estar siempre comprometido con la credibilidad y la validez de sus estudios (Creswell y Poth 2018: 48; Dörnyei 2007: 42).

Para ello, el investigador posee varias estrategias (Creswell y Poth 2018: 260; Cohen *et al.* 2005: 113; Quecedo y Castaño 2003: 33), entre las que se encuentra la triangulación. Este es el procedimiento que hemos utilizado para transferir credibilidad y validez a nuestros resultados. El término proviene del ámbito de las ciencias físicas, la marina, la estrategia militar y la topografía (Cohen *et al.* 2005: 113) y consiste en corroborar evidencias a través del uso de diferentes instrumentos para la obtención de los datos, métodos de investigación y teorías (Creswell y Poth 2018: 260; Duff 2014: 241; Dörnyei 2007: 165; Cohen *et al.* 2005: 113; Quecedo y Castaño 2003: 33).

Aunque no está exenta de críticas (véanse Dörnyei 2007: 165 y Cohen *et al.* 2005: 115), la triangulación ha probado ser una estrategia muy efectiva para asegurar la validez y consistencia

de los datos (Dörnyei 2007: 165; Campbell and Fiske 1959, citados en Cohen *et al.* 2005: 113). Si un hallazgo “survives a serie of test with different methods” (Dörnyei 2007: 165), se percibe más consistente que otro que esté corroborado solo mediante una única hipótesis probada con la ayuda de un solo método (*ibid.*). Además “exclusive reliance on one method (...) may bias or distort the researcher’s picture of the particular slice of reality” (Cohen *et al.* 2005: 113), por lo que el investigador puede estar más seguro de la validez y la fiabilidad de los datos si usa varios enfoques e instrumentos de recogida de datos (*ibid.*). Para la triangulación, hemos contrastado nuestros datos, que procedían de tres instrumentos de recogida independientes (un cuestionario, una biografía lingüística y una entrevista), buscando convergencias y divergencias entre ellos (Cohen *et al.* 2005: 115).

Una vez expuestos nuestros presupuestos filosóficos, las características de nuestro estudio, así como los procedimientos y los enfoques que hemos utilizado, pasamos a presentar el diseño de nuestra investigación.

9. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos la muestra con la que hemos trabajado, describiendo a los participantes, el ámbito geográfico en el que han crecido y las instituciones donde estudian. Más adelante, explicamos los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos y formación del corpus, así como las fases en las que se ha desarrollado la investigación.

9.1 Participantes

En la fase previa a la investigación, formamos una base de datos que recogía a treinta y tres hablantes de herencia de perfiles muy heterogéneos. También elaboramos, a partir de las definiciones de Valdés (2014), van Deusen-Scholl (2014), Willey (2014), Acosta (2013), Horn y Wang (2008) y Carreira (2004), una relación bastante amplia con todas las características que teóricamente presentan los hablantes de herencia. Para poder indagar los perfiles y las necesidades de aprendizaje de estudiantes universitarios germanohablantes con ELH, decidimos elegir de nuestro banco de datos a diez participantes que debían cumplir los siguientes cuatro criterios:

a) *tener padre y/o madre hispanohablante*. Hemos trabajado con personas que por sus lazos familiares son bilingües y se relacionan con la cultura hispana. Hemos incluido a hablantes de herencia plurilingües, pero el alemán y el español son siempre dos de sus lenguas;

b) *haberse socializado en Alemania o Austria*. Con ello, nos referimos a tener Alemania o Austria como lugar de nacimiento o, como alternativa, haber llegado al país a una edad temprana, concretamente, antes de los seis años. Haber sido escolarizado en la escuela alemana o austriaca es nuestro criterio imprescindible de socialización;

c) *ser universitarios que quieran seguir formándose en español*. Todos los hablantes de herencia de la muestra son estudiantes universitarios, en cuyas carreras la lengua española es relevante como en Filología hispánica y Traducción, o bien, forma parte del currículum de sus estudios de Economía y Comunicación internacional, Pedagogía, o Grado de Educación primaria;

d) y, por último, *ser hablantes de herencia de segunda generación*. Es decir, los abuelos viven en el país de origen de los padres hispanohablantes. Este criterio lo hemos incluido porque el hablante de herencia de este grupo es el más prototípico y el que mejor se amolda a las definiciones teóricas.

Este proceso de reducción de características tiene como objetivo facilitarnos una comparación de datos y, en última instancia, poder extraer resultados, si no generalizables, por lo menos consistentes dentro de esta investigación.

El corpus con el que trabajamos consta de una muestra de diez participantes a los que hemos llamado Julia, Katy, Marc, Maya, Nancy, Nerea, Niko, Rosa, Sara y Toni. Los nombres son

inventados para preservar el anonimato; como ya indican, son tres hombres y siete mujeres, con una media de edad de 26,1 años. El participante de mayor edad tiene 27 años y el más joven, 18. Siete participantes son de Alemania y tres, de Austria, aunque seis estudian en Alemania y cuatro, en Austria. Las carreras de Economía y Comunicación internacional, Filología hispánica, Grado de Educación primaria y Pedagogía están representadas con un participante cada una. Los otros cuatro son estudiantes de Traducción e Interpretación, aunque uno de ellos estudia como rama principal Físicas.

Seis de los participantes han asistido a mis clases. Sara y Nerea asistieron a mis cursos de ELE de los niveles A1 y A2 respectivamente durante un semestre; Nancy estuvo también un semestre en las clases de competencia lingüística y competencia textual para traductores e intérpretes, impartidas en la Universidad de Innsbruck. Por último, Julia, Maya y Niko han sido también estudiantes míos durante tres o cuatro semestres. Este dato es importante porque de ellos tenemos informaciones provenientes de la observación en el aula y de entrevistas informales que nos van ayudar a explicar algún que otro dato.

En cuanto al origen de los progenitores, siete participantes son de madre hispanohablante: cuatro españolas, una guatemalteca, una venezolana y una mexicana; tres informantes son de madre germanohablante, una de Viena y dos de Alemania de las regiones de Baviera y Baja Sajonia. Por último, en la muestra hay un participante de madre hispanohablante, pero de abuela materna germanohablante.

Por el lado paterno, hay seis padres de L1 alemán. De los cuatro padres hispanohablantes cabe señalar que uno es bilingüe de español e inglés, un segundo también es bilingüe pero español y alemán, otro informante tiene padre boliviano, bilingüe de español y quechua, y padastro colombiano; el último de los informantes es de padre peruano. Debido a este intrinco, nos ha resultado complejo determinar cuál es la lengua que los padres han usado preferentemente con sus hijos.

A modo de resumen, recogemos en la Tabla 6 las informaciones de cada participante sobre los estudios, el origen y las lenguas de los progenitores, aunque en el análisis trataremos estos detalles de forma individual y explicaremos cómo se vive el bilingüismo en cada hogar y su impacto en el desarrollo personal de cada uno de los participantes.

Tabla 6

Estudios, origen y lenguas de los progenitores

	Estudios	Padre	Madre	Observaciones
Julia	Físicas Traducción e Interpretación	boliviano	austriaca	padre bilingüe español / quechua; padrastro colombiano
Katy	Pedagogía	alemán	guatemalteca	
Marc	Filología hispánica	alemán	española	padre hablaba español con su hijo durante los tres primeros años
Maya	Traducción e Interpretación	austriaco	española	
Nancy	Traducción e Interpretación	austriaco	venezolana	
Nerea	Economía y Comunicación internacional	español	española	padre bilingüe español / inglés
Niko	Traducción e Interpretación	peruano	alemana	
Rosa	Traducción e Interpretación	argentino	alemana	padre bilingüe español / alemán
Sara	Grado de Educación primaria	alemán	española	abuela de parte materna es alemana
Toni	Traducción e Interpretación	alemán	mexicana	

Nota: Elaboración propia. Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tablas 1 y 4).

9.2 Contexto geográfico e institucional

Es indispensable precisar en este capítulo el contexto geográfico e institucional en el que se recogieron los datos. Muchas de las informaciones proporcionadas por los participantes solo se comprenden si el lector conoce las peculiaridades de la lengua que se habla en la región donde crecieron y estudian los informantes. Del mismo modo, hay que conocer cómo se articulan las carreras que estudian en cada una de las instituciones.

9.2.1 *Ámbito geográfico*

Los diez participantes de la muestra han crecido en los Estados federados de Baden-Wurtemberg y de Baviera en Alemania y en los de Vorarlberg, Tirol y Viena en Austria. Estudian en

instituciones de enseñanza superior de Tirol (Austria), así como de Baden-Wurtemberg y de Baviera (Alemania).

El alemán de estas regiones se materializa en los dialectos meridionales del bávaro, bávaro-austriaco, alemánico y alto-alemánico (Pickl *et al.* 2019: 46). El alemán estándar (*Hochdeutsch*), sin embargo, se asemeja más a los dialectos septentrionales de Alemania, por lo menos desde un punto de vista fonético y léxico (Eichinger 2018: 11). Este dato es relevante para entender por qué algunos participantes muestran rechazo hacia la forma normada del alemán o insisten en que hablan dialectos del alto-alemánico o bávaro.

9.2.2 Instituciones

Hemos recogido datos en cinco instituciones de educación superior. Se trata del Instituto de Traductología de la Universidad Leopold Franzens de Innsbruck, el Seminario de Filología románica de la Universidad Albert Ludwig de Friburgo, el Departamento de Filología Románica de la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich, la Academia de Traductores e Intérpretes del Instituto de Lenguas e Intérpretes de Múnich (SDI, por sus siglas en alemán de *Sprachen und Dolmetscher Institut*) y la Universidad Internacional de Múnich.

Todas estas instituciones presentan fuertes variaciones en sus planes curriculares. Como los informantes en el momento de la recogida de datos cursaban estudios de grado y se refieren tanto en su biografía lingüística como en la entrevista muy a menudo a ellos, creemos conveniente explicar en qué consisten estos estudios de grado en cada una de las instituciones, dejando a un lado los estudios de máster y doctorado, que no son relevantes para esta investigación.

9.2.2.1 Instituto de Traductología de la Universidad Leopold Franzens de Innsbruck

El Instituto de Traductología Leopold Franzens de Innsbruck⁵³ (Universidad de Innsbruck, de aquí en adelante) está integrado en la facultad de Filología y Estudios culturales y ofrece carreras de grado y máster en alemán, inglés, francés, español, italiano y ruso.

Los estudios de grado constan de 180 créditos ECTS⁵⁴ y tienen una duración regular de seis semestres, es decir, tres años. La lengua de instrucción es el alemán y los estudiantes de L1 alemana deben estudiar una primera y una segunda lengua extranjeras. Los estudiantes cuya L1 no sea el alemán, deben estudiar obligatoriamente esta lengua como primera lengua. Los módulos de lengua extranjera están desglosados en tres cursos: competencia lingüística, competencia

⁵³ Las informaciones provienen de las páginas web de la Universidad de Innsbruck, www.uibk.ac.at; del Instituto de Traductología, <https://www.uibk.ac.at/translation>; y del texto curricular para los estudios de grado https://www.uibk.ac.at/translation/studium/bachelor_index.html; consulta el 12 de julio 2021.

⁵⁴ Un crédito ECTS corresponde a 25 horas de trabajo en esta institución.

gramatical y competencia textual y cubren los niveles B1 al C1. Si un estudiante quiere especializarse en la traducción de un campo específico tiene que cursar el máster.

9.2.2.2 Seminario de Filología románica de la Universidad Albert Ludwig de Friburgo

Para entender la oferta del Seminario de Filología románica⁵⁵ de Friburgo (Universidad de Friburgo, de aquí en adelante) hay que señalar que estos estudios comprenden como mínimo dos materias; una principal (*Hauptfach*) y otra secundaria (*Nebenfach*). En la Universidad de Friburgo el currículum para los estudios de grado se ha renovado recientemente.

En la actualidad, se puede estudiar en esta institución Filología hispánica en dos tipos de grado. Uno de los grados combina dos disciplinas que se estudian ambas como materia principal (*Zwei-Hauptfächer-Bachelorstudiengang*). Las disciplinas tienen que pertenecer a las facultades de Filología y Filosofía. Este grado permite optar adicionalmente a estudios de Grado en Educación secundaria (*Lehramt Gymnasium*).

En el segundo grado, se puede estudiar como carrera principal Filología románica o Lengua, Literatura y Cultura de los Medios (estudio llamado *FrankoMedia*) o Lengua, Literatura y Cultura (llamado *IberoCultura*) y como carrera secundaria una de las lenguas románicas, es decir, francés, italiano, español, portugués y catalán.

Los estudios de grado en Filología hispánica de esta Universidad comprenden 75 créditos ECTS⁵⁶ si es materia principal – y con 5 créditos ECTS más se puede optar al Grado de Educación en secundaria. Los estudios como carrera secundaria comprenden 39 créditos ECTS.

9.2.2.3 Departamento de Filología románica de la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich

En la Universidad Ludwig Maximilian⁵⁷ (LMU, de aquí en adelante) también se da la diferenciación entre materia principal y secundaria. Dentro de los estudios de Filología románica de la LMU, se puede estudiar Filología hispánica como carrera principal bien en grado, en máster o en estudios de Ciencias de la Educación para la escuela secundaria (*Lehramt Gymnasium* y *Lehramt Realschule*) y la de formación profesional (*Lehramt Berufsschulen*). Además, la Facultad de Lengua y Literatura ofrece la posibilidad de cursar como materia secundaria un estudio

⁵⁵ Las informaciones provienen de la página web del Seminario de Filología Románica de la Universidad de Friburgo, <http://www.romanistik.uni-freiburg.de/rs-web/home/studium/studiengaenge>. Un resumen de los dos estudios se halla en http://www.romanistik.uni-freiburg.de/rs-web/home/studium/studiengaenge/ba_polyvalent_lehramt y en <http://www.romanistik.uni-freiburg.de/rs-web/home/studium/studiengaenge/ba-faecher>; consulta el 12 de julio 2021.

⁵⁶ Un crédito ECTS corresponde a 30 horas de trabajo en esta institución.

⁵⁷ Las informaciones provienen de la página web del Instituto de Filología románica de la LMU, <https://www.romanistik.uni-muenchen.de/studiengaenge/index.html> y del plan de estudios para SLK en <https://www.sprach-und-literaturwissenschaften.uni-muenchen.de/studium/slk/index.html>; consulta 14 de julio 2021.

llamado Lengua, Literatura y Cultura (SLK, por sus siglas en alemán *Sprachen, Literatur und Kultur*). De este modo, estudiantes de otras ramas de las humanidades pueden optar a estudiar una lengua extranjera y conseguir 60 créditos ECTS⁵⁸ en cuatro o seis semestres.

9.2.2.4 Academia de Traductores e Intérpretes del Instituto de Lenguas e Intérpretes (SDI) de Múnich

Según las leyes del Estado de Baviera, los estudios de Traducción e Interpretación no están reconocidos como disciplina académica universitaria. Es una formación profesional de nivel superior que requiere, como en todas las otras carreras universitarias, haber aprobado *Abitur* o *Fachabitur* (exámenes que se realizan al final del segundo ciclo de secundaria para acceder a la universidad) y en la que se puede optar, tras tres cursos académicos, al título de Traductor Jurado por el Estado de Baviera, una vez superado el Examen Estatal⁵⁹.

Hemos incluido en esta investigación a algunos estudiantes de esta institución - que llamaremos de aquí en adelante Academia de Traductores del SDI⁶⁰ - porque esta formación profesional es equiparable a los estudios universitarios de otros Estados federados en Alemania. Además, el SDI, es una entidad privada sin ánimo de lucro y reconocida por el Estado que ofrece a los traductores jurados de Baviera la posibilidad de optar a un grado en Traducción a través de un curso puente y el trabajo de fin de grado (TFG) para sus estudiantes o mediante un examen externo y TFG para estudiantes de otras academias de Baviera.

En la Academia de Traductores del SDI los estudiantes se especializan en la traducción de una sola lengua en dos campos específicos de libre elección. En esta institución se ofrecen las especializaciones en Economía, Técnica y Derecho. En lugar de una segunda especialización, se puede estudiar una segunda lengua extranjera.

9.2.2.5 Universidad Internacional de Múnich

La Universidad Internacional⁶¹ de Múnich es una institución privada, sin ánimo de lucro y que otorga títulos oficiales acreditados. Ofrece en la actualidad cuatro estudios de grado, dotados con 210 créditos ECTS⁶². Dos están dedicados a la traducción, otro se centra en el estudio de la lengua

⁵⁸ Un crédito ECTS corresponde a 30 horas de trabajo en esta institución.

⁵⁹ La ley de Educación y Enseñanza en las Academias de Baviera para Traducción e Interpretación se encuentra en <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayFakO-2> y en <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-18>; consulta 14 de julio 2021.

⁶⁰ Informaciones sobre la Academia de traductores del SDI en <https://www.sdi-muenchen.de/fak/allgemeine-informationen>; consulta 14 de julio 2021.

⁶¹ Informaciones sobre la Universidad Internacional SDI de Múnich en <https://www.sdi-muenchen.de/hochschule/studium>; consulta 14 de julio 2021.

⁶² Según la regulación interna de esta universidad, un crédito ECTS corresponde a 25 horas de trabajo.

y la cultura china y el último se llama *International Communication and Business*. Nuestros informantes de esta universidad cursaban en el momento de la recogida de datos un estudio llamado *Internationale Wirtschaftskommunikation* (Comunicación económica internacional), la carrera predecesora de los estudios de *International Communication and Business*, que ha supuesto una gran renovación curricular. En todos estos grados, el estudio de lenguas extranjeras es parte esencial de la carrera.

9.3 Recogida de datos

Para recoger datos hemos utilizado los siguientes instrumentos:

- a) Cuestionario.
- b) Biografía lingüística en español y en alemán.
- c) Entrevista.

También contamos con informaciones recogidas en diarios de aprendizaje y notas de campo realizadas durante las entrevistas informales o en observaciones en el aula. Al no poder obtener mediante estos instrumentos datos de todos los participantes – recordemos que algunos no fueron estudiantes míos y/o a otros, no se les hizo ninguna entrevista informal –, las informaciones solo nos van a servir para explicar fenómenos que no hayan terminado de comprenderse completamente.

Cada participante cuenta con un documento de seguimiento en la que apuntamos varias fechas importantes para llevar el control de recogida de los datos. En esta hoja registramos el nombre real del participante, su correo, la fecha del primer contacto en el que les explicamos en qué consistía nuestra investigación y su participación, las fechas en las que les enviamos los documentos y cuándo nos los devolvieron y, en el caso de las entrevistas, cuándo tuvieron lugar, cuándo las transcribimos y su duración.

Estos instrumentos se aplicaron en un orden cronológico determinado (véase la Figura 2). En primer lugar, los participantes tuvieron que cumplimentar el cuestionario piloto antes de obtener un primer contacto informal con la investigadora. El último paso consistía en la redacción de la biografía lingüística en alemán. Entre el primer contacto y la entrega de la biografía en alemán resulta un periodo de unos siete meses de media. Explicamos a continuación el proceso de recogida de datos mediante cada instrumento.

9.3.1 Cuestionario

En esta investigación hemos trabajado con dos cuestionarios, que incluimos en el anexo I. Ambos están contruidos con ayuda de un formulario de Google. Para la elaboración de ambos cuestionarios nos orientamos en el proyecto LEAP-Q, *The Language Experience and Proficiency*

Questionnaire, dirigido por Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya (2007). Estos autores desarrollaron este instrumento para evaluar los perfiles lingüísticos de personas bilingües, basándose en las teorías del bilingüismo que ven la adquisición de la L2 como una interacción entre las variables de competencia y las variables de experiencia (Bayram *et al.* 2018; Marian *et al.* 2007: 942). Tras probar en dos estudios la validez interna del cuestionario y la de los criterios, obtuvieron un instrumento eficaz, válido y fiable para evaluar el estatus lingüístico bilingüe de los individuos (Marian *et al.* 2007: 960).

El primero de nuestros cuestionarios nos sirvió de pilotaje y nos fue muy útil para la confección de un banco de datos, en el que logramos reunir hasta treinta y tres informantes potenciales entre octubre de 2016 y septiembre de 2019. El segundo cuestionario se lo proporcionamos exclusivamente a los diez estudiantes de nuestra muestra, para obtener datos sobre sus perfiles y sus necesidades de aprendizaje. Nuestro análisis se centra precisamente en este segundo cuestionario (véase anexo I.II).

En el cuestionario piloto hacíamos preguntas de diferentes tipos para obtener datos variados y significativos. Hay preguntas de respuesta cerrada, de respuesta múltiple con una única y con más de una posibilidad de elección o de respuesta abierta. El tema principal giraba en torno a la biografía lingüística de los participantes y las preguntas, articuladas en cinco bloques, se referían a los ámbitos personal, académico y familiar, así como al uso y al aprendizaje de la lengua española (véase anexo I.I).

Nos interesaba, ante todo, encontrar a informantes que cumplieran con los cuatro criterios a los que nos habíamos acogido para controlar la variabilidad de estos hablantes, por lo que, sin tenerlos en cuenta todavía, enviamos este cuestionario piloto vía e-mail a cuarenta y tres personas. Eran estudiantes de la Universidad de Friburgo y de varias universidades de Múnich. También hicimos llegar el cuestionario a estudiantes de escuelas de formación profesional y de la Academia de Traductores e Intérpretes del SDI y de Wurzburg. Otro grupo de informantes procedía de familias de amigos y conocidos de la investigadora. En una segunda fase, cuando decidimos ampliar la investigación a Austria, también enviamos el formulario a hablantes de herencia de la Universidad de Innsbruck.

Obtuvimos respuesta de treinta y tres personas, es decir, diez personas no cumplimentaron el formulario piloto. El cuestionario nos proporcionó, como era de esperar, datos muy heterogéneos. Por esta razón, vimos la necesidad de acotar y definir con más precisión la muestra con la que queríamos trabajar y descartamos consecuentemente a todos los participantes que no cumplían con los cuatro requisitos que nos habíamos impuesto. De este modo eliminamos a todos los que no estudiaban español en la universidad y a los que no eran bilingües de español y alemán. Un

aspecto que nos llamó mucho la atención al analizar los datos de este cuestionario fue que un 6,3% de los informantes procedía de familias en las que uno de los progenitores era de origen italiano o eran directamente de la región italiana del Alto Adigio, donde se habla alemán, por lo que quedaron descartados. Al final surgieron catorce participantes de esta investigación, aunque solo diez rellenaron el cuestionario, formando la muestra que utilizamos para analizar los datos de este trabajo.

Gracias al pilotaje pudimos constatar que teníamos que mejorar la manera de plantear algunas cuestiones. En el segundo cuestionario, desdoblamos cinco preguntas que en el cuestionario piloto eran múltiples, es decir, no planteamos dos o más preguntas en una sola, como por ejemplo en la cuestión 4.1, en la que el encuestado nos debía informar sobre el tipo de institución, qué estudiaba y en qué curso estaba. Esta pregunta se convirtió en el segundo cuestionario en tres preguntas diferentes. Este proceso de simplificación nos ayudó también a visualizar mejor las respuestas sobre las vacaciones en los países hispanohablantes en la infancia y en la actualidad. La formación y profesión de los padres y el uso que hacen los informantes del español en internet eran temas nuevos. En cambio, eliminamos preguntas sobre el lugar y la fecha de nacimiento, así como de la región hispanohablante y la de habla alemana de la que provienen los progenitores, para acortar el tiempo de respuesta, aunque utilizamos estos últimos datos en nuestra investigación.

A pesar de estas transformaciones, los dos cuestionarios eran muy parecidos, aunque cumplían objetivos diferentes. Dejamos pasar como máximo tres meses antes de hacer llegar el segundo cuestionario a los participantes, informándoles sobre la naturaleza de cada cuestionario para que no se sorprendieran de la similitud (véase anexo I.II).

9.3.2 Biografías

Inmediatamente, tras haber cumplimentado el cuestionario, les pedimos a nuestros informantes que nos narraran su biografía lingüística. Les pasamos a este efecto la propuesta del del Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL), desarrollada por ALTE y el Consejo Europeo para las Lenguas. Concretamente los informantes recibieron una plantilla con el modelo acreditado nº 06.200 y concedido a EAQUALS⁶³. Salvo la fecha de entrega, no dimos ningún tipo de pautas para la redacción de la biografía. En el anexo II incluimos el documento que debían cumplimentar los informantes para que el lector se forme una mejor idea en qué consistía este instrumento, además de las redacciones de cada participante en ambas lenguas.

⁶³ En nuestra última consulta del 7 de julio del 2021 en internet hallamos cambios sustanciales de formato y temas en la plantilla. Para más información consultar <https://www.coe.int/en/web/portfolio/>

Según Wolf-Farré (2018: 45-46), el término ‘biografía lingüística’ tiene dos significados. El primero contempla la biografía como una autoevaluación del progreso de un individuo en el aprendizaje de una lengua. El segundo concepto está relacionado con un instrumento eficaz para la exploración de las lenguas de un hablante en un contexto social determinado. En el primer caso, las biografías están “escritas por estudiantes de una lengua, forman parte del Portfolio Europeo” (Wolf-Farré 2018: 46) y se usan exclusivamente para evaluar los progresos en el aprendizaje de lenguas de un individuo. En el segundo caso, las biografías pueden analizarse desde distintas perspectivas (Wolf-Farré 2018: 46; Pavlenko 2007, Ryan y Bernard 2003: 260, citados en Fernández Núñez 2006: 2) y con distintas técnicas (Mayring 2015).

Nosotros administramos a nuestros informantes la propuesta del PEL con la intención de analizarlas y extraer informaciones sobre su proceso de aprendizaje de lenguas, el uso que hacen de ellas y los motivos sobre cómo y por qué se adquirieron, se utilizan o se abandonaron (Wolf-Farré 2018: 46; Pavlenko 2007: 165). Pero nuestros estudiantes entendieron la tarea como una reflexión sobre la cantidad de lenguas que han adquirido a lo largo de su vida y sobre su progreso en el aprendizaje de lenguas, por lo que no siempre fue posible elicitar los datos que buscábamos, aunque encontramos otros igualmente relevantes para la investigación.

Siguiendo a Pavlenko (2007: 165 y ss.) hemos intentado obtener de las biografías lingüísticas tres tipos de información diferenciados, pero interconectados, que son:

- *subject reality*, es decir, información sobre la identidad y las experiencias de los sujetos,
- *life reality*, se refiere a la información sobre la influencia del contexto histórico-social y
- *text reality*, atañe a la información sobre el modo cómo están escritas las biografías.

Para obtener datos sobre las dos primeras categorías (*subject reality* y *life reality*), el método más empleado es el análisis de contenido temático (Pavlenko 2007: 166). Nosotros hemos llevado a cabo efectivamente un estudio cualitativo de esta índole, siguiendo la técnica del resumen, propuesta por Mayring (2015: 85 y ss.) y que consiste esencialmente en parafrasear e ir reduciendo el contenido en conceptos claves hasta llegar a un sistema de categorías que expliquen las preguntas de investigación.

La tercera categoría citada por Pavlenko tiene más resonancia en la tradición lingüística, según la cual se puede tratar el texto “como un objeto de análisis en sí mismo” (Fernández Núñez 2006: 2). Desde esta perspectiva, se examina la gramática narrativa del texto (Sánchez *et al.* 2017: 2; Pavlenko 2007: 170) y los recursos léxico-gramaticales para obtener datos acerca de la calidad lingüística de la producción escrita.

De cada participante disponemos de dos documentos, uno escrito en español y otro en alemán. Es sabido, que, incluso usando una sola lengua, pueden existir variaciones significativas de un mismo relato; las diferencias son aún más notorias entre dos textos que narran los mismos hechos en idiomas diferentes (Pavlenko 2007: 171). Además, las historias que se cuentan en la lengua en que se desarrollaron los sucesos son más emocionales (*ibid.*) porque, como bien apunta Bessemers (2004: 156), “the study of bilingualism cannot (...) omit the whole issue of culture as linked with language, particularly when the inquiry is into emotions”.

Asignamos a nuestros informantes la tarea de escribir su biografía lingüística en alemán al final de su participación, es decir, transcurridos como mínimo dos o tres meses después de haber escrito la biografía en español y de haber realizado la entrevista. La idea era que no repitieran o tradujeran los contenidos de la biografía en español y que no se acordaran muy bien de lo que habían dicho en la entrevista.

Decidimos realizar el análisis de contenido en una sola de las biografías, concretamente sobre aquella que nos proporcionara más informaciones relevantes para nuestra investigación. Para establecer cuál de los dos textos era el más idóneo a nuestros propósitos aplicamos un análisis inductivo sobre ambas biografías, es decir, dejando emerger los temas. De este modo, pudimos observar cuál de las dos propuestas contenía más información cualitativa.

En cambio, el análisis de la calidad lingüística solo lo realizamos sobre la biografía escrita en español, utilizando las nociones CAF (por sus siglas en inglés: *complexity, accuracy, fluency*). Es decir, en cada redacción hemos analizado la macroestructura del texto (De Alba 2021), la complejidad sintáctica (De Alba 2021; Reznicek-Parrado *et al.* 2018; Camus y Adrada-Rafael 2015), la diversidad, densidad y sofisticación léxica (Camus y Adrada-Rafael 2015) y, por último, un análisis de errores (Fernández López 1997).

9.3.3 Entrevistas

El tercer instrumento que aplicamos fueron las entrevistas, que tienen principalmente dos funciones: precisar contenidos que no quedaron claros en las biografías o en el cuestionario y obtener datos para indagar en cuestiones sobre la identidad, porque esta no se tematizaba en ninguno de los instrumentos aplicados con anterioridad.

Son semiestructuradas, eso quiere decir que creamos una guía de preguntas que aplicamos adaptándolas a cada caso en particular, según las informaciones que nos habían proporcionado los participantes. Las preguntas giraban en torno a las categorías que se desprendían de nuestras preguntas de investigación. Es decir, nuestra batería contenía preguntas sobre la motivación, las necesidades de aprendizaje, las estrategias y los contextos de aprendizaje, los contextos del uso

de las lenguas, y sobre la identidad cultural. Las preguntas de índole más general provenían de las propuestas de Marian *et al.* (2007), que ya habíamos utilizado en el cuestionario, y de la batería propuesta por de Melo (2014).

Como estaban prácticamente individualizadas, la duración de las entrevistas oscila entre 32'21'', la más corta, y 59'38'', la más larga, siendo de algo más de 44 minutos la duración media. Los lugares donde realizamos las entrevistas son muy variados, desde el despacho de la entrevistadora en la Universidad de Innsbruck, pasando por aulas y salas de reuniones, hasta una cafetería o la sala de espera de la secretaría de la universidad. Una de las entrevistas es vía *Skype*, mucho antes de la pandemia. En el apartado 10.3, el lector puede consultar la Tabla 34 p.271, donde se muestra el número de intervenciones, la duración y el lugar de cada una de las grabaciones.

Era importante para nosotros que las entrevistas transcurrieran en un ambiente distendido, en el que los entrevistados pudieran sentir confianza para expresarse con la mayor libertad posible y hablar de temas bastante íntimos. Para ello, intentamos conducir la entrevista en forma de conversación espontánea donde los únicos elementos inapropiados fueron los lugares donde se realizaron las entrevistas y, sobre todo, el móvil. Nos hubiera gustado realizar todas las entrevistas en alguna cafetería tranquila, pero como no era viable, optamos por realizarlas en nuestro despacho, en salas de reuniones o aulas vacías de las universidades. En cuanto al móvil, tras anunciar a los entrevistados que iban a ser grabados y aconsejarles que se olvidaran del aparato, lo colocamos fuera del alcance de su vista.

Grabamos las entrevistas con la aplicación *Voice Record Pro* que descargamos gratuitamente del *AppStore* y que tenemos instalada en nuestro móvil. Entre las muchas funciones, *Voice Record Pro* tiene la ecualización y filtrado de ruidos, por lo que se puede oír bien lo que se dice sin importar que el entorno sea ruidoso. Para la transcripción utilizamos la función de dictado de *Word*, pero tuvimos que corregir casi la totalidad de todas las transcripciones manualmente porque el programa no reconocía términos en alemán, los solapamientos, las risas y otros elementos paraverbales por lo que el programa transcribía pasajes enteros de forma absolutamente incomprensible. *De facto*, la transcripción fue manual.

Nos decidimos por transcribir de forma ortográfica y gramatical, que Pavlenko (2007: 173) desapruueba porque, según ella, se pierden detalles sobre la entonación donde se reflejan emociones y sobre la estructura de la conversación y turnos de palabra. A nosotros, sin embargo, nos interesaba, en primera línea, realizar un análisis de contenidos, más que conversacional. Por esta razón, las preguntas de la entrevistadora no recogen sistemáticamente ningún aspecto relevante para el análisis del discurso oral, salvo los solapamientos y las interrupciones. En cambio, para compensar un tanto la merma de detalles informativos, hemos anotado en las

intervenciones de los informantes pausas, dudas, repeticiones, chasquidos, apócope y falsos arranques con un sistema sencillo de signos, adaptado de Calsamiglia y Tusón (2012: 351) y que presentamos en la Tabla 7 y que el lector encontrará repetida en la sección 10.2 referida al análisis y en el anexo III, tabla 1.

Tabla 7

Sistema de signos de transcripción utilizados

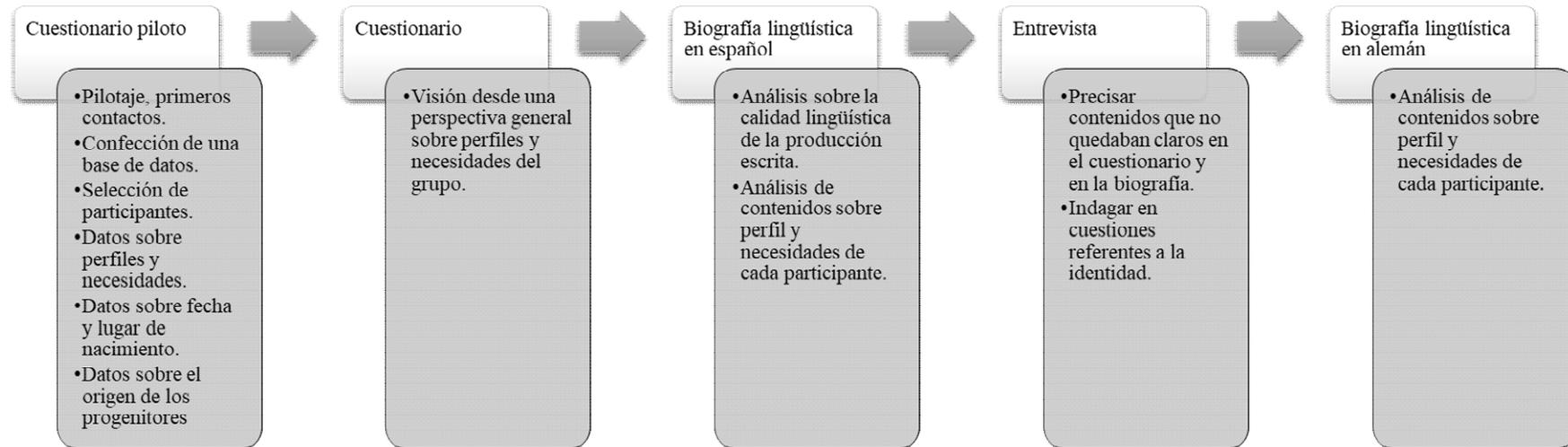
Signo	Significado
/	interrupción de la frase o de la palabra para reformular
//	chasquido
...	suspensión de la frase
'	apócope, elisión de sonidos finales de las palabras
(*)	palabra no transcrita
subrayado	alargamiento de sonido
()	explicación de elementos no verbales y paraverbales
[]	solapamiento, intromisión en la intervención del interlocutor

Nota: Sistema adaptado de Calsamiglia y Tusón (2012: 351)

Con el fin de sintetizar de una forma visual la información de todo el proceso de recogida de datos y las funciones de cada instrumento presentamos a continuación una cronología de este proceso en un diagrama de flujo (Figura 2), que incluye informaciones sobre los resultados esperables de cada instrumento o paso.

Figura 2

Proceso de recogida de datos y funciones de cada instrumento



Nota: Elaboración propia

10. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez descrito el diseño de la investigación en cuanto a la muestra, el contexto geográfico e institucional, los instrumentos de recogida de datos y los procedimientos empleados para examinarlos, nos disponemos a mostrar aquí los resultados de los análisis de los datos recogidos con los tres instrumentos. Primero explicamos los datos que nos ha proporcionado el cuestionario. A continuación, presentamos el análisis lingüístico y el análisis de contenido que hemos realizado sobre las biografías y, para cerrar, exponemos los datos obtenidos a partir de las entrevistas. Mientras que los resultados del cuestionario se describen de forma más grupal, los de las biografías y de las entrevistas siguen un método más afín al estudio de casos. El lector hallará al final de los análisis de los datos provenientes de cada instrumento un resumen de los resultados obtenidos.

10.1 Análisis del cuestionario

Los primeros datos que analizamos en este trabajo provienen del cuestionario porque es también la primera herramienta que utilizamos. Recogimos datos de diez cuestionarios, es decir, de cada uno de los participantes en esta investigación. Por el tamaño de la muestra nos decidimos a realizar un análisis estadístico de carácter descriptivo, formando categorías, comparando y contrastando las respuestas con el objetivo de obtener una visión general, como la de una fotografía de grupo.

El adjetivo “estadístico” que mencionamos más arriba se refiere a que algunos datos son numéricos. Vamos a hablar de porcentajes y de medias, pero contando con tan solo diez participantes, realizar un análisis estadístico inferencial no es apropiado para obtener datos generalizables (Dörnyei y Csizér 2011: 77 y 85). Tampoco es esta nuestra pretensión. De hecho, los gráficos que presentamos sirven para dar una impresión visual de la distribución numérica de la información más que para presentar datos estadísticos.

El análisis individual de los datos se ha llevado a cabo a partir de otras herramientas como la biografía lingüística y las entrevistas. Por esta razón, no exponemos en este apartado los resultados de forma individual. Pero, antes, detallamos el proceso de construcción del cuestionario, así como el de análisis de los datos y las categorías con las que operamos.

10.1.1 Proceso de construcción del cuestionario

Vamos a describir, a continuación, cómo se articulan las preguntas del cuestionario y sobre qué temas indaga cada una de ellas. Para que el lector pueda visualizar con más claridad lo que explicamos, le remitimos al anexo I.II.

El cuestionario consta de 36 preguntas estructuradas en seis bloques. El primer bloque gira en torno a los estudios y comprende las dos primeras preguntas sobre qué estudian y en qué

institución. El segundo abarca hasta la pregunta cinco y trata sobre las lenguas que los participantes hablan; estos debían listarlas por orden de adquisición y de dominio, y mencionar, también, aquellas lenguas que han tenido como asignatura en la escuela.

El español en la familia es el tema del bloque tres y es bastante amplio. En este bloque la sexta pregunta se refiere a cuál de los progenitores es hispanohablante; de la pregunta siete a la diez inquirimos sobre la formación, la profesión, la primera lengua y la lengua de comunicación con el padre; la pregunta 11, desdoblada en cuatro subpreguntas (11.1-11.4), gira en torno al nivel de alemán del padre hispanohablante mientras que la pregunta 12, igualmente desdoblada en cuatro subpreguntas (12.1-12.4), indagan sobre el nivel de español del padre hablante de alemán. De forma paralela, a partir de las preguntas de la 13 a la 16, obtenemos datos sobre la formación, la profesión, la primera lengua y la lengua de comunicación con la madre; las preguntas 17.1 a 17.4 se centran en el nivel de español de la madre hablante de alemán y las preguntas de la 18.1 a la 18.4, en el nivel de alemán de la madre hispanohablante.

En el cuarto bloque tematizamos el uso que hacen los informantes de la lengua de herencia fuera del contexto familiar en la pregunta 19 y cómo la usan en referencia a la radio, la televisión, la música y la lectura en las preguntas 20 a 23. Las personas que contestaron que leían frecuentemente recibieron las preguntas 24.1 a la 24.3, que preguntan por la frecuencia y el tipo de lectura que realizan. Las preguntas 25 y 26 están consagradas a las estancias o vacaciones en el país del progenitor hispanohablante en la actualidad mientras que las preguntas 27 y 28, a las estancias o vacaciones durante la infancia para contrastar la duración y la frecuencia de los viajes. Asimismo, quisimos saber con quién viajan o viajaban.

El quinto bloque se refiere al uso de internet y las redes sociales. Aquí examinamos cómo usan los informantes estos instrumentos en la pregunta 29 y preguntamos por las características de su ordenador en la 30. Las seis últimas preguntas del cuestionario exploran el aprendizaje de la lengua española. En la pregunta 31 planteamos si los participantes habían asistido a alguna clase de español antes de la universidad. Para aquellos que respondieron afirmativamente, se abrían las preguntas 32 y 33 para conocer en qué institución o dónde habían tenido lugar estas clases, y si habían resultado efectivas para su aprendizaje. La pregunta 34 indaga sobre los motivos por los cuales estudian español; en la 35 preguntamos qué se aprende en el aula que no se aprende en casa y en la 36, qué es lo que más les gusta de las clases de español.

De las 36 preguntas, cuatro – la 11, la 12, la 17 y la 18 – están desdobladas en cuatro subpreguntas y otras tres - las 24, 26 y 28 -, en otras tres subpreguntas. Solo cuatro preguntas son de carácter facultativo, a saber, las preguntas 12.1 y 17.1, que sirven para describir el grado de dominio de la lengua española del padre y de la madre hablantes de alemán respectivamente, así como las

preguntas 35 y 36 sobre el aprendizaje de español en el aula, puesto que no se pueden contestar si el informante no asiste a clases de español. En otras ocasiones se ofrece al informante la posibilidad de especificar su respuesta, si las opciones propuestas no son válidas para él o la respuesta resulta ser muy amplia. Es el caso de la pregunta 5 en la que el informante debe especificar qué lenguas de las que habla no había sido asignatura escolar; la 24.2 en la que se puede especificar los momentos y la frecuencia de lectura; y en la pregunta 19 en la que se debe especificar el tipo de comunidad en la que el participante habla español.

En cuanto a los tipos de preguntas, en el cuestionario hay siete preguntas dicotómicas, quince preguntas de elección múltiple con solo una opción de respuesta, siete de elección múltiple con varias opciones de respuesta y trece preguntas abiertas. De esta forma obtuvimos datos variados: las preguntas de elección múltiple nos aportaron datos de naturaleza más bien numérica (Cohen *et al.* 2005: 251), mientras que de las preguntas abiertas obtuvimos datos de índole cualitativa (Dörnyei 2007: 107; Cohen *et al.* 2005: 255).

Para cerciorarnos de la validez y la fiabilidad de nuestro cuestionario hicimos un pilotaje que nos ayudó a refinar las preguntas, precisarlas, eliminar las redundancias, corregir errores en su numeración y a concretar y fijar los temas. El producto final se administró vía *email* a catorce participantes, de los que respondieron diez, pasando a ser los informantes que componen la muestra.

10.1.2 Proceso de análisis y formación de categorías

Antes de empezar con el análisis y con el objetivo de visualizar con más nitidez las informaciones, confeccionamos, en primer lugar, una tabla que agrupa todas las respuestas de todos los informantes. Para ello, transportamos los datos del cuestionario a una hoja de cálculo, que Google puede generar automáticamente. Después, reducimos las preguntas a conceptos, por ejemplo, la pregunta “¿a qué se dedica tu madre?” quedó reducida a “profesión de la madre”. El tercer paso hacia la visualización consistió en fragmentar la hoja de cálculo en matrices temáticas. Por ello, empezamos a buscar categorías bajo las cuales clasificamos los conceptos. La misma estructura del cuestionario nos ayudó a determinar estas categorías porque las preguntas ya estaban articuladas en cinco bloques que giraban en torno a los ámbitos personal, académico, familiar, y al uso y al aprendizaje de la lengua española. De estos cinco bloques surgen ocho categorías de las que derivan diez matrices que el lector puede consultar en el anexo I.III. Estas son:

1. Estudios universitarios.
2. Lenguas que hablan y que han estudiado.
3. Lenguas que se hablan en la familia.
4. Datos sobre el padre y la madre. Los datos de esta categoría se dividen en
 - a. nivel de formación y profesión del padre y la madre y
 - b. nivel de dominio de la lengua extranjera de cada uno de los padres.
5. Uso de la lengua española fuera del ámbito familiar y por destrezas.
6. Estancia en el país hispanohablante de origen familiar durante las vacaciones.
7. Uso de la lengua española en la red.
8. Clases de español.

Durante este proceso de reducción, fragmentación, categorización y clasificación nos percatamos de algunos problemas:

- a) Existía un error en la numeración de las preguntas en el cuestionario, que corregimos inmediatamente, tanto en el cuestionario en línea como en las matrices.
- b) Algunos datos relevantes para dibujar los perfiles no se reflejaban en el cuestionario. Por ejemplo, ningún participante da informaciones sobre el bilingüismo de padres o abuelos, porque ninguno optó por marcar la posibilidad “otros” para especificar qué otras lenguas hablan los miembros de su familia. Este es el caso de la familia de Julia que está vinculada al quechua o la de Maya, al catalán. El padre de Nerea es bilingüe español-inglés, la abuela paterna de Rosa nació en Brasil, pero vivió la mayor parte de su vida en Argentina en una familia de origen alemán. Y la abuela de Sara es alemana residente en España. Todas estas informaciones surgieron en el transcurso de la entrevista, pero en el cuestionario no aparecen.
- c) Al trasladar las informaciones a las matrices, muchas respuestas perdían su significado, por ejemplo, cuando los informantes marcaban "ninguna opción es válida para mí". En este caso tuvimos que aplicar la técnica de explicación (Mayring 2015), para que esta respuesta cobrara sentido dentro de la matriz. Es decir, tuvimos que compararla con las otras opciones de respuesta y buscar aclaraciones en otros contextos, por ejemplo, en la entrevista o en la biografía.

10.1.3 Resultados del análisis del cuestionario

Una vez elaboradas las tablas, empezamos a buscar, por categorías, coincidencias completas y parciales para determinar el perfil y las necesidades de los participantes. Pudimos reducir las ocho categorías en cinco bloques temáticos: estudios universitarios, lenguas, familia, uso de la lengua española y clases de español. Basándonos en estos cinco bloques exponemos a continuación nuestros resultados.

10.1.3.1 Estudios universitarios

La primera pregunta del cuestionario se refería al lugar de estudios. Para facilitar la respuesta, listamos todas las instituciones de las que provenían nuestros informantes. Al principio contábamos con la participación de dos estudiantes de la Academia de Traductores e Intérpretes de Wurzburg (WDS) y de la *Hochschule* de Múnich, pero estos abandonaron pronto el proyecto. Por esta razón, aparecen en el listado la WDS y la *Hochschule* de Múnich, pero no hay informantes de estas instituciones⁶⁴.

En la Figura 3 puede observarse que el 40% de los participantes estudia en la Universidad de Innsbruck en Austria y el 60%, en Alemania. De estos, el 20% estudia en la Academia de Traductores del SDI de Múnich.

Figura 3
Lugar de estudios



Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 1).

Es decir, el 60% de los informantes estudia Traducción e Interpretación. De esta gráfica no se puede elicitar ningún otro dato sobre los estudios del resto de los informantes. Sin embargo, como uno de los requisitos para participar en esta investigación era ser estudiante de lengua española, se les preguntó directamente qué estudiaban.

⁶⁴ Cabe decir que la Academia de Traductores del SDI (azul) y la WDS (amarillo) son el mismo tipo de institución (véase sección 9.2.2.4).

Las dos personas de la LMU (verde) estudian Pedagogía y “Magisterio de educación [*sic.*]”, es decir, Grado de Educación primaria. El estudiante de Pedagogía optó por los estudios de Lengua, Literatura y Cultura españolas como carrera secundaria. En los estudios de Formación de Profesorado en Baviera se exige a los estudiantes conocimientos de inglés y una segunda lengua extranjera (véase Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus), por esta razón, el segundo participante se inscribió en los cursos que ofrece el departamento de español de Filología Románica, diseñados especialmente para estos estudiantes.

Hay un participante que cursa estudios de Filología románica e inglesa en la Universidad de Friburgo (turquesa) y otro que estudia en la Universidad Internacional de Múnich (rojo) Comunicación Económica Internacional, habiendo elegido español como segunda lengua de estudio. Por último, uno de los informantes de la Universidad de Innsbruck, además de Traducción e Interpretación estudia Físicas (véase la Tabla 6, p. 133).

10.1.3.2 Lenguas

En este apartado nos vamos a referir a las lenguas que hablan y estudian los participantes de esta investigación. Exploraremos el tema a partir de la cantidad de lenguas que conocen, el orden de adquisición y el orden de dominio.

A excepción de una persona que afirma hablar solo alemán y español, el resto de los participantes es plurilingüe. De estos últimos, todos hablan inglés, siete afirman hablar francés y una persona dice hablar además catalán e italiano.

Por orden de adquisición, siete informantes dicen haber aprendido español y alemán al mismo tiempo, mientras que solo una persona afirma haber aprendido primero alemán, y dos informantes, español, aunque uno de ellos especifica que aprendió español y francés casi al mismo tiempo.

En contraste, la lengua que mejor dicen dominar es, en todos los casos, el alemán; salvo una persona que afirma dominar por igual el inglés y el alemán. En el segundo lugar en orden de dominio, está el español en nueve casos; la excepción es una persona que dice hablar mejor el inglés que el español, y otro informante afirma tener el mismo dominio de español que de inglés.

En cuanto a otras lenguas, el inglés, con seis casos, ocupa el tercer lugar en orden de dominio, seguido por el francés en cinco casos. La lengua italiana ocupa el sexto lugar con un solo caso, aunque el informante especifica que lo habla muy poco.

El francés es para una persona la tercera lengua que mejor domina y para otra, la quinta. Un participante explicita en el cuestionario que tiene muy poco dominio del francés. Y un último informante apunta a que domina mejor “unas pocas palabras en catalán que uso al [*sic.*] diario” que el francés, que ocupan respectivamente el cuarto y quinto lugar de dominio.

Por último, cabe mencionar que solo un 30% de los informantes ha tenido como asignatura escolar clases como primera o segunda lengua extranjera de todas las lenguas que dice hablar en la actualidad. Seis personas han tenido clase de alemán, inglés y francés, pero no de español. De estas, cabe destacar la respuesta de una persona que afirma no haber tenido ni alemán ni español en la escuela. Suponemos que esta digresión se refiere a que ha aprendido estas dos lenguas en la familia, fuera del contexto escolar y académico. Por último, otro informante afirma haber tenido todas las lenguas en la escuela, excepto el catalán.

Podemos resumir que los participantes de esta investigación hablan entre dos – que son el alemán y el español – y seis lenguas. Su L1 en orden de dominio es siempre el alemán; en orden de adquisición han crecido siendo bilingües alemán y español. Todos han aprendido inglés y algunos, francés en la escuela, mientras que solo cuatro informantes han tenido español como asignatura escolar.

10.1.3.3 Familia

En este apartado aglutinamos la tercera, la cuarta y la sexta categoría con la finalidad de describir cómo se usan las lenguas que hablan los participantes en el seno familiar. Es decir, empezamos detallando las lenguas que hablan los progenitores y la lengua con la que los participantes comunican con ellos. Después hablaremos de la educación, de las profesiones y del nivel de dominio de la lengua extranjera de cada uno de los padres. Cerraremos describiendo los datos obtenidos sobre la estancia en el país hispanohablante de origen familiar durante las vacaciones.

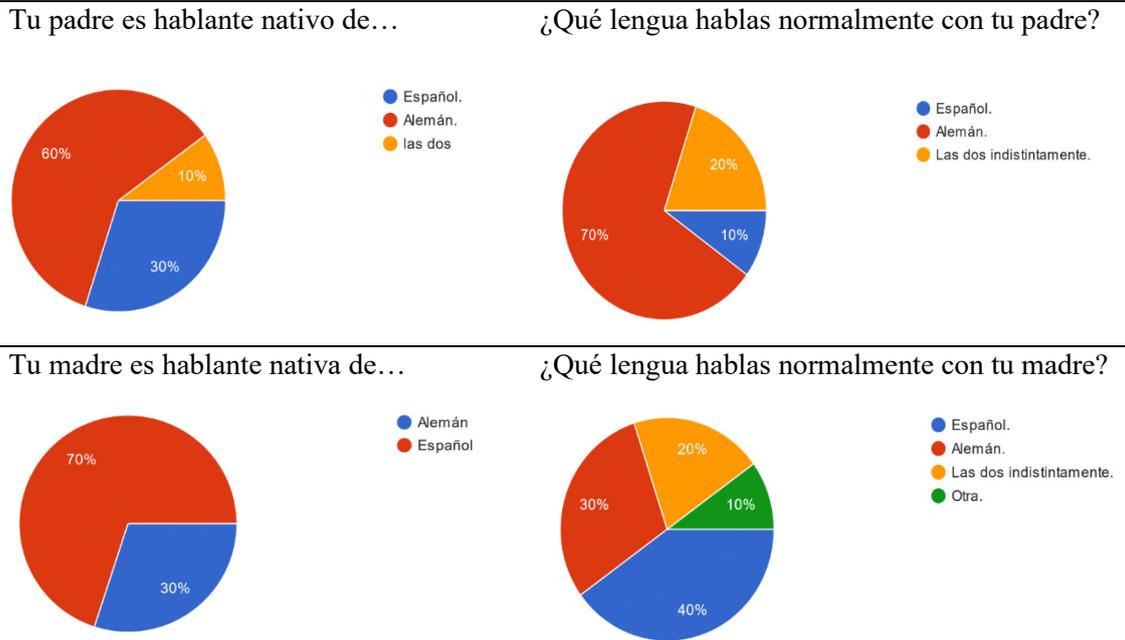
a) Lenguas que se hablan en la familia

En la Figura 4 observamos que, mayormente, el padre es hablante de alemán, mientras que la madre es hispanohablante. En el cuestionario aparece un único caso en el que el padre es bilingüe. Al preguntar más concretamente quién de la familia es hablante nativo de español, el 70% marcó la opción “madre”, el 60% “abuelos maternos” y el 10% “toda la familia materna”. Por otro lado, el 40% indicó que su padre es hablante nativo de español, mientras que el 30% tiene abuelos paternos hispanohablantes. Este dato indica que hay un padre bilingüe descendiente de germanohablantes.

La situación se presenta más compleja en cuanto a las lenguas que utilizan los participantes para comunicarse con sus progenitores. Empezando por el padre, observamos que, de los tres participantes de padre hispanohablante, uno habla alemán, otro habla las dos lenguas indistintamente y solo uno de los participantes dice hablar español con su padre. En las biografías y en las entrevistas se indagará sobre las circunstancias que llevan a no hablar con el padre hispanohablante en español.

Figura 4

LI de los padres y lengua de comunicación en la familia



Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 3).

A pesar de que el 70% de las madres es de lengua nativa española, solo el 40% usa esta lengua para comunicarse con ellas. De este grupo, dos participantes afirmaron que hablaban con su madre hispanohablante las dos lenguas indistintamente y uno reconocía hablar solo alemán con su madre española. La opción “otra” se refiere a un participante de madre de lengua alemana que detalla en el cuestionario “[s]obre todo, alemán, pero a veces español, especialmente cuando era más joven” (véase anexo I.III, tabla 3). Desconocemos quién era “más joven” si la madre o el participante.

b) Educación y profesiones de los progenitores

En cuanto a la educación y la profesión de los progenitores, el 80% de los padres y el 40% de las madres tienen educación superior. Solo un 20% de los padres tiene estudios de grado medio, frente al 50% de las madres con la misma formación. Solo una madre tiene formación escolar básica.

El tipo de formación recibida se refleja simétricamente en las profesiones. Entre los padres con formación superior hay un empresario⁶⁵ propietario de bares y restaurantes, un economista, un químico, un profesor de biología y educación física en secundaria, un analista de datos, un

⁶⁵ El nombre de las profesiones se cita como lo han escrito los informantes.

dentista, un informático y un abogado; mientras que los dos padres con educación de grado medio son, uno, funcionario de hacienda y, el otro, auditor en plantas de producción.

Entre las madres con estudios superiores hay una profesora de piano, una profesora de guardería, una profesora y directora de una escuela primaria y una arquitecta. La mujer con estudios básicos es ama de casa y secretaria. El resto de las madres son *Schülerbetreuerin*⁶⁶, guía turística y funcionaria de hacienda, vendedora en el *duty free* del aeropuerto, *Sachbearbeiterin*⁶⁷ y pintora. En anexo I.III, tabla 4 hemos recogido todas las respuestas sobre las lenguas, la educación y las profesiones de los progenitores.

También hemos indagado sobre los conocimientos de alemán de los padres hispanohablantes y del español de los padres germanohablantes, al igual que hemos explorado el nivel de dominio de alemán de las madres hispanohablantes y de español de las madres germanohablantes, de lo que nos vamos a ocupar a continuación.

c) *Nivel de dominio de la lengua extranjera de los progenitores:*

En primer lugar, vamos a hablar del dominio de la lengua alemana de los progenitores hispanohablantes y, después comentaremos el dominio de la lengua española de los germanohablantes.

- *El alemán del padre hispanohablante*

En cuanto al dominio del alemán de los tres padres hispanohablantes, recogemos los resultados en la Tabla 8.

Hay que tener en cuenta que estamos hablando del nivel de dominio *percibido por los hijos*, lo que significa que el dominio real puede ser diferente. En todo caso, nos llama la atención que los padres de Julia y Niko, que en principio no tienen problemas con el alemán, incluso se expresan bien o muy bien en esta lengua, parecen tener problemas para escribirlo. En cambio, el padre de Nerea que parece presentar dificultades en general con la lengua alemana, no las tiene ni en la comprensión ni en la expresión oral y escrita. Les pedimos a continuación que especificaran cómo es el alemán de sus padres hispanohablantes. Julia dice que su padre “habla alemán bastante bien, pero no perfectamente”, Nerea se refiere a la falta de vocabulario y al acento español de su padre cuando habla alemán, y Nico dice que el alemán de su padre “[e]s como mi español, puede decir todo lo que quiere, pero a veces le falta una palabra”. En general, podemos afirmar que el dominio del alemán de sus padres hispanohablantes les parece bastante bueno a los informantes.

⁶⁶ Este término se refiere a un tutor o asistente que ayuda a los escolares con sus deberes y los vigila durante las permanencias por las tardes en las escuelas.

⁶⁷ En una oficina, se refiere a la persona oficial o encargada de algún trámite o tarea administrativa.

Tabla 8*El alemán del padre hispanohablante*

	Nivel de dominio	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Julia	No tiene problemas con el alemán.	Lo entiende todo o casi todo.	Bien.	Con dificultades.
Nerea	Tiene alguna dificultad en la comunicación diaria.	Lo entiende todo o casi todo.	Bien.	Bien.
Niko	No tiene problemas con el alemán.	Lo entiende todo o casi todo.	Muy bien.	Con dificultades.

Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 4.1).

- El alemán de la madre hispanohablante

Un poco más de la mitad de los informantes optaron por detallar el nivel de dominio de alemán de su madre hispanohablante, como se observa en la Tabla 9. Notamos que los participantes tienden a caracterizar el dominio del alemán de sus madres hispanohablantes como poco desarrollado o presenta dificultades que hacen que estas no se desenvuelvan sin tropiezos en alemán. Hemos constatado la existencia de dos extremos. Por un lado, está el caso de Maya que afirma que el alemán de su madre es en todos los ámbitos bueno, incluso en la expresión escrita, pese a tener dificultades para escribirlo y, por otro lado, está el caso de Marc cuya madre parece no haber aprendido alemán, ni para entenderlo en todas las situaciones comunicativas. Cabe señalar aquí que la madre de Marc es la única con estudios de enseñanza primaria.

Entre las dificultades, tres informantes destacan la pronunciación; cuatro, hablan de la gramática, subrayando el uso de los artículos, la conjugación verbal y las preposiciones; y tres comentan las limitaciones de vocabulario. De este modo, el dominio de alemán de la madre hispanohablante va desde el extremo positivo de “habla muy bien”, pasando por “tiene alguna dificultad en la comunicación diaria” o “se comunica bien, pero con dificultades” hasta llegar a “no es muy bueno” y “es bastante malo e incluso empeora” (véase anexo I.III, tabla 4.2).

Estas afirmaciones sobre el nivel de dominio no concuerdan completamente con los datos que se refieren a las destrezas, puesto que, según sus hijos, cuatro de las madres hispanohablantes entiende todo o casi todo, y habla y escribe bien en alemán. La comprensión oral fue más baja en dos de los casos en que los participantes afirman que sus madres, a veces, tienen dificultades para la comprensión según la situación, y hay un caso que entiende incluso poco. En cuanto a la expresión oral, solo en un caso se afirma que hablan muy bien o perfectamente y en otros dos

casos hablan con dificultades. Sobre la expresión escrita, dos participantes dijeron que la madre no escribe nunca en alemán y una de ellas lo escribe con dificultades.

Tabla 9
El alemán de la madre hispanohablante

	Nivel de dominio	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Katy	No tiene problemas con el alemán.	Lo entiende todo o casi todo.	Bien.	Bien.
Marc	Bastante malo y empeora cada vez más. Hace treinta años que habla alemán todos los días, o sea, que comunicarse se comunica. Pero le cuesta bastante (y les cuesta bastante más a los que tienen que entenderla), no domina ni artículos, ni conjugaciones, ni vocabulario y le cuesta la pronunciación.	Entiende poco. Depende del tema, a veces entiende casi todo. Otras veces casi nada.	Con dificultades.	No escribe en alemán.
Maya	Habla perfectamente alemán. A veces tiene dificultades escribiéndolo.	Lo entiende todo o casi todo.	Muy bien.	Bien.
Nancy	Puede comunicarse muy bien y sabe bien el vocabulario. Tiene dificultades con los artículos y las declinaciones. También se escucha el acento español.	A veces tiene dificultades, depende de la situación.	Bien.	Bien.
Nerea	Tiene alguna dificultad en la comunicación diaria. No es muy bueno y se le nota mucho el acento español.	A veces tiene dificultades, depende de la situación.	Con dificultades.	No escribe en alemán.
Sara	Habla muy bien alemán, algunas veces le falta vocabulario o tiene errores en la gramática.	Lo entiende todo o casi todo.	Bien.	Bien.
Toni	Tiene alguna dificultad en la comunicación diaria. A veces confunde preposiciones o le salen cuentas palabras [<i>sic.</i>]. Pero en la vida cotidiana puede comunicarse bien.	Lo entiende todo o casi todo.	Bien.	Con dificultades.

Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 4.2).

- *El español del padre germanohablante*

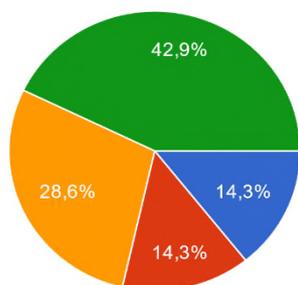
A continuación, presentamos en la Figura 5, los datos que hacen referencia al español del padre de lengua nativa alemana.

Maya, Nancy y Rosa optaron por describir directamente cómo ven el dominio de español de su padre. Maya afirma que su padre “[s]abe hablar español, pero no sé cuánto como [sic.] nunca hablamos español”. Nancy opina que el vocabulario de su padre es “muy bueno y sabe muy bien la gramática. Se puede comunicar bien también. Solo tiene problemas con la pronunciación. Tiene un acento alemán muy fuerte”. Y el padre bilingüe de Rosa “[h]abla muy bien pero su español suena anticuado y se le redujo mucho el vocabulario”.

Solo el padre de Toni no tiene ningún dominio del español en ninguna destreza, pero la mayoría de los padres de lengua alemana entienden todo o casi todo en una conversación en español. Maya y Sara afirman que su padre tiene dificultades de comprensión dependiendo del tema. Además, todos hablan bien o muy bien español, excepto el padre de Sara que habla la lengua con dificultades. Esta imagen de gran competencia lingüística queda diluida a la hora de evaluar la expresión escrita ya que solo el padre de Katy escribe bien en español. Aquí cabe mencionar que tres participantes no supieron decir si su padre escribe o no en español y el resto afirma que sus padres no escriben, o escriben con dificultades.

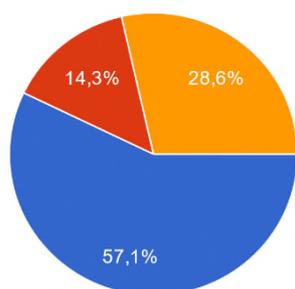
Figura 5
Dominio de español del padre de lengua nativa alemana

Nivel de dominio



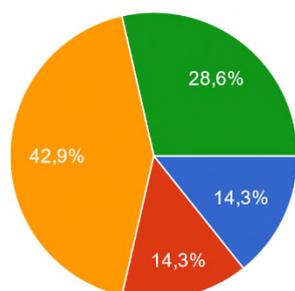
- No comunica en español.
- Tiene alguna dificultad en la comunicación diaria.
- No tiene problemas con el español.
- Ninguna de las tres opciones es válida.

Comprensión oral



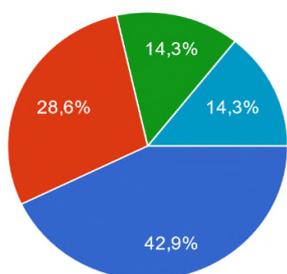
- Lo entiende todo o casi todo.
- Entiende poco, sólo palabras y expresiones.
- A veces tiene dificultades, depende de la situación.
- No entiende nada.
- No sé.

Expresión oral



- No lo habla.
- Con dificultades.
- Bien.
- Muy bien.

Expresión escrita



- No sé.
- No escribe en español.
- Con dificultades.
- Bien.
- Muy bien.
- No escribe en alemán.

Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 4.1).

- *El español de la madre germanohablante*

En cuanto al dominio del español de las tres madres de habla alemana nos encontramos de nuevo con dos extremos. La madre de Julia, que estudió Lenguas románicas en la universidad, no tiene problemas con el español, según su hija, la cual considera, además, que su madre tiene un dominio muy bueno en todas las destrezas.

Tabla 10

El español de la madre germanohablante

	Nivel de dominio	Comprensión oral	Expresión oral	Expresión escrita
Julia	No tiene problemas con el español.	Lo entiende todo o casi todo.	Muy bien.	Muy bien.
Nico	Como nunca habla español es un poco difícil explicar el nivel, pero creo que con más práctica hablaría bastante bien.	Lo entiende todo o casi todo.	No habla.	No lo sé.
Rosa	No comunica en español. Sabe algunas palabras, reminiscencias de cuando éramos niñas mi hermana y yo y todavía vivía con mi padre (Ej.: chicle, baño, gracias, las plantas, no)	No entiende nada.	No habla.	Muy bien.

Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 4.2).

En cambio, como las madres de Niko y Rosa no usan el español, sus hijos no nos pueden decir nada concreto sobre este tema. La respuesta de Rosa sobre el dominio de la expresión escrita de su madre en español es sorprendente, sobre todo, si consideramos cómo describe la informante el dominio lingüístico del español de su madre. Como pudimos aclarar en la entrevista, se trata de una confusión.

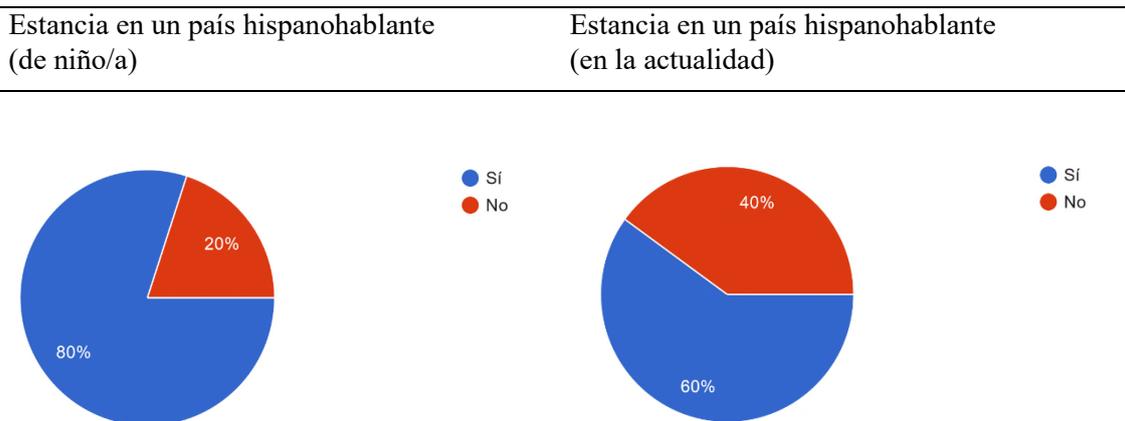
En general y a modo de resumen, al examinar los datos sobre los progenitores tuvimos la impresión que los informantes juzgaban con más rigor el nivel de dominio del alemán de la madre que la del padre hispanohablantes. En cambio, el dominio del español de la madre germanohablante parece no ser importante: o bien es excelente gracias a los estudios, o no hacen uso absoluto del español.

d) *Estancias vacacionales*

El último aspecto que indagamos en relación al uso del español dentro de la familia fue el tema referente a las estancias en el país de sus padres hispanohablantes, tanto en el pasado como en el presente. Preguntamos por la frecuencia de los viajes, la duración de la estancia y por la compañía con la que viajaban. De este modo, hemos podido hacernos una idea del uso que han hecho los participantes en el contexto de lengua española.

Figura 6

Estancia en el país hispanohablante del padre o de la madre



Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 6).

Si observamos la Figura 6, vemos que dos informantes no fueron nunca de vacaciones al país de su progenitor hispanohablante. Este número ha subido en la actualidad hasta cuatro. La frecuencia con la que iban de vacaciones al país hispanohablante de pequeños es de una vez cada dos años durante tres semanas, o durante todo el tiempo de las vacaciones en el caso de las familias latinoamericanas. Si la familia es española la frecuencia y la duración es mayor y oscila entre una vez al año durante tres semanas o más hasta tres veces al año, aprovechando las vacaciones escolares. Todos visitaban a la familia hispanohablante en compañía de sus padres y hermanos, y únicamente una persona viajó de pequeña alguna vez, sola.

En la actualidad, las personas que siguen visitando a sus familiares en el país hispanohablante van con una frecuencia de una o dos veces al año, y su estancia dura entre cuatro y dos semanas. Es decir, la frecuencia ha aumentado pero la duración es más corta. En cuanto a la compañía, los participantes siguen viajando con sus padres y hermanos y en tres casos también afirman que

viajan solos. El caso de Marc es el más atípico, puesto que afirma que la última vez que visitó a la familia fue hace cinco años⁶⁸ y que había estado diez años sin ir a España.

10.1.3.4 Uso de la lengua española

En este apartado exponemos los resultados sobre el uso de la lengua española en el contexto informal fuera del ámbito familiar en tres bloques: uso de la lengua española fuera del ámbito familiar, uso de la lengua española en los medios y uso de la lengua española en la red.

a) Uso de la lengua española fuera del ámbito familiar

Preguntamos a los informantes con qué personas hablan español fuera de casa. Todos dicen hablar español en la universidad con sus compañeros y profesores. Seis personas afirman que hablan español con amigos en Alemania y Austria; entre estas, una dice que comunica en español con amigos también a través de internet y otra lo hace vía Instagram y otras redes sociales. Solo dos personas hablan español en la comunidad a la que pertenecen, pero no especificaron de qué tipo de asociación se trata. Es decir, fuera de la esfera familiar, el otro contexto que mejor se brinda para hablar español es la universidad. Asimismo, podemos observar que en la comunicación entre amigos el uso de redes sociales suele ser habitual.

b) Uso de la lengua española en los medios

En la Tabla 11 vemos que solo dos personas utilizan en español todos los medios de comunicación que les proponemos en el cuestionario.

Para entender la Tabla 11 hay que aclarar que preguntamos si escuchaban la radio o veían la televisión en español, sin especificar la plataforma. Es posible que los datos estén tergiversados porque al discutir este aspecto posteriormente en la entrevista, muchos afirmaron ver películas y series españolas a través de plataformas como Netflix. Por lo tanto, escuchar la radio en español es el medio menos utilizado, seguido por la prensa escrita y la televisión.

Otro aspecto que nos interesaba indagar era la lectura, por el impacto que tiene en el aprendizaje de la lengua. Casi la mitad de los informantes afirma no leer en español. De los seis participantes que dicen leer, Nancy, Rosa y Toni lo hacen de dos a tres veces por semana; Rosa especificó en el cuestionario que lee a diario libros, aunque “desde que nació mi hijo en diciembre 2017 leo mucho menos” (véase anexo I.III, tabla 5). Julia lee de una a dos veces al mes, sobre todo, en clase y también, a veces libros. En los extremos está Katy que dice que no lee casi nunca y Marc que afirma leer casi todos los días el periódico y también por obligación. En cuanto a la tipología

⁶⁸ Teniendo en cuenta que Marc respondió al cuestionario en 2018, calculamos que estuvo en España por última vez en el 2013.

textual, todos leen textos para las clases y todos, excepto Toni, leen *mails* y *chats* de la familia y/o amigos; Julia, Marc y Toni afirman leer el diario en español, mientras que Katy y Rosa prefieren leer novelas y cuentos. Julia y Marc, aparte de leer noticias, también dicen leer novelas, cuentos y comics.

Tabla 11

Uso del español en los medios

Participante	Radio	Televisión	Lectura
Julia	No	Sí	Sí
Katy	Sí	Sí	Sí
Marc	Sí	No	Sí
Maya	No	Sí	No
Nancy	No	No	Sí
Nerea	No	Sí	No
Niko	No	Sí	No
Rosa	No	Sí	Sí
Sara	No	No	No
Toni	Sí	Sí	Sí

Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 5).

c) *Uso de la lengua española en la red*

Para cerciorarnos del uso que hacen del español en la red les planteamos dos preguntas de respuesta múltiple. En la primera, les proponíamos varias actividades que se pueden hacer en internet y los resultados se visualizan en la Figura 7.

Analizando las respuestas individuales, encontramos que la única persona que no utiliza redes sociales es Toni, que ya había dicho que no leía ni *chats* ni *mails*. Este informante fue también el único que especificó en la opción “otros” que ve “series en español en Netflix y también veía antes series del Instituto Cervantes” (véase anexo I.III, tabla 7). Sara es la persona que menos usos hace de internet, solo para escuchar música y *podcasts* y para comunicar por redes sociales. Por el contrario, los que más utilizan la red son Marc y Nico. Coinciden en que ambos escriben *mails*, buscan informaciones en español, usan Skype para comunicarse con la familia, consultan el diccionario y son activos en las redes sociales. Difieren en un solo aspecto: Marc lee el periódico y Niko prefiere escuchar música y *podcasts*.

Figura 7
Actividades en la red

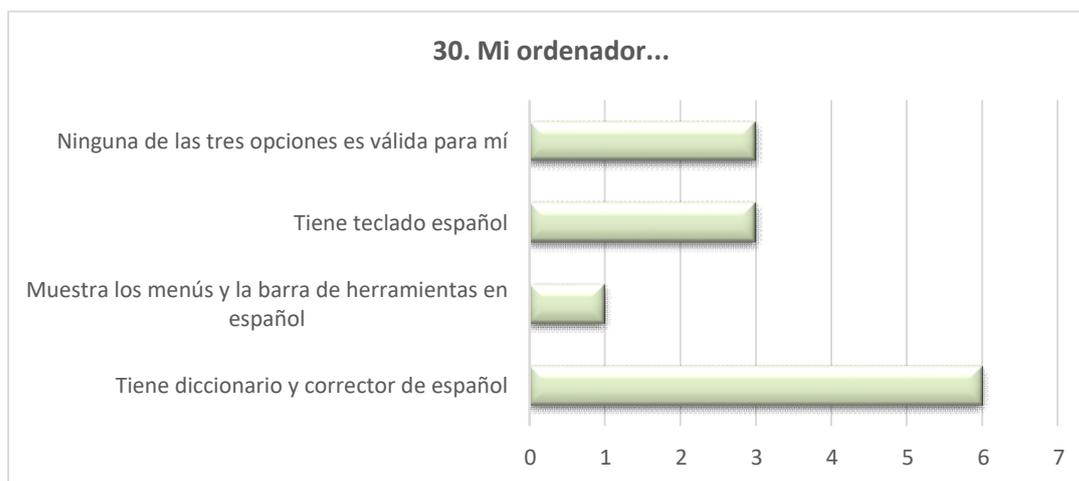


Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 7)

Con la segunda pregunta buscamos información sobre las características del ordenador personal. Conocer si el ordenador tiene diccionario, corrector y teclado español, o si muestra menús y programas en español, puede indicar que la lengua española tiene una presencia más cotidiana en la vida de los informantes, y que estos acostumbren a escribir en español. En la figura número 8 se visualizan las respuestas.

Seis personas afirman que su ordenador tiene diccionario y corrector de español. Dentro de este grupo de seis, el ordenador de una de ellas muestra, además, los menús de los programas y la barra de herramientas en español, y otra afirma que tiene también teclado en español. Nos llama la atención que dos personas que afirman tener teclado en español, no hayan marcado otras opciones. Por último, dos personas trabajan con un ordenador operativo exclusivamente en alemán. Por nuestros datos intuimos que existe cierto interés en usar el ordenador en español.

Figura 8
Características del ordenador



Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 7)

10.1.3.5 Clases de español

El último bloque se refiere al aprendizaje formal del español. El contenido de este bloque se articula sobre cuatro preguntas que indagan sobre si se ha recibido algún tipo de clases de español durante la escolarización, por qué estudian español en la universidad, qué aprenden en las clases y qué es lo que más les gusta de estas.

a) Clases de español durante la escolarización

Las primeras preguntas de este bloque se referían al aprendizaje de la lengua española en un contexto formal antes de llegar a la universidad. Encontramos que solo cuatro personas habían recibido educación formal de lengua española previamente: Katy, Maya y Niko asistieron a clases de ELE en el *Gymnasium*, Julia, por su parte, habla de “un grupo de juegos infantil” y “de un instituto de español en Viena” (véase en ambos casos el anexo I.III, tabla 8). Creemos que Julia se refiere con su última afirmación a las clases de HSU. Al preguntarles por la utilidad de estas clases, solo Katy afirma que le ayudaron a mejorar su vocabulario y su gramática; los demás, sin embargo, no parecen haber sacado mucho partido de estas clases, como observamos en la Tabla 12 que recoge las respuestas de Julia Maya y Niko.

Tabla 12

Utilidad de las clases ELE previas a la universidad

No fueron de mucha ayuda porque fueron demasiado duros o demasiado fáciles.

Ni fu ni fa, las primeras no tanto después teníamos un cambio de profesor entonces sí porque aprendimos muchísimo sobre la cultura de Latinoamérica y España y un poco de gramática.

Fue lo básico que se necesita, pero nada más.

Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 8)

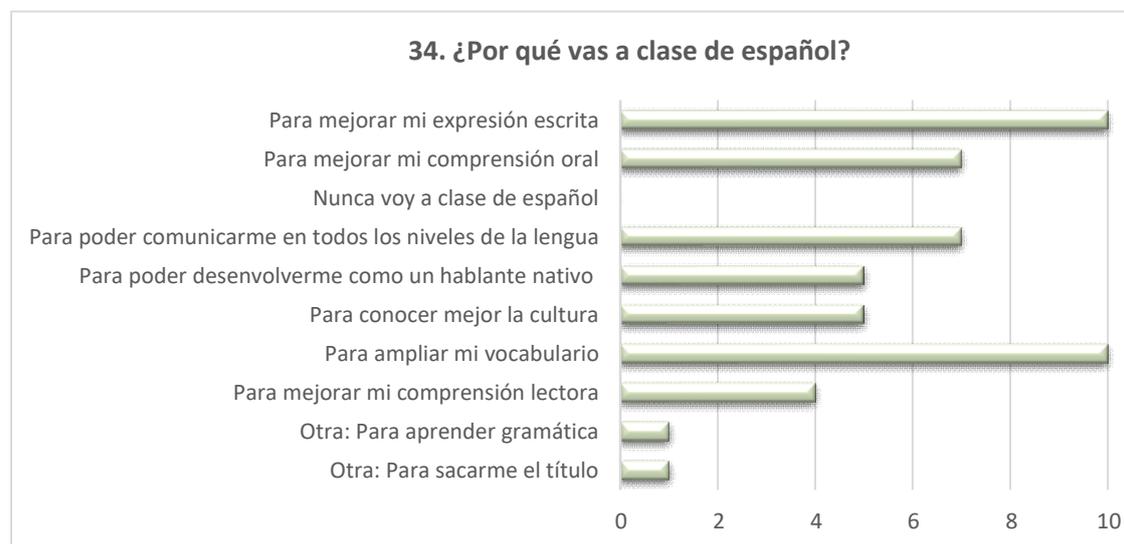
Por los datos, juzgamos que pocos han podido asistir a clases de ELH o ELE durante su escolarización y estas no parecen haber sido de gran utilidad porque los informantes no consideran que el nivel o la didáctica fueran adecuados para ellos. Solo las clases más enfocadas a contenidos culturales parecen haber sido provechosas.

b) Razones para estudiar español en la universidad

Como una de nuestras preguntas de investigación gira en torno a la motivación, planteamos en la pregunta 34 del cuestionario por qué asistían a clases de español. Les dimos varias opciones de respuesta múltiple y los resultados los mostramos a continuación, en la Figura 9.

Como vemos, los informantes de este estudio van a clase para cubrir básicamente dos necesidades que ya discutimos en el marco teórico, a saber, desarrollar su capacidad lectoescritora y expandir su rango bilingüe.

Figura 9
Motivos para estudiar español



Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 8)

Efectivamente, todos los entrevistados afirman ir a clase para desarrollar su capacidad lectoescritora. El 100 % estudia español para mejorar su expresión escrita y el 60%, para mejorar su comprensión lectora. Los resultados de 90% y 50% que recoge el gráfico se deben a que Marc no marcó directamente las respuestas porque optó por marcar la respuesta “otros” dando como respuesta: “Para sacar el título. *Todos los puntos de arriba vienen incluidos*” (véase el anexo I.III, tabla 8, la cursiva es nuestra).

La necesidad de expandir el rango bilingüe se expresa en el 100% de los informantes que quieren aumentar el vocabulario y en el 70% que quiere mejorar la expresión oral y poder comunicarse en todos los niveles de la lengua. Sin embargo, solo el 50% de los informantes quiere desenvolverse como un nativo o nativa. Este dato contradice, a nuestro parecer, la idea de que quieran expandir su rango bilingüe. Intentamos explicar esta paradoja con ayuda de la entrevista y la biografía lingüística.

c) El aprendizaje en el aula

Al preguntarles qué aprenden en sus clases de español, las respuestas fueron bastante homogéneas como se muestra en la Tabla 13, en la que hemos marcado con un color distintivo los temas que

se repiten. De este modo, la gramática la hemos marcado con el color naranja, el vocabulario, en azul y la expresión escrita, en verde.

Tabla 13
Aprendizaje en el aula

1	La gramática
2	Vocabulario económico, expresión escrita, aprender todos los niveles de la lengua
3	Gramática, historia/cultura, hablar académico
4	Subjuntivo, tiempos, preposiciones, escritura
5	Gramática y hablar en público en español.
6	Las tildes, escribir en general, algunas partes de la gramática
7	Gramática, vocabulario específico, escribir mejor, traducir e interpretar mejor
8	Diferentes aspectos de la gramática como por ejemplo los diferentes tipos del pasado y el subjuntivo o el uso del estilo indirecto
9	Escribir textos, leer español más regularmente, gramática, tiempos
10	Hablar de temas que no se tratan de casa o de la vida cotidiana, por ejemplo, el medio ambiente o temas científicos. En clase también se aprende las diferencias de lengua entre las regiones (por ejemplo, que un tinto puede ser un vino o un café, depende de donde estás)

Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 8)

Nos llama bastante la atención la discrepancia existente entre la percepción que tienen sobre lo que se enseña y lo que dicen necesitar en los ámbitos de la gramática, la expresión escrita y el léxico. La gramática tiene bastante relevancia puesto que aparece en ocho respuestas sobre lo que se enseña, frente a una sola respuesta a favor de su aprendizaje. También hay una gran divergencia sobre la expresión escrita, puesto que el 100% dice querer mejorar la destreza escrita frente a las cuatro personas que dicen aprender a escribir bien en el aula. Y, por último, se da también diferencia entre el 100% de los informantes que dicen querer aprender vocabulario frente a los dos que afirman que en clase se aprende léxico.

De una forma más o menos implícita aparece también en varias intervenciones (véase en la Tabla 13 las entradas 3, 5, 7 y 10) una referencia a la adquisición de competencias académicas. Por otro lado, el conocimiento de la cultura y de las distintas variedades del español, así como la práctica de la lectura, se nombran en una sola ocasión.

A raíz de estas respuestas, parece que los informantes perciben que sus clases de ELE no se ajustan a sus necesidades de aprendizaje.

d) *Preferencias en la clase de español*

Para cerrar el cuestionario les planteamos una pregunta abierta sobre lo que más les gusta de las clases de español. Teniendo en cuenta que perciben sus clases de ELE como poco instructivas, nos ha sorprendido que digan que les gustan, aunque las razones no siempre están en la pedagogía.

Mostramos en la Tabla 14 los gustos y las preferencias de nuestros informantes.

Tabla 14

Gustos y preferencias en la clase de español

mejorar mi castellano y conocer gente con origen similar
para mí es fácil y conozco a nueva gente
todo
hablar y escuchar español, también que hay un ambiente muy relajado
hablar español con otra gente que tienen diferentes experiencias con español que yo
darme cuenta de lo que me falta por aprender
aprender algo y usarlo con amigos, expresiones útiles
ya solo usar el español me encanta, además todas las clases están repletas de información
hablar mucho español, escuchar anécdotas
que aprendo cosas nuevas y que me pueden decir por qué se usa por ejemplo aquí este tipo de pasado o cómo funciona el subjuntivo (el subjuntivo es muy difícil) y que nuestro profesor lo haya podido explicarnos

Nota: Los datos provienen de las respuestas individuales del cuestionario (véase el anexo I.III, tabla 8)

En estas respuestas hemos podido reconocer tres patrones:

El primero gira en torno a aquellos aspectos que afectan al aprendizaje. De este modo, a los informantes les gustan las clases porque, aunque son “fáciles”, siempre pueden aprender “algo”, “cosas nuevas”, “expresiones útiles”, mejorar su español, obtener “mucho información”, y “darse cuenta” de lo que aún deben aprender. En cierto modo, estas afirmaciones entran en contradicción con lo que afirman en la pregunta anterior en las que parecía que las clases no sirven de mucho.

También les gusta poder usar la lengua en la clase, concretamente, les gustan los ejercicios auditivos – una persona específica que le gusta escuchar anécdotas –, y hablar. Y no solamente les gusta usar la lengua en el aula, sino también fuera de ella, con sus amigos.

El tercer patrón se refiere a la dimensión social de las clases de ELE, en las que en “un ambiente relajado” los estudiantes pueden conocer a “gente nueva”, de “origen similar” o “con experiencias diferentes”.

10.1.4 Perfiles y necesidades de aprendizaje según los datos obtenidos del cuestionario

Tras el análisis de los datos provenientes del cuestionario hemos obtenidos los siguientes resultados:

1) Salvo un informante que afirma hablar solo alemán y español, todos los participantes son plurilingües y dicen tener dominio de entre tres (alemán, español e inglés) y seis lenguas (alemán, español, inglés francés, italiano y catalán). Por orden de dominio, el alemán es la L1 de todos los participantes. En cuanto al orden de adquisición, siete participantes afirman haberse criado bilingües en alemán y español; dos dicen que su L1 fue español, y una persona afirma que empezó hablando alemán.

Todos han tenido clases de inglés en la escuela y siete, además, francés; mientras que solo cuatro participantes han tenido español como asignatura escolar, una de ellas también como asignatura extraescolar.

2) En cuanto a las estructuras familiares y del uso de las lenguas en este ámbito hemos constatado que, salvo en un caso en que la madre hispanohablante tiene estudios básicos, el resto de los progenitores cuenta con estudios superiores o de grado medio. Nueve informantes son hijos de matrimonios bilingües, repartidos en siete madres y dos padres hispanohablantes. Es decir, solo hay un informante cuyos progenitores son ambos de lengua española y residentes en Alemania.

Cuatro participantes hablan español con su madre hispanohablante; dos usan indistintamente el español y el alemán, y un único informante indicó que solo habla alemán en la familia. En cuanto al padre hispanohablante, solo en un caso, el del matrimonio monolingüe, se emplea el español para hablar con él, los dos restantes hablan alemán.

Al examinar los datos sobre esta cuestión observamos que los informantes valoraban positivamente el dominio del alemán de los padres hispanohablantes, mientras que la valoración sobre el alemán de las madres hispanohablantes tiende a ser más crítica.

Salvo dos informantes, todos pasaban las vacaciones estivales en el país de procedencia del progenitor hispanohablante. En la edad adulta, parece que visitan a la familia hispanohablante con más frecuencia, pero las estancias son más cortas.

3) Fuera del ámbito familiar, la universidad es el otro contexto en el que todos los informantes dicen hablar español con profesores y compañeros. También lo usan con los amigos y, en dos casos, con las personas de la comunidad de habla hispana a la que pertenecen.

4) Según los datos, ver la televisión en español es el medio de comunicación más usado por nuestros informantes, seguido por la lectura de la prensa y escuchar la radio. Estos datos se contradicen con los que se refieren a la lectura puesto que casi la mitad de los participantes afirman no leer en español. Solo tres dicen leer con una regularidad de dos a tres veces por semana libros y periódicos. El resto lee por obligación por sus estudios y también leen correos y *chats* de la familia.

El uso de internet se concentra, sobre todo, en las redes sociales. Siete informantes afirman usar la red para consultar el diccionario en línea y buscar información; cinco participantes aseguran que utilizan internet para escribir *mails* y escuchar música y *podcast*. Leer el periódico y conectar con la familia son las funciones menos utilizadas de la red.

5) Sobre las clases de español hemos obtenido los siguientes resultados:

Pocos informantes han asistido a clases de ELH y/o ELE durante su periodo escolar y afirman que estas no les han sido de provecho, porque los contenidos y los niveles no se ajustan a sus necesidades. Solo aquellas clases que recalcan en contenidos relacionados con la cultura parecen tener más aceptación.

Las necesidades de aprendizaje más importantes son mejorar la expresión escrita y ampliar el vocabulario, mientras que la opción menos marcada se refiere a la mejora de la comprensión lectora. En contraste, casi todos dicen que en las clases se aprende gramática, frente a cuatro informantes que manifiestan que en las clases aprenden a escribir en español y dos, a mejorar el vocabulario. Los datos reflejan pues una discrepancia entre lo que ellos dicen necesitar y la percepción que tienen sobre lo que se les enseña.

Por otro lado, lo que más les gusta de sus clases de español es que creen que son útiles para su aprendizaje; que pueden usar la lengua para comunicarse y pueden contactar con gente nueva y/o de origen similar al suyo.

10.2 Biografía lingüística

En este apartado presentamos un análisis de la lengua escrita y otro, de contenidos sobre las biografías lingüísticas de cada participante. Estos tuvieron que escribir un texto en el que informaran sobre

- las lenguas que han aprendido en la escuela o en cursos especiales, detallando durante cuánto tiempo, cuántas horas y con qué fines las ha estudiado,
- las lenguas con las cuales han crecido,
- las zonas lingüísticas en las que han vivido,
- el uso que hacen de las lenguas en el trabajo, la formación, los estudios, los viajes y en el círculo de personas conocidas,
- los idiomas con los que han tenido contactos mediante distintos medios como la televisión, la radio, el cine, la música, la prensa, internet, etc.,
- si han aprendido bien y con gusto, explicando qué ha sido importante y enriquecedor en su aprendizaje, y
- lo que les ha desanimado al aprender los idiomas que ya saben o que están estudiando (véase la propuesta del PEL en el anexo II.I).

Recordemos que contamos con dos biografías por participante. Una narrada en español y otra, en alemán. Sobre la biografía escrita en español se realizará el análisis de la calidad lingüística de la producción escrita, con el objetivo de plasmar la calidad lingüística de la producción escrita de los participantes, sin compararla con la de los estudiantes ELE o la de los hablantes nativos monolingües.

Este análisis lingüístico contiene concretamente:

1. Una *descripción de la macroestructura* de cada texto. Aunque no hemos encontrado que la biografía lingüística pertenezca claramente a un determinado género académico (véase Ainciburu 2018: 143), podemos afirmar que la biografía lingüística se inscribe dentro de la narrativa, cuya macroestructura se basa principalmente en la presentación cronológica del proceso de aprendizaje de lenguas, la expresión de las causas, las emociones y el modo de este aprendizaje, así como del influjo del entorno social. Nosotros vamos a estudiar si y cómo presentan nuestros informantes la secuenciación de su proceso de aprendizaje, así como el uso de los recursos retórico-narrativos que nos permitirán observar si se da coherencia narrativa.

2. Un estudio de la *complejidad de estructuras sintácticas*. Aunque en la literatura se prefiere utilizar la unidad terminal (De Alba 2021: 4) o *T-Units* (Camus y Adrada-Rafael 2015: 37), nosotros usamos como unidad de medida la oración, entendida como un enunciado con al menos un predicado (Polinsky 2008: 150) y/o delimitado por el punto ortográfico. Calculamos la

complejidad sintáctica sobre el número de frases simples, subordinadas, coordinadas, yuxtapuestas o complejas. Estas últimas se refieren a oraciones en las que se combina la subordinación con la coordinación o yuxtaposición. La complejidad sintáctica será obviamente más elevada cuantas más oraciones subordinadas y complejas aparezcan en el texto.

Para realizar este tipo de análisis, empezamos fragmentando el texto en frases. Después las listamos, las enumeramos y las clasificamos en las siguientes categorías: frase simple, frase yuxtapuesta, frase coordinada, frase subordinada y frase compleja. Tras elicitar los datos cuantitativos, exploramos el uso que se hace en los textos de las conjunciones coordinantes y subordinantes para obtener más información sobre la complejidad y la variación sintáctica.

3. Un análisis de la *diversidad, densidad y sofisticación del léxico*. La diversidad léxica correlaciona con los conocimientos del vocabulario, la comprensión lectora y la calidad de la expresión escrita (Hurtado y Gastañaga 2021: 9; Dürlich y François 2018: 873). Viene dada por la *type-token-ratio* (TTR), que se calcula dividiendo el número de palabras distintas de un texto (*type*) por el número total de palabras del texto (*token*) (Hurtado y Gastañaga 2021: 9). Como esta relación depende mucho de la longitud del texto (Hurtado y Gastañaga 2021: 9), nosotros hemos optado por analizar, además, la diversidad léxica con las primeras 200 palabras de cada texto para poder compararlos. Utilizamos el programa Legible⁶⁹ para obtener el número de palabras que se repiten en el texto, es decir, los *types* y el total de palabras o *tokens*.

La densidad léxica es el porcentaje de palabras con contenido semántico, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, en relación al número total de palabras (*ibid.*). Cuanto mayor sea la densidad léxica, eso es, el número de palabras con contenido semántico, más informativo será el texto. Generamos nubes de palabras⁷⁰ que nos ayudaran a observar la densidad y las relaciones semánticas del texto. Para que los resultados de las nubes de palabras resultaran significativos, tuvimos que eliminar lexemas gramaticales, como determinantes, preposiciones y conjunciones, y operamos con los lexemas de más contenido semántico, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y algunos adverbios, porque descartamos los modificadores de significado, los de cantidad y los de frecuencia.

Para facilitar tanto el proceso de conteo de los *types*, como la formación de nubes de palabras manipulamos el texto siguiendo los siguientes criterios:

⁶⁹ Legible, <https://legible.es>; consulta febrero de 2022.

⁷⁰ Nube de palabras, <https://www.nubedepalabras.es>; consulta febrero de 2022.

- *Sustantivos*: los reducimos a su forma singular, de este modo, no contamos como dos lexemas diferentes si aparece el mismo sustantivo en singular o plural. Por ejemplo, si se encuentran las palabras “año” y “años” se cuenta como dos apariciones del sustantivo “año”.

- *Verbos*: los reducimos a la forma de infinitivo, por esta razón, se consideran repetidos si aparecen en varios tiempos, modos o personas. Por ejemplo, si se encuentran las formas conjugadas “hablo”, “hablábamos” y “hablaron” se cuenta como tres apariciones del verbo “hablar”. El verbo “ser”, no se cuenta en expresiones como “es un decir”, “o sea”, etc., que de todos modos se eliminan por ser lexemas gramaticales.

- *Adjetivos*: al igual que los sustantivos, los reducimos a su forma masculina singular.

Por último, la sofisticación léxica corresponde al porcentaje de palabras adscritas a un nivel de competencia alto o avanzado. Como ya apuntan Hurtado y Castañaga (2021: 9), operar con el concepto “avanzado” es confuso porque no se sabe con certeza en qué consiste el “nivel avanzado” y, en su estudio, estos dos autores prefieren atribuir un vocabulario de uso poco “frecuente” al nivel avanzado. Este concepto también puede medirse mediante los años invertidos en el aprendizaje de una lengua. Cabe esperar que cuantos más años de aprendizaje, mayor es la capacidad del individuo para crear y comprender textos de gran sofisticación léxica. Mediante la fórmula de Crawford (1985), por ejemplo, se pueden calcular los años de escolaridad necesarios para que un alumno pueda comprender un texto. Desafortunadamente la fórmula solo calcula la legibilidad y la comprensión de los textos y únicamente es aplicable a escolares de la educación primaria, por lo que tuvimos que desistir de usar este método.

Al final, nos decantamos por determinar la sofisticación léxica según los niveles del MCERL, buscando en las biografías aquellos vocablos atribuidos al C1-C2. Como ya vimos con anterioridad al hablar de los problemas sobre la evaluación (5.2.1), aplicar los niveles de competencia del MCERL en el contexto de hablantes de herencia resulta igual de problemático que hablar de nivel principiante o avanzado. El marco contempla tan solo la lengua estándar y está concebido para las clases de lengua extranjera y no para las de las lenguas de herencia. Sin embargo, consideramos correcto operar con estos niveles porque nuestros informantes asisten a cursos de ELE, diseñados según las guías del MCERL.

Hemos usado dos corpus de corte pedagógico orientados en el MCERL para cotejar la sofisticación del léxico. Por un lado, nos hemos basado en los inventarios de nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, de ahora en adelante)⁷¹. Pero en esta relación

⁷¹ Plan Curricular del Instituto Cervantes. Nociones específicas. Inventarios, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm;

hay que buscar el nivel al que pertenece un lexema, palabra por palabra. Además, no están registrados los nombres de los países, ni las preposiciones, ni ningún tipo de determinante, ni elementos de cohesión y muchos lexemas aparecen solo en colocaciones, a veces, muy singulares. Todo ello dificultó mucho que pudiéramos determinar el nivel al que pertenecen el léxico de las biografías.

Por otro lado, pudimos complementar el análisis de la sofisticación léxica utilizando el programa CEFRLex⁷², desarrollado en el *Centre de Traitement Automatique du Langage* (CENTAL) de la Universidad Católica de Lovaina⁷³ que proporciona un corpus de léxico pedagógico⁷⁴. CEFRLex propone un listado de vocabulario receptivo, elaborado a partir de textos exclusivamente didácticos. Al principio, se desarrolló solo para el inglés como segunda lengua o lengua extranjera (EFLLex) y solo para cinco niveles de competencia, porque excluye el C2 (Dürlich y François 2018: 874). Actualmente ya se pueden encontrar inventarios para el alemán (DAFLex), francés (FLELex), español (ELELex), neerlandés (NT2Lex) y sueco (SVALex). Las palabras están clasificadas sobre los seis niveles de competencia del MCERL según una distribución de frecuencias, lo que ratifica el concepto de nivel avanzado propuesto por Hurtado y Castañaga (2021: 9).

El acceso a la herramienta es gratuito para la comunidad científica y puede consultarse a través de una interfaz web (Dürlich y François 2018: 878). Hay dos formas de realizar una consulta: bien buscando palabras aisladas, o bien analizando un texto. Nosotros hemos operado con la segunda opción, que consiste en pegar un texto en la interfaz para obtener automáticamente los resultados. Queremos agradecer, en este punto, a Rocío Cuberos Vicente por su correo del 2 de noviembre de 2021, en el que nos explica cómo se interpretan los resultados de los análisis del CEFRLex.

Una vez que el programa termina su análisis, muestra, de una forma muy clara, los resultados. Las palabras comprendidas en los niveles A1 y A2 aparecen marcadas respectivamente en verde claro y oscuro; las de los niveles B1 y B2, en amarillo y ocre; y las de los niveles C1 y C2 en naranja claro y oscuro respectivamente. En rojo aparecen todas las palabras de las que no hay

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_ba1-b2.htm y

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_c1-c2.htm; últimas consultas en febrero 2022.

⁷² CEFRLex, <https://cental.uclouvain.be/cefrlex/elelex/analyze>; últimas consultas en febrero 2022.

⁷³ Centre de Traitement Automatique du Langage (CENTAL) de la Universidad Católica de Lovaina, <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ilc/cental>; última consulta febrero 2022.

⁷⁴ Corpus de léxico pedagógico, <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ilc/cental/cefrlex.html>; última consulta febrero 2022.

información en el corpus y en gris los elementos que se ignoran en el análisis como, por ejemplo, signos de puntuación, cifras o acrónimos. De este modo, pudimos observar fácilmente el grado de sofisticación léxica.

CEFRLex también ofrece una estadística sobre la cantidad y el porcentaje de palabras (*tokens*) por cada nivel. El lector verá que nosotros damos a conocer el porcentaje de cada nivel y el de los lexemas desconocidos, es decir, el de los marcados en rojo, pero no nombramos el porcentaje de los elementos ignorados, por esta razón nunca se llega al 100% en el conteo.

Cabe decir que hemos ido más allá del análisis de frecuencias y cantidades en las que aparecen las palabras y de la presentación de los resultados en una nube. Hemos querido dar al análisis un sentido más profundo del que nos proporcionan los datos numéricos (Niehr 2014: 71), por lo que también hemos interpretado estos datos en relación al tema sobre el que escriben y sobre cómo lo escriben.

4. Un *análisis de errores*, basado en el sistema propuesto por Fernández López (1997) y que consiste en identificar el error, clasificarlo en una categoría y explicarlo. No hemos establecido ninguna categoría *a priori*, estas irán emergiendo a medida que se desarrolle el análisis. En este apartado también consideramos las palabras “raras” que nos ofrece el análisis mediante la interfaz del programa “Legible”. Se trata de palabras mal escritas, infrecuentes, irreconocibles o no reconocidas de un texto.

Por otro lado, el análisis de contenido se realizará sobre aquella biografía que contenga más informaciones relevantes para nuestra investigación, según resulte de un análisis inductivo sobre los dos textos.

Con el fin de poder citar pasajes de las redacciones, los hemos codificado de la siguiente manera: en primer lugar, aparece la inicial del nombre que le hemos dado a cada participante y un número que corresponde al orden alfabético de su pseudónimo. A esto, sigue un guion, tras el cual se indica si la cita procede de la biografía en español (BES) o en alemán (BAL) y cerramos con el número de frase. Por ejemplo, las citas de Julia se indican como J1-BES/BAL 12 o las de Sara, S9-BES/BAL 3. El lector encontrará el texto íntegro de las biografías en español en el anexo II.II y los textos en alemán en el anexo II.III.

A continuación, exponemos los resultados de nuestros análisis. Para triangular los primeros datos, obtenidos a partir del cuestionario, empezamos, en cada caso, con un resumen sobre las informaciones que tenemos de cada persona, seguimos con el análisis lingüístico de cada biografía, y terminamos exponiendo los resultados derivados del análisis de contenidos.

10.2.1 Biografía de Julia

Según los datos obtenidos del cuestionario, Julia, de 21 años, estudia Físicas y Traducción e Interpretación en la Universidad de Innsbruck. Dice hablar alemán, español, inglés y francés. Aunque tiene el alemán y el español como L1 según el orden de adquisición, el alemán y el inglés son sus L1 en orden de dominio. No ha aprendido español en la escuela, pero asistió a un grupo de juegos infantil y a cursos en un instituto de español en Viena, que nosotros suponemos eran clases de ELH. Estas clases no le fueron de ayuda puesto que le resultaron o “demasiado fáciles o demasiado difíciles” (véase anexo I.III, tabla 8)

La madre es austriaca, de Viena. Tiene estudios superiores y actualmente, es profesora de piano. Asimismo, el padre tiene estudios universitarios y es empresario de un bar y un restaurante, aunque, sobre estos datos creemos que Julia se está refiriendo en realidad a su padrastro. La familia paterna es hispanohablante, de Bolivia. Julia habla alemán con su madre austriaca de Viena - a veces, también español, especialmente cuando era más joven - y español con su padrastro de Colombia. Además, habla español con sus compañeros y profesores en la universidad y en la comunidad, de la que no especifica de cuál se trata. Suele leer el periódico en español en la red, ve la televisión, escucha música, usa redes sociales para comunicar en español y para consultar el diccionario.

Va a clases para ampliar el vocabulario, mejorar tanto la expresión oral y escrita como la comprensión lectora y poder comunicarse y desenvolverse como hablante nativa en todos los niveles de la lengua. En las clases, lee español con más regularidad y aprende a escribir textos, gramática y tiempos verbales. Sin embargo, lo que más le gusta de sus clases es mejorar su castellano y conocer a gente con origen similar.

10.2.1.1 Análisis lingüístico de la biografía de Julia

Julia nos entregó su biografía en español por correo electrónico tres semanas después de haber contactado con ella para que participara en este proyecto. Se trata de un texto coherente cuyo contenido da respuestas al primer bloque de preguntas sobre los idiomas que ha aprendido, pero no comenta en absoluto cómo ha vivido el aprendizaje de las lenguas que habla.

- Macroestructura

En la macroestructura textual de la biografía de Julia se entretiene la narración cronológica con la narración temática. Empieza su texto explicando que nació en 1998 en Viena (J1-BES 1) y termina hablando de proyectos futuros: “me encantaría pasar otro tiempo más [en Brasil]” (J1-BES 20).

El texto dispone de siete párrafos. Cada uno de ellos tematiza algún aspecto del aprendizaje de las lenguas que habla Julia. Más de la mitad del texto está dedicado al proceso de adquisición del alemán y del español. Hasta el cuarto párrafo, que ocupa dos oraciones, no habla de su aprendizaje del francés; el quinto trata de su relación con Escocia, aunque no tematiza su aprendizaje del inglés en ninguna parte del texto, y cierra con un párrafo dedicado a los estudios actuales y con otro, que se refiere a su aprendizaje del portugués y sus planes futuros para aprender esta lengua.

El texto presenta una gran coherencia narrativa, gracias a la disposición cronológica de los temas y al uso extensivo de elementos de cohesión sintáctica, que analizaremos en el siguiente apartado.

- *Análisis sintáctico*

El texto de Julia contiene un total de 21 frases, la última y más corta contiene cinco palabras, la más larga se extiende a 49. Solo hay tres frases simples (J1-BES 1, 7 y 21), una yuxtapuesta (J1-BES 12) y el resto son compuestas, siendo ocho complejas (J1-BES 2, 4, 6, 11, 14, 16, 19 y 20) y las nueve restantes, subordinadas.

Para la coordinación, Julia emplea las conjunciones copulativas “y”, “además”, y las adversativas “sin embargo” y “pero”. Para la subordinación, aparece un gran número de oraciones adversativas con “aunque” (J1-BES 3, 5, 6, 8 y 9); construcciones finales de infinitivo con la preposición “para” (J1-BES 5, 13, 14, 15 y 17); causales, introducidas alternativamente con los conectores “debido a” (J1-BES 18), “como” (J1-BES 2, 6 y 16) y “ya que” (J1-BES 4, 8 y 20); relativas con “que” (J1-BES 8 y 16) y temporales con “cuando” (J1-BES 5 y 11). También hay una frase subordinada comparativa (J1-BES 12). Además, Julia usa el gerundio para cohesionar ideas que expresan una relación modal (J1-BES 6, 10 y 15).

Todo ello hace que el texto se componga de frases más bien largas y que presente cierta variación sintáctica, con predominio de la subordinación, basada en el uso de conectores de uso frecuente y de construcciones de infinitivo y gerundio.

Hemos elegido la frase número 16 para ejemplificar la complejidad sintáctica de este texto:

Como Escocia es el país en el que más me siento a gusto, quería ir a la universidad ahí, pero como la obtención de un título universitario demora un año más que en Austria, decidí primero obtener mi licenciatura en Física [*sic.*] en Austria empezando mi carrera universitaria en 2018. (J1-BES: 16)

- *Análisis léxico*

La redacción de Julia consta de 437 vocablos, de los cuales se repiten hasta 22 veces la preposición “en”, y 20 veces, “de”; el artículo determinado en sus formas “el”, “la” y “los” aparece 18 veces, y 17 veces, el artículo indeterminado “un”, “una” y “unos”; el posesivo “mi”, y la conjunción “y”

aparecen 14 veces; la palabra “que”, como conjunción o como pronombre relativo, y la preposición “a” se repiten 11 veces; 9 veces, “año”; 8 veces, “me” y “ser”; 7 veces, la preposición “para”; 6 veces, “español y “hablar”; 5 veces, “Austria”; 4 veces, “alemán”, “aprender”, “aunque” y “más”; 3 veces, “alguno”, “castellano”, “con”, “crecer”, “empezar”, “Escocia”, “francés”, “mucho”, “padraastro”, “pasar” y “ya”; y 2 veces, “como”, “culturas”, “decidir”, “después”, “diferentes”, “escuela”, “graduar”, “gustar”, “habilidades”, “hasta”, “idiomas”, “inglés”, “lo”, “madre”, “mejor”, “mejorar”, “nivel”, “obtener”, “padres”, “país”, “regresar”, “también”, “tener”, “tiempo”, “traducción”, “Viena” y “yo”. Para una mejor visualización de las frecuencias hemos recogido los resultados en la Tabla 15.

Tabla 15

Léxico de Julia (J1-BES)

Repeticiones	Palabras repetidas
22	en
20	de
18	el (incluye la y los)
17	un (incluye una y unos)
14	mi, y
11	que, a
9	año
8	me, ser
7	para
6	español, hablar
5	Austria
4	alemán, aprender, aunque, más
3	alguno, castellano, con, crecer, empezar, Escocia, francés, mucho, padraastro, pasar, ya
2	como, culturas, decidir, después, diferentes, escuela, graduar, gustar, habilidades, hasta, idiomas, inglés, lo, madre, mejor, mejorar, nivel, obtener, padres, país, regresar, también, tener, tiempo, traducción, Viena, yo

Nota: Elaboración propia

El texto se reduce a un total de 215 *types*, es decir, su grado de diversidad léxica es de 0,49 mientras que la comparativa, calculada sobre las 200 primeras palabras es de 0,61.

En cuanto a la densidad léxica, el texto de Julia contiene 134 lexemas con contenido semántico, lo que supone que el 30,66% de las palabras del texto son de contenido. Si observamos la nube

Según el análisis de estas palabras, Julia se centra principalmente en hablar de su bilingüismo hispano-alemán. Ha vivido en Austria, en Viena, y desde siempre ha hablado alemán y español o castellano en el seno familiar, como ya corroboramos en el cuestionario. Particularmente su padrastró parece desempeñar un papel importante en la adquisición del español. También trata, en menor medida, sus experiencias con el francés y el inglés. Ha aprendido francés en la escuela y ha vivido en Escocia para mejorar su inglés, lo que ya había mencionado en el cuestionario.

En cuanto a la sofisticación léxica, las palabras que utiliza Julia en su texto se inscriben en su mayoría a los niveles A1 y A2, según el inventario del PCIC. Sin embargo, hemos encontrado palabras y colocaciones propias del nivel B2 como los verbos “obtener”, “asistir”, “superar”, o “mejorar” y los sustantivos “habilidad”, “educación” y “licenciatura”. Además, la palabra “escolaridad” está inventariada en el nivel C1, dentro de la colocación “libro de escolaridad”.

Aparecen en la biografía cuatro palabras que no hemos hallado en el inventario del Instituto Cervantes, a saber, “predominantemente”, “graduarse”, “demorar” y “regresar”. Pensamos que en el inventario no se registran adverbios terminados en -mente como “predominantemente”, pero tampoco hemos hallado entradas con el verbo “predominar” o el sustantivo “predominio”. En cuanto a los otros tres lexemas, tenemos la impresión de que son más propios del español de Latinoamérica. En el inventario se encuentra en el nivel B2 la expresión “obtener un título académico” en lugar de “graduarse”. El verbo “volver”, variante preferida en la península de “regresar”, aparece listado en el inventario en numerosas colocaciones del nivel C1, pero no aparece su forma de “regresar”. Por último, el verbo “demorar” no está en el inventario y tampoco están sus variantes de “tardar” o “retardar(se)”.

El análisis de CEFRLex arroja resultados similares. El 79,83% de las palabras que utiliza Julia en su texto se inscriben a los niveles A1 y A2. Sin embargo, hay 4 palabras adscritas al B1 que son “graduarse”, “consciente”, “padrastró” y “sudamericano”, y en el B2, CEFRLex incluye la conjunción “como” y el verbo “lamentar”. En total, el 2,94% del vocabulario se adscribe a los niveles B1-B2. Por otro lado, en CEFRLex, no se encuentra información sobre el 6,72% de las palabras que atañen a topónimos como “Austria”, “Sudamérica”, “Bolivia”, “Sao Paulo” y “Brasil”; gentilicios como “boliviano”; todos los adverbios terminados en -mente como “semanalmente”, “rápidamente”, “solamente”, “finalmente”, “principalmente”, “definitivamente”, y “especialmente”; así como las conjunciones “ya que”, “antes de”, y “debido a”.

Un último aspecto, que nos llama la atención, es que Julia utiliza “español” y “castellano” como sinónimos. Este fenómeno no es frecuente entre los estudiantes de ELE, lo que nos hace pensar en que Julia posee ciertos conocimientos sobre el debate del nombre de su lengua de herencia.

- *Análisis de errores*

En el texto de Julia hemos detectado pocos errores, que hemos clasificado en gramaticales y de léxico. Los primeros están divididos en las subcategorías de errores de tiempo y modo verbal, conjunciones, género, sintaxis y preposición.

En la categoría de tiempo y modo verbal, hemos registrado dos errores en los que se emplea el pretérito imperfecto en lugar del pretérito perfecto simple y un tercer error, en el que aparece el futuro imperfecto de indicativo por el presente de subjuntivo:

- (1) Mi madre *vivía en Bolivia durante algunos años (J1-BES 4).
- (2) Mis conocimientos de alemán rápidamente superaron a mis otras habilidades lingüísticas, *ya como *crecía en Austria (J1-BES 8).
- (3) Espero que en los próximos años *mejorará mi español y quizás incluso *recuperaré algunas de mis habilidades en francés (J1-BES 19).

Como la lengua alemana no conoce ni el pretérito imperfecto ni el modo subjuntivo es muy frecuente encontrar este tipo de errores en los estudiantes de ELE de L1 alemana, aunque tengan buen nivel de la lengua española, sobre todo porque al hablante de lengua alemana le cuesta atribuir una forma perfectiva a verbos de semántica imperfectiva como “vivir” o “crecer” (Vázquez 1999: 92), según se observa en los enunciados (1) y en (2). Del mismo modo, en el tercer enunciado es un ejemplo que ilustra la dificultad para estos estudiantes de aprehender el valor futuro del presente de subjuntivo, de ahí que prefieran usar el futuro imperfecto.

Hemos detectado que Julia evita el uso de la conjunción causal “porque” y prefiere emplear otras como “ya que” y “como”, probablemente porque no está muy segura de la ortografía del conector causal “porque”; o por confusión con el alemán, que en muchos casos usa *weil* (porque) y *da* (como, ya que) de forma indistinta. De ahí que se produzcan errores en el uso de la conjunción causal “como” que se utiliza en lugar de “porque” en “[c]recí entre dos culturas como mis padres son de dos continentes” (J1-BES 2) y “tuve suficientemente práctica como mi padrastro es colombiano” (J1-BES 6) o aparece en una falsa creación del nexos “ya que” en el enunciado (2).

Solo hemos encontrado un error de género con el sustantivo “clases” en el enunciado “asistí a *unos clases” (J1-BES 7). Creemos que se trata más bien de un problema de concentración. “Clase” es un lexema de uso habitual desde los primeros niveles y, como en alemán el sustantivo para “clase”, *Unterricht*, es masculino, es probable que se haya producido alguna interferencia. También hemos detectado un solo error de preposición en “me gradué de la escuela” (J1-BES 14), que atribuimos a un calco porque este uso es habitual en alemán; así como un error de sintaxis

que afecta al orden de los complementos en “Escocia es el país en el que más me siento a gusto” (J1-BES 16).

En cuanto al léxico, hemos encontrado el enunciado “eso me ha dado una vista amplia al mundo” (J1-BES 2), que resulta de una traducción literal del alemán, en vez de hablar de “una visión amplia del mundo”. También utiliza la expresión “soy capaz de hablar 4 idiomas” (J1-BES 3) en lugar de utilizar el verbo “saber” para indicar aptitud. Este error puede tratarse de una interferencia con el inglés *to be able to* o puede ser debido a una estrategia para evitar una imprecisión puesto que el alemán utiliza siempre el verbo *können* para “saber” y “poder”. Y, por último, se da una confusión entre “crear” y “criar” en “mi madre hizo un esfuerzo (...) para crearme bilingüe” (J1-BES 5). En los dos primeros errores léxicos se ve una gran influencia de la lengua alemana e inglesa que afecta al uso idiomático de la lengua española, mientras que, en el tercer caso, el error se explica por la similitud de las palabras.

10.2.1.2 Análisis de contenido de la biografía de Julia

En el caso de Julia, decidimos analizar los contenidos de su biografía lingüística escrita en alemán. No fue una decisión fácil de tomar, pero la biografía en alemán contiene más informaciones sobre el uso de las lenguas en el trabajo, en los estudios, en los viajes y en los círculos conocidos. También habla con más profundidad sobre los idiomas con los que ha tenido contacto mediante televisión, radio cine, arte, música, libros, prensa, etc., así como su experiencia de aprendizaje. Estos dos últimos aspectos faltan completamente en la biografía escrita en español.

Por otro lado, en el texto español hay muchos temas relevantes que no aparecen en la biografía en alemán. Estos son:

- el año y el lugar de nacimiento de Julia;
- el origen boliviano del padre y el hecho de que la madre residió en Bolivia durante algunos años;
- el divorcio de los padres;
- el origen colombiano del padrastro y su restaurante, donde Julia habla en español con los empleados de procedencia latinoamericana;
- la familia austriaca que no habla español;
- su estancia en Escocia en la que trabajó como traductora de inglés y alemán en una empresa de videojuegos;
- su razón por qué estudia en Austria y no en Escocia;
- y, por último, su deseo de aprender portugués, tras haber pasado unas vacaciones en Brasil.

Asimismo, hay temas que se hallan en las dos biografías, pero, a veces, dan informaciones contradictorias o se focalizan de forma distinta, destacando elementos diferentes del mismo tema,

dependiendo de la lengua en la que esté escrita la biografía. Estos aspectos se irán comentando a lo largo del análisis.

La biografía en alemán de Julia está estructurada en cinco párrafos de longitud desigual, a los que es difícil dotar con una sola categoría temática, sobre todo si los párrafos son más extensos. Parece que el hilo conductor que nos propone Julia para estructurar su biografía es doble: por un lado, están las lenguas que habla y por el otro, el ciclo vital, puesto que empieza con las lenguas que habla desde la infancia y termina con su situación actual. Hemos elaborado la Tabla 16 para visualizar la estructura del contenido, en la que P = párrafo y F = frase:

Tabla 16
Julia – Estructura de la biografía (J1-BAL)

Párrafo	Frases	Tema(s)
P1	F1-8	Infancia – adolescencia: bilingüismo y educación secundaria
P2	F9-11	Escocia
P3	F12-17	Situación actual: uso de las lenguas en los estudios y con amigos
P4	F18	Medios de comunicación
P5	F19-24	Experiencia de aprendizaje de lenguas

Nota: Elaboración propia

En el primer párrafo, Julia pone de relieve que creció siendo bilingüe (J1-BAL 1). En la biografía en español, además nos cuenta que el hecho de haber crecido entre dos culturas “me ha dado una vista amplia al mundo y un deseo fuerte de vivir y entender culturas, gentes, países e idiomas diferentes” (J1-BES 2). La primera lengua que habló fue el español porque cuando empezó a hablar, su familia estaba en Bolivia donde permaneció varios meses (J1-BAL 2). Al volver a Austria, Julia tuvo que hablar “debido al entorno” (J1-BAL 4) casi siempre solo en alemán, que se fue perfeccionando hasta ser mejor que su español (J1-BAL 3 y 4). Su madre creía importante que Julia creciera bilingüe por eso la apuntó a un grupo infantil de español y hacían vacaciones en países hispanohablantes (J1-BAL 5).

Es imprescindible comparar las dos biografías para redondear las informaciones obtenidas en la biografía alemana. Mediante el contraste, sabemos, por la biografía en español, que Julia asistió hasta los nueve años semanalmente a clases de ELH (J1-BES 7). También hemos hallado información distinta sobre las vacaciones. Mientras que, en su biografía en español, Julia dice pasar las vacaciones “en Sudamérica visitando a familiares y amigos” (J1-BES 6), en la biografía en alemán habla de “países hispanohablantes” (J1-BAL 5). Y, por último, en ninguna de las dos

biografías se explica por qué la familia estaba pasando varios meses en Bolivia cuando ella aprendió a hablar.

La segunda parte del primer párrafo comenta que se mudó a Escocia donde terminó los estudios de secundaria en inglés (J1-BAL 6) y que aprendió francés en la escuela (J1-BAL 7). Cierra este párrafo afirmando que “los exámenes se realizaban principalmente por escrito, y las clases de lengua se impartían en el idioma correspondiente⁷⁵” (J1-BAL 8). No sabemos exactamente a qué escuela se refiere esta última frase. Puede referirse a la escuela primaria y secundaria en Austria puesto que Julia habla de *Schulzeit*, época escolar (J1-BAL 6), pero también puede eludir a la escuela secundaria en Escocia durante su *Gymnasialalter*, época como estudiante de secundaria (J1-BAL 5).

En el segundo párrafo, Julia describe cómo usaba el inglés en Escocia. Esta lengua se convirtió en la de uso habitual, escribía textos y desarrollaba proyectos en inglés para la escuela. Pronto aprendió a hablar inglés mejor que español (J1-BAL 9-11). En este párrafo, nos falta la información de que Julia volvió a Escocia después de un año de terminar su escolaridad y estuvo trabajando allí como traductora de inglés y alemán en una empresa de videojuegos (J1-BES 15), como nos comenta en la biografía en español.

En la actualidad, Julia habla con la familia alemán y español (J1-BAL 14). En la universidad usa mayormente alemán (J1-BAL 16), pero también español en sus estudios de Traducción (J1-BAL 13) e inglés en sus estudios de Físicas, porque muchas clases de esta materia se imparten en esta lengua (J1-BAL 12). También habla casi siempre inglés con los amigos (J1-BAL 15) y pasa las vacaciones siempre en Escocia (J1-BAL 17).

El penúltimo párrafo se centra en el uso de los medios de comunicación y nos sirve para ampliar la información que ya habíamos obtenido del cuestionario. Julia nos dice en una sola frase que la lengua que más usa en los medios de comunicación es el inglés, pero como le gusta informarse de la situación internacional, lee en internet periódicos españoles, austriacos, sudamericanos y franceses, sin especificar el nombre de las publicaciones (J1-BAL 18).

El último párrafo nos aporta datos nuevos sobre su perfil, ya que trata de cómo ha vivido su experiencia de aprendizaje de lenguas. A Julia no le cuesta aprender lenguas (J1-BAL 19) y no se acuerda de que haya tenido que hacer un gran esfuerzo para aprender las cuatro lenguas que habla, a excepción del francés (J1-BAL 20). Nunca ha tenido que sentarse a estudiar vocabulario o a hacer deberes porque aprende leyendo y viendo películas y series en original (J1-BAL 21). El

⁷⁵ Mi traducción de *Prüfungen wurden vor allem schriftlich abgehalten, wobei im Sprachunterricht in der jeweiligen Sprache gesprochen wurde* (J1-BAL 8).

español no lo ha aprendido formalmente (J1-BES 18). Por esta razón, en la universidad, ha tenido que sentarse a estudiar gramática y hacer deberes en español, pero dice que lo disfruta porque le gusta escribir textos (J1-BAL 22). En cuanto a la gramática, Julia es de la opinión de que es necesario aprenderla si se quiere alcanzar un buen nivel de lengua, aunque su estudio le resulte repetitivo y aburrido (J1-BAL 23). Sabe que tiene aún mucho que aprender (J1-BAL 24) y espera mejorar su nivel de español y francés (J1-BES 19).

En resumen: El análisis de las biografías de Julia ha desvelado como características distintivas, su relación con Escocia y el vínculo que la informante mantiene con su padrastro. De hecho, mediante el análisis de las biografías hemos constatado que Julia habla en el cuestionario sobre la profesión de su padrastro, que parece que es la persona hispanohablante con la que más contacto ha tenido. A partir de todos los datos analizados hasta ahora, conocemos cuáles son las necesidades de aprendizaje de Julia, que le han llevado a matricularse en Traducción e Interpretación. Sabemos que, pese a haber asistido a clases de español para niños hablantes de herencia hasta los nueve años, no ha aprendido la lengua en un contexto formal, lo que significa que, visto desde su perspectiva adulta, estas clases no le resultaron muy efectivas porque no cubrían sus necesidades de aprendizaje actuales. La lengua que emplea Julia en sus textos es correcta, ni muy informal, ni muy elaborada. Sus errores, sin embargo, dejan entrever que la lengua escrita está fuertemente influenciada por la lengua alemana, ya que comete el mismo tipo de faltas que los estudiantes de ELE de L1 alemana. Sobre sus estrategias de aprendizaje, podemos por ahora decir que Julia aprende las lenguas con facilidad si el aprendizaje se produce en contextos no formales, pero también leyendo y escribiendo textos en español, y viendo películas en versión original. No le gusta el estudio formal de la lengua, aunque lo ve imprescindible para alcanzar un dominio más alto. En cuanto a su identidad, Julia se ve a sí misma como una persona abierta a las diferentes culturas gracias a su bilingüismo y biculturalismo.

10.2.2 Biografía de Katy

Katy, de 21 años, estudia Pedagogía en la LMU. Por orden de dominio, habla alemán, español, inglés y francés. Por orden de adquisición, Katy aprendió primero y al mismo tiempo alemán y español, después inglés y, por último, francés. Ha tenido clases en la escuela de todas las lenguas que habla.

Sus progenitores tienen ambos estudios superiores. Su padre es alemán, de Baviera, y se dedica a las finanzas y a la economía, mientras que su madre es educadora en una guardería. La familia materna de Katy es hispanohablante, de Guatemala.

En el cuestionario, Katy afirma que habla español con amigos, y con compañeros y profesores en la universidad. Escucha la radio y música en español, también ve la televisión. Lee en español

novelas y cuentos, textos para las clases, y *mails* y *chats* de la familia y amigos, aunque al preguntarle por la frecuencia de la lectura, Katy marcó la opción de (casi) nunca. Creemos que esta respuesta se refiere más bien a la lectura de libros, novelas y cuentos que a textos para las clases, y *mails* y *chats*.

En la red, Katy escucha música y *podcast*, escribe *mails*, busca informaciones en español, y usa redes sociales para comunicarse. Su ordenador tiene teclado español. Antes de ir a la universidad, Katy tuvo clases de español en el *Gymnasium*, que le ayudaron, según afirma, a mejorar el vocabulario y la gramática. Estudia español para ampliar el vocabulario, mejorar la expresión escrita y la comprensión lectora. Afirma que en clase aprende gramática y cómo hablar en público en español, y lo que más le gusta de sus clases es conocer a gente nueva.

10.2.2.1 Análisis lingüístico de la biografía de Katy

Katy nos entregó su biografía lingüística en español a principios de noviembre de 2019 y unos cuatro meses más tarde, a mediados de febrero de 2020, nos envió su biografía en alemán. Ambos textos presentan una narración y responden a las preguntas que se le planteaban en la actividad.

- Macroestructura

No podemos clasificar la biografía en español de Katy como académico porque no se puede apreciar ningún orden en la estructura narrativa del texto, ni cronológico, ni temático. Tiene dos partes diferenciadas. En la primera expone, de forma muy desestructurada, datos sobre su aprendizaje de lenguas; la segunda parte explica sus experiencias y emociones vividas en estos procesos.

- Análisis sintáctico

La biografía en español de Katy se compone de 32 frases. La mayoría de ellas, 20, en total, son simples. La primera frase y la frase 26 son títulos en forma de frase interrogativa, copiadas del planteamiento que se le hace en el ejercicio. Hay tres frases coordinadas, pero dos de ellas carecen de predicado (K2-BES 6 y 25). Cinco oraciones son subordinadas. En una de ellas falta el predicado en la oración principal (K2-BES 29). Y por último hay cuatro oraciones que combinan la subordinación y la coordinación.

Para coordinar las frases, Katy utiliza los nexos copulativos “y” (K2-BES 17, 28 y 30), y “además” (K2-BES 25), el disyuntivo “o” (K2-BES 31), el adversativo “pero” (K2-BES 8) y el explicativo “es decir” (K2-BES 6). En el terreno de la subordinación, aparecen frases temporales con “cuando” (K2-BES 2) y con “desde que” (K2-BES 11); causales con “como” (K2-BES 8 y 31) y con “porque” (K2-BES 28); y, por último, sustantivas (K2-BES 27 y 29), y relativas con “que” (K2-BES 21) y “donde” (K2-BES 30).

La complejidad sintáctica del texto de Katy no se puede calificar como elaborada. Los nexos que utiliza son los más frecuentes de la lengua oral, y las muchas oraciones simples se yuxtaponen sin mostrar apenas ningún elemento para articular la cohesión de las informaciones.

- Análisis del léxico

El texto de Katy se compone de 475 palabras, de las cuales se repiten hasta 48 veces el artículo determinado en todas sus formas; 27 veces la preposición “de”; 20, la conjunción copulativa “y”; 12 veces, el vocablo “español”; 11, el verbo “ser”; 9 veces, el verbo “aprender”; 8 veces, “que” y el posesivo “mi”; 7 veces, el sustantivo “idioma”; 6 veces, “instituto”, “me” y “todo”; 5 veces, las preposiciones “a” y “en”, así como el vocablo “alemán”; 4 veces, aparecen “con”, “durante”, “curso”, “inglés”, “lengua” y el artículo indeterminado “un”; 3 veces, “clase”, “forma”, “francés”, “empezar”, “nivel”, “únicamente” y “universidad”; y 2 veces, “actualmente”, “además”, “año”, “como”, “colegio”, “desenvolver”, “escuela”, “gramática”, “literatura”, “materna”, “mí”, “parte”, “personal”, “profesor”, “también”, “trabajos” y “vivir”.

Tabla 17
Léxico de Katy (K2-BES)

Repeticiones	Palabras repetidas
48	el (incluye la, los y las)
27	de
20	y
12	español
11	ser
9	aprender
8	que, mi
7	idioma
6	instituto, me, todo
5	a, alemán, en
4	con, durante, curso, inglés, lengua, un
3	clase, forma, francés, empezar, nivel, únicamente, universidad
2	actualmente, además, año, como, colegio, desenvolver, escuela, gramática, literatura, materna, mí, parte, personal, profesor, también, trabajo, vivir

Nota: Elaboración propia

Si contamos que aparecen las siglas “A2”, “B1”, “B2” y “LMU”, y hay además dos numerales escritos en cifras, el texto posee 252 *types*, es decir, su grado de diversidad es de 0,53, la más alta

verbos “desenvolverse” y “calificar”. En total, un 3,46% del vocabulario está en los niveles B1 y B2.

El CEFRLex, no da información sobre el nivel de las palabras en el 9,44% de los casos. De este modo, topónimos, locuciones adverbiales como “además de”, “aparte de”, “con excepción de” y “por ejemplo”; los adverbios terminados en -mente como “actualmente”, “anteriormente”, “aproximadamente”, “especialmente”, “principalmente”, “solamente” y “únicamente”; así como el interrogativo “qué” y expresiones como “4 horas”, “*Bachelor*”, “desmotivadora” o “Universidad LMU” están marcados como desconocidos. Curiosamente marca también como palabras desconocidas “Don Quijote” y “libros”.

Por último y para detallar la sofisticación léxica del texto, constatamos que Katy usa a menudo sinónimos como “idiomas” y “lenguas” o “escuela” y “colegio”, adverbios terminados en -mente y una única perífrasis verbal con “ir + gerundio” en “[l]os contenidos fueron cambiando gradualmente” (K2-BES 14).

- Análisis de errores

Al revisar los tipos de errores que aparecen en el texto de Katy, nos sorprendió que no utilizara ni el signo de interrogación de apertura <¿> ni la grafía <ñ>, porque en el cuestionario, Katy había afirmado que su ordenador tiene teclado español. Si no se ha equivocado marcando la respuesta en el cuestionario, solo podemos explicar esta carencia pensando que Katy no escribió el texto en su ordenador personal, sino en alguno de la biblioteca o de la sala de ordenadores universitaria con teclado alemán y sin programa de corrección en español.

También llama la atención el número considerable de errores debidos, creemos, a una mala mecanografía: “extranjer” por “extranjero” (K2-BES 3), “emepecé” por “empecé” (K2-BES 5), “acutalmente” por “actualmente” (K2-BES 12 y 17), “acutal” por “actual” (K2-BES 18) y “tendio” por “tendido” (K2-BES 24).

Por lo demás hay pocos errores de carácter lingüístico. A nivel gramatical, hay dos de concordancia en “todas los posibles niveles” (K2-BES 17) y “el desventaja” (K2-BES 29), y una construcción anómala en la frase “[l]os cuatro idiomas fueron parte del programa (...) durante el tiempo de ser alumno en el colegio” (K2-BES 9). Probablemente se produce una confusión entre los nexos “durante” y “mientras”, aunque también se podría explicar por la decisión de utilizar la construcción de infinitivo en lugar de una frase de relativo, o por la falta de recursos para expresar impersonalidad en este tipo de frases.

A nivel ortográfico, aparece “uniquamente” por “únicamente” (K2-BES 7 y 20). Es muy usual en los estudiantes alemanes escribir el grafema <q> por <c> para el grupo fónico /ku/, probablemente

influidos por la ortografía francesa que han aprendido en la escuela o por el italiano, por ser la lengua extranjera vecina. Así mismo hay algunos errores de acentuación: los interrogativos “qué” (K2-BES 1) y “cómo” (K2-BES 26) aparecen sin tildes; además Katy escribe sin tilde “aprendí” (K2-BES 4), “artículo” (K2-BES 15), “gradué” (K2-BES 16), “currículum” (K2-BES 23), “película” (K2-BES 24), el pronombre personal “mi” (K2-BES 28 y 30), “únicamente” (K2-BES 29), y, por el contrario, escribe con tilde la conjunción disyuntiva “o” (K2-BES 31).

Por el tipo de sintaxis, con su predominio de frases simples y el uso del verbo copulativo “ser”, así como el nivel de vocabulario, parece que Katy no ha desarrollado mucho su expresión escrita. Sin embargo, hay en el texto algunas indicaciones (como el uso de vocabulario de niveles superiores) que señalan que el nivel lingüístico de Katy es más alto del que ofrece en esta biografía, la cual tematiza, sobre todo, su trayectoria de aprendizaje de idiomas en un contexto formal, destacando siempre la relación con el español. Quizás esto sea debido a que Katy no puso empeño a la hora de escribir este texto. Los errores de mecanografía y de ortografía son indicios claros de que no hubo una revisión a fondo del texto final.

10.2.2.2 Análisis de contenidos de la biografía de Katy

Para el análisis de contenidos de la biografía de Katy hemos preferido usar el texto en alemán porque, a pesar de que ambos escritos son muy parecidos, en alemán, da informaciones más detalladas sobre lo que ya había comentado en su biografía en español.

Sin embargo, hay aspectos que Katy menciona en su biografía en español y que no retoma en su texto en alemán, a saber:

- hizo un curso de inglés en Londres, pero no tenemos ningún detalle sobre este curso;
- salvo el alemán, estudió idiomas “con el fin de desenvolver[se] en el mundo globalizado y por interés personal” (K2-BES 10);
- cuando escribió su biografía, asistía a unas clases en la universidad sobre literatura en español del tiempo de la abolición de la esclavitud;
- con su madre solo habla español, esta lengua también la habla con algunas amistades y familiares;
- cree que “todos los idiomas son únicos y bonitos” (K2-BES 27) y que tiene facilidad para aprenderlos;
- un aspecto que la desmotiva es la subjetividad de los profesores para calificar.

Hemos hallado que el tono es muy diferente entre los dos textos. La biografía escrita en español es más personal, en cambio, el del texto alemán es más distanciado. A continuación, presentamos un ejemplo de cómo una posición crítica se expresa en alemán de una forma más ponderada:

(1) “Me ha desanimado la forma negativa de algunos profesores como por ejemplo la forma de descalificar el castellano latinoamericano ó [sic.] solamente enfocarse en la historia espa[ñ]ola”. (K2-BES 31)

(2) “Me desmotivó sobre todo (...) la incomprensión y la cerrazón hacia otras culturas hispanohablantes, como las latinoamericanas, porque el foco de interés siempre se centraba sólo en España⁷⁶” (K2-BAL 30)

En (1) Katy hace directamente responsables a los profesores de su desmotivación, mientras que en (2), la causa de su desmotivación se expresa de una manera más impersonal.

La biografía en alemán consta de 441 palabras, es por lo tanto algo más corta que el texto español, pero no se repiten tantas palabras, ni con tanta frecuencia como en el texto español; las palabras *immer* (siempre) y *Spanisch* (español) son los dos vocablos que, con solo seis veces, más se repiten.

En cuanto a la estructuración, el texto consta de 9 párrafos de longitud variada; los párrafos 5 y 6 constan de una única frase; el último párrafo es, con 6 frases, el más largo. Los párrafos no siguen una unidad temática, es decir, en un solo párrafo se pueden encontrar incluidos varios temas. El primer párrafo habla de los idiomas que ha aprendido en la escuela primaria y secundaria y a partir de qué curso. El segundo habla a partir de qué curso empezó el aprendizaje del español en la escuela secundaria y de la frecuencia semanal en la que tenía clases en todas las lenguas; el tercero y el cuarto explican los contenidos de los cursos en la escuela y la modalidad de exámenes, comenta el curso extraescolar, su uso del español con los amigos y su aprendizaje del español en la universidad; Katy usa el quinto párrafo para decir que creció con el español y que lo habla desde pequeña (K2-BAL 16) y en el sexto párrafo, comenta que al mismo tiempo hablaba alemán porque creció bilingüe (K2-BAL 17). En el séptimo párrafo, Katy explica que solo ha vivido en Alemania (K2-BAL 18) y que utiliza, principalmente la lengua alemana para comunicarse en todos los ámbitos (K2-BAL 19-22). El uso que hace de los medios se tematiza en el octavo párrafo, y en el noveno, Katy describe sus experiencias de aprendizaje.

Al igual que con el texto español no hemos podido detectar ningún patrón lógico para la estructuración de los temas y no entendemos por qué la unidad temática de las frases 16 y 17 se expresa en dos párrafos diferentes, que además están conectados con el adverbio *gleichzeitig* (al mismo tiempo) (K2-BAL 17).

⁷⁶ Nuestra traducción de *Demotiviert hat mich hauptsächlich (...) das Unverständnis und die Geschlossenheit gegenüber anderen Spanischsprachigen Kulturen wie die aus Lateinamerika, da der Fokus immer nur auf Spanien lag* (K2-BAL 30).

Gracias a la categorización y conceptualización de los contenidos que realizamos, hemos podido estructurar la información que nos proporciona Katy en su biografía lingüística. Esta informante tuvo como asignaturas escolares en el ámbito de lenguas extranjeras inglés, francés y español. Cursó inglés desde la primaria y durante toda la secundaria; y empezó con el francés en el segundo año de la secundaria, pero interrumpió su estudio en los cursos superiores de la secundaria (K2-BAL 1-5) y se dedicó, a partir del cuarto curso, es decir, desde octavo, a estudiar español hasta el examen de bachillerato (*Abitur*) (K2-BAL 6). Además, Katy asistió de niña a un curso extra escolar que tenía lugar en la parroquia (K2-BAL 13) en el que hizo amigos, y actualmente asiste a clases de español en la universidad (K2-BAL 15).

En la escuela, Katy tenía clases de lenguas extranjeras entre dos y tres horas a la semana (K2-BAL 7) y se centraban en el estudio de la gramática y en la práctica de la expresión escrita. Los contenidos eran de carácter cultural, tratando temas históricos y actuales (K2-BAL 10) por lo que en clase se leía el periódico y novelas clásicas como *El Quijote* (K2-BAL 11). Los exámenes eran siempre escritos (K2-BAL 12). De su aprendizaje escolar, Katy lamenta que la expresión oral quedara relegada a un segundo plano (K2-BAL 9), pero gracias a los cursos en la universidad aprendió a hablar con más fluidez (K2-BAL 15).

Ha vivido siempre en Alemania (K2-BAL 18) y en su vida cotidiana, Katy usa las dos lenguas con las que ha crecido (K2-BAL 16 y 17). Habla alemán con la familia, con los amigos y en la universidad (K2-BAL 19-21). El español lo usa con la familia (K2-BAL 19) y un poco en la universidad (K2-BAL 21), y es la lengua que prefiere cuando hace uso de los medios de comunicación (televisión, música y *apps*) aunque también usa el inglés y el alemán (K2-BAL 23-25). Los viajes le brindan una gran oportunidad para usar todas las lenguas que habla (K2-BAL 18 y 22).

En las clases, a Katy le gusta aprender con audios, lecturas de periódicos y cuentos de temática cercana a la realidad cotidiana (K2-BAL 26). También le gusta trabajar temas de actualidad de los países hispanohablantes (K2-BAL 27) y lo que más le ayudó en su aprendizaje fueron las exposiciones orales y las lecturas de narraciones breves (K2-BAL 29). En la parte negativa, a Katy le disgustan las clases de gramática porque considera que no tienen ninguna relación con el uso real de la lengua (K2-BAL 28) y la presión de las notas (K2-BAL 30). También encontró muy desmotivador la actitud cerrada y de incompreensión hacia los países de Latinoamérica por parte de los profesores, así como las clases cuyo foco se centra exclusivamente en España (K2-BAL 30) porque ella prefiere que en las clases se trate una mezcla de culturas y países (K2-BAL 31).

Katy se refiere a su experiencia de aprendizaje de idiomas (K2-BAL 26-31) de una forma más bien difusa porque no sabemos si está hablando de las clases en la escuela, como parece en algunos

pasajes de las frases 26 o 28, o a las clases de español, como en las frases 27, 30 y 31, o a las clases en la universidad, como en la frase 29 al hablar de las exposiciones orales.

Visto lo expuesto hasta ahora, no conocemos con exactitud por qué Katy estudia español en la universidad y cuáles son sus necesidades. Sabemos que aprendió español en contextos formales e incluso en un curso extraescolar en el que hizo amigos. Para su aprendizaje la relación entre la lengua y el contexto real y cercano a la cotidianidad es importante para ella, por eso le gusta que los contenidos, que se imparten en la escuela, se puedan aplicar fuera del aula y que los textos hablen de esa realidad extra escolar.

En cuanto a la lengua, dudamos a la hora de apreciar cuál es su nivel. Por la estructura de sus frases, su vocabulario y el tipo de errores diríamos que Katy está entre un nivel A2 y un B1.1, aunque ciertos elementos dejan entrever que podría haber presentado un escrito más elaborado, con una revisión más profunda y mejor acabado. En todo caso, su largo aprendizaje de la expresión escrita no se refleja en la calidad lingüística de esta biografía.

Por último, sobre la identidad y el perfil psicoemocional de Katy, sabemos que hay una tendencia a identificarse con la cultura latinoamericana porque le molesta que las clases se centren exclusivamente en la lengua y cultura peninsulares. Su texto acentúa principalmente el aprendizaje en la escuela y, del contacto social con la familia y los amigos, habla de un modo muy pasajero. Esto no es de extrañar, teniendo en cuenta que Katy estudia Pedagogía, por lo que una parte importante de su vida se centra en la escuela.

10.2.3 Biografía de Marc

Nacido en Lyon, Francia y con una edad de 34 años, Marc es el mayor de todos los participantes de esta muestra. Estudia Filología española e inglesa en la Universidad de Friburgo. Por orden de adquisición, habla español, francés, alemán e inglés. El español y el francés los aprendió casi al mismo tiempo y hasta los cinco años. Por orden de dominio, Marc habla alemán, español, inglés y francés. No tuvo nunca español en la escuela.

La madre es española, de Sestao. De toda la muestra, es la única de todos los progenitores con formación escolar básica y también la que presenta más dificultades para comunicarse en alemán, según su hijo. El padre tiene estudios universitarios y es químico jubilado. La familia paterna es alemana, de Baviera. Marc habla alemán con su padre y español con su madre. Asimismo, habla español con amigos, sobre todo a través de internet, y con compañeros y profesores en la universidad. Escucha la radio y música en español, también lee el periódico todos los días en español, textos para las clases por obligación, además de cómics, *mails* y *chats* de la familia y amigos.

En la red, Marc lee el periódico, escribe *mails*, busca informaciones en español, consulta el diccionario y usa redes sociales para comunicarse. Su ordenador tiene teclado español. Estudia español para ampliar el vocabulario, mejorar tanto la expresión oral y escrita como la comprensión lectora, conocer mejor la cultura, poder comunicarse y desenvolverse como hablante nativo en todos los niveles de la lengua, y sacarse el título. Afirma que le gusta todo de las clases y lo que más aprende en el aula es la gramática, la cultura y la historia, así como el habla académica.

10.2.3.1 Análisis lingüístico de la biografía de Marc

Marc entregó su biografía lingüística en español en septiembre de 2018 de forma electrónica. Se trata de una narración coherente en la que habla principalmente de las lenguas con las cuales ha crecido, los lugares donde ha vivido y, en menor medida, de sus experiencias de aprendizaje.

Su biografía en alemán la recibimos casi un año más tarde, en julio de 2019. El texto presenta un formato entre *curriculum vitae* y entrevista porque, por un lado, se presentan las lenguas que ha aprendido en forma tabular en orden cronológico y por el otro, tras una pregunta, sigue una respuesta en un par de enunciados cortos, muchos con el predicado en infinitivo o redactados solo con palabras claves.

- Macroestructura

Aunque el proceso de aprendizaje de Marc está narrado de forma cronológica, los párrafos, como se indica más abajo en la Tabla 19 no siguen una unidad temática, lo que dificulta observar la coherencia narrativa del texto. Si a esto sumamos el uso extensivo de elementos retórico-narrativos de carácter oral, no podemos caracterizar este texto como académico, a pesar de la riqueza sintáctica de sus frases.

- Análisis sintáctico

La biografía de Marc contiene 37 enunciados. Ocho son frases simples; nueve, coordinadas; catorce, subordinadas y otras seis son complejas. Además, en siete de estas oraciones, encontramos yuxtaposición de oraciones, aunque solo una de ellas aparece tras punto y coma (M3-BES 1). El resto son frases subordinadas de relativo (M3-BES 3 y 11), simples (M3-BES 16, 30 y 34) o complejas con coordinación y subordinación (M3-BES 25) escritas entre paréntesis para dar información más precisa.

Para la coordinación, Marc utiliza seis veces la conjunción copulativa “y” (M3-BES 5, 8, 28, 29, 31 y 36) y, una vez, la variante “e” (M3-BES 34); por otro lado, la conjunción adversativa “pero” (M3-BES 11) y la locución adverbial “o sea” (M3-BES 2) aparecen una vez. La subordinación es muy variada: hay una oración condicional con “si” (M3-BES18), otra, final con “para” (M3-BES

24), y una tercera, modal en forma de interrogación indirecta con “cómo” (M3-BES 27). Hay tres frases de relativo con “que” (M3-BES 3, 11 y 12) y otras tres consecutivas con “por lo que” (M3-BES 13, 32 y 35). Para las frases adversativas, Marc utiliza conjunciones como “aunque” (M3-BES 6 y 30) y “mientras que” (M3-BES 1), y la locución adverbial “aún [*sic.*] así” (M3-BES 20). Las frases causales se introducen principalmente con el nexos “ya que” (M3-BES 6, 7, 15, 23 y 27) y con la locución “debido a” (M3-BES 12). También hay oraciones subordinadas sustantivas de objeto directo introducidas con “que” (M3-BES 6, 12 y 20) y con “lo que” (M3-BES 12) y de complemento de régimen (M3-BES 27). Por último, las frases temporales se introducen con “cuando” (M3-BES 3, 14, 15 y 22) o se expresan con la construcción de infinitivo precedida por el sintagma preposicional “al” (M3-BES 21) o con “que” en expresiones como “es entonces que” (M3-BES 9 y 22) o “que es cuando” (M3-BES 26).

Junto a esta riqueza y variedad sintáctica encontramos muchos elementos de cohesión y un uso abundante de perífrasis verbales. El recurso más utilizado por Marc para asegurarse la coherencia del discurso consiste en iniciar con adverbios o locuciones adverbiales para situar el marco temporal de las acciones (M3-BES 1, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 22, 25, 26, 29 y 31). El uso de elementos explicativos como “o sea” (M3-BES 2, 6), “bueno” (M3-BES 27) y “es que” (M3-BES 30), distributivos y de orden de la información, como “tanto... como” (M3-BES 4 y 32) y “por otro lado” (M3-BES 33 y 36), modales como “hasta”, en el sentido de “incluso” (M3-BES 8), “por suerte” (M3-BES 13) o “a diferencia de” (M3-BES 35) así como el uso de gerundio (M3-BES 12), de pronombres objeto de redundancia y anafóricos (M3-BES 10 y 12) y pronombres demostrativos (M3-BES 6) contribuyen a la construcción de un discurso sintácticamente cohesionado y de gran fluidez.

Por otro lado, la presencia de hasta ocho perífrasis verbales dotan al texto de Marc de una gran precisión léxica. Las más usadas son “dejar de + infinitivo” (M3-BES 3, 5 y 14), “empezar a + infinitivo” (M3-BES 7, 18, 31) y “tener que + infinitivo” (M3-BES 24, 32 y 34). La perífrasis “seguir + gerundio” (M3-BES 4 y 30) aparece dos veces en el texto mientras que las perífrasis “llegar a + infinitivo” (M3-BES 11), “pasarse horas + gerundio” (M3-BES 13), “ponerse a + infinitivo” (M3-BES 3) y “volver a + infinitivo” (M3-BES 6) aparecen solo una vez.

- *Análisis léxico*

El texto de Marc contiene un total de 800 vocablos, de los cuales el artículo determinado, las preposiciones, “en”, “a”, y “de”, así como la palabra “que” y el posesivo “mi” se repiten de 48 a 17 veces; los sustantivos “español” y “año”, 16 y 15 veces respectivamente; las palabras “hablar” y “francés”, 14 y 13 veces respectivamente, seguidas por el verbo “aprender” y el pronombre “lo”

que aparecen hasta 12 veces en el texto. Diez veces se repiten la preposición “con” y la palabra “inglés”; 9, el verbo “ser”; 8, los pronombres “me” y “se”; 7, la conjunción disyuntiva “o” y el verbo “tener” y hasta 6 veces “alemán”, “empezar”, “más”, “mucho”, “no”, “por” y “ya”. Las palabras “clase”, “cuando”, “curso”, “hasta”, “ir”, “lengua”, “solo”, “tanto” y “vez” se repiten hasta 5 veces; “bien”, “como”, “dejar”, “escribir”, “estudios”, “mejorar”, “padre”, “pero” y “románico” se repiten 4 veces; y hasta 3 veces aparecen los vocablos “aunque”, “bastante”, “cada”, “casi”, “conmigo”, “creer”, “cuatro”, “entonces”, “escribir”, “hasta”, “instituto”, “latín”, “llevar”, “madre”, “mejor”, “muy”, “nivel”, “nunca”, “otro”, “primer”, “seguir”, “tener”, “todo”, “tres”. Las palabras que solo se repiten 2 veces son “abandonado”, “Alemania”, “amigo”, “aún”, “británico”, “bueno”, “cambiar”, “casa”, “cinco”, “cole”, “costar”, “desde”, “durante”, “e”, “Erasmus”, “escoger”, “escritura”, “estar”, “estudiar”, “filología”, “gramática”, “horas”, “llegar”, “menos”, “mientras”, “recordar”, “sector”, “secundaria”, “suerte”, “si”, “sin”, “tercer”, “voluntario” y “volver”. La Tabla 18 recoge estos resultados.

Si tenemos en cuenta que hay además 11 palabras extranjeras – dos del francés (*école, maternelle* (M3-BES 1), cinco del alemán (*Grundschule, Gymnasium* (M3-BES 7), *Leistungskurs, Abitur* (M3-BES 8) y *Klasse* (M3-BES 18) y cuatro del inglés (*foundation, course, speaking y grammar* (M3-BES 34)), además de siete fechas y cinco números cardinales escritos en cifras, el texto contiene 360 *types*, por lo que la diversidad léxica es de 0,45 y la diversidad léxica comparativa, calculada sobre las 200 primeras palabras es de 1,80, siendo el texto con la mayor diversidad comparativa (véase anexo II.II., tabla 3).

En cuanto a la densidad léxica, el texto de Marc contiene 351 lexemas con contenido semántico, lo que supone que el 43,87% de las palabras del texto son de contenido. En la nube de palabras, observamos que el texto se centra en la adquisición y el aprendizaje de cuatro lenguas, de las que Marc destaca el español y el francés.

En cuanto a la sofisticación léxica, hemos hallado un uso considerable de giros idiomáticos y colocaciones como “sacar buenas notas” (M3-BES 8), “inscribirse” (M3-BES 21) y “hacer avances” (M3-BES 34) clasificados en el nivel B2 en la lista del Instituto Cervantes, mientras que “sector turístico” (M3-BES 30) pertenece al inventario del C1 y C2. No hemos hallado en el PCIC expresiones como “deteriorarse” (M3-BES 28), “costar”, (M3-BES 11 y 20) ni en el sentido de “precio” ni en el de “resultar difícil”, “llevar bien” en el sentido de “resultar fácil” (M3-BES 10) o “correr peligro”, aunque “llevarse bien” es de nivel B1 y el verbo “correr” aparece ya listada en el A1.

Tabla 18*Léxico de Marc (M3-BES)*

Repeticiones	Palabras repetidas
48	artículo determinado: el (43), la (11), los (12) y las (2)
32	de
31	en
30	que
20	a
17	mi
16	español
15	año
14	hablar
13	francés
12	aprender, lo
10	con, inglés
8	me, se
7	o, tener
6	alemán, empezar, más, mucho, no, por, ya
5	clase, cuando, curso, hasta, ir, lengua, solo, tanto, vez
4	bien, como, dejar, escribir, estudios, mejorar, padre, pero, románico
3	aunque, bastante, cada, casi, conmigo, creer, cuatro, entonces, escribir, hasta, instituto, latín, llevar, madre, mejor, muy, nivel, nunca, otro, primer, seguir, tener, todo, tres
2	abandonado, Alemania, amigo, aún, británico, bueno, cambiar, casa, cinco, cole, costar, desde, durante, e, Erasmus, escoger, escritura, estar, estudiar, filología, gramática, horas, llegar, menos, mientras, recordar, sector, secundaria, suerte, si, sin, tercer, voluntario, volver

Nota: Elaboración propia

Según CEFRLex, el 77,08% de las palabras que utiliza Marc son comprensibles en los niveles A1 y A2. Los niveles B1 y B2 suponen el 0,88% del vocabulario total. Hay 4 palabras adscritas al nivel B1, que son “atascado”, “avances”, “finlandesa” y “gramática”. En el nivel B2, nos encontramos la conjunción causal “como” que aparece cuatro veces, y en el nivel C1 está la palabra “arrogancia”, lo que corresponde a un porcentaje del 0,11% de las palabras empleadas del nivel superior. Un 8,0% del vocabulario aparece marcado como desconocido. Destacamos nombres propios como “Universidad Complutense” o “Erasmus”, topónimos como “Madrid”,

- (1) No *tenía casi amigos durante tres o cuatro años (M3-BES 13).
- (2) Nunca aprendí a escribir en español y mi vocabulario se *quedaba bastante atascado (M3-BES 16).

El uso del imperfecto en (1) se debe a que se le atribuye a este tiempo verbal un valor durativo (Fernández López 1995: 137). Algo parecido ocurre en (2). En este caso, creemos que Marc quiere presentar el atoramiento de vocabulario como un proceso no terminado, de ahí su decisión por el imperfecto.

Además, Marc presenta cierta tendencia a construir oraciones de infinitivo en lugar de completivas, como por ejemplo en “[e]l alemán nunca ha corrido peligro de olvidarmelo [*sic.*]” (M3-BES 37). Suponemos que este error responde a la estrategia de evitación de subjuntivo y dequeísmo al optar por una solución gramaticalmente más fácil.

Los errores de léxico se dan, sobre todo, en confusiones con las perífrasis verbales y en la formación incorrecta de giros idiomáticos. Cuando Marc afirma que “no *dejaba de leer mucho hasta los 19” (M3-BES 14) confunde la perífrasis “dejar de + leer” por “parar de + leer”. También el uso del cuantificador “mucho” resulta extraño, aunque no incorrecto puesto que se trata de recalcar la gran cantidad de las lecturas.

También en “con tanta lectura obligatoria me quedé sin ganas” (M3-BES 14) hay una confusión del verbo “quedarse”, que deforma la colocación “perder las ganas”. Suponemos que Marc se inclina por el uso de “quedar” para marcar el estado final de un proceso y que si se hubiera decantado por el verbo “perder” lo habría usado en pretérito imperfecto, ya que el modo de acción verbal de “perder” es progresivo.

El último error de carácter léxico lo hallamos en un uso incorrecto del giro “llevar algo bien o mal”. En la aserción “[e]l español lo llevaba un poco abandonado” (M3-BES 15) se cruzan las expresiones “tener algo abandonado” en el sentido de “no ocuparse mucho de algo” con “llevarlo mal”. Parece ser un error habitual de estos estudiantes que tienden a aplicar sus conocimientos de la lengua oral a sus textos escritos.

A nivel ortográfico, Marc presenta problemas con la acentuación del pretérito perfecto simple del verbo “ser” en “fuímos” (M3-BES 3) y en “fui” (M3-BES 28), que escribe con acento, y en el compuesto “olvidarmelo” (M3-BES 37), que lo escribe sin acento. La influencia de la lengua francesa se hace patente cuando Marc escribe con acento los vocablos “créo” y “séa” (M3-BES 6). En francés se acentúa la vocal “e” con acento agudo (´) para marcarla como “e” cerrada /e/, y distinguirla de la “e” abierta /ɛ/ o neutra /ə/ (Gaudry 2021). Ambas palabras aparecen escritas

correctamente en otros pasajes de la biografía, pero como la frase número 6 tematiza su aprendizaje del francés en la escuela, parece que Marc conecta con esa lengua al escribir sobre ella.

En la biografía de Marc podemos apreciar un esfuerzo por escribir un texto fluido de gran variedad léxica y estructural, que muestra su buen dominio del español. Sin embargo, su texto no presenta trazas de ser un discurso académico escrito. Marc se ha decantado por escribir un texto de carácter más bien oral en el que abundan coloquialismos, la tematización y elementos de gran expresividad emotiva (Calsamiglia y Tusón 2012: 47).

10.2.3.2 Análisis de contenidos de la biografía de Marc

Para el análisis de contenidos vamos a trabajar sobre la biografía escrita en español. Recordemos que el texto alemán consta de una cronología de diez entradas y de siete preguntas, que Marc responde con diez frases, muchas sin predicado o con solo palabras claves. Aun así, el texto alemán presenta algunas informaciones que, o bien complementan la información, o no aparecen en la narración española. Por este motivo comenzamos explicando los datos que obtuvimos de la redacción alemana, y que faltan en la biografía en español. Comentamos las informaciones complementarias junto al análisis del texto español.

Del texto alemán hemos obtenido las siguientes informaciones complementarias:

- la duración de sus estancias en las zonas lingüísticas en las que ha vivido: en Francia, hasta los cinco años de edad, en España, dos años y en Alemania “*zu lange*” (demasiado tiempo) (M3-BAL 4);
- las lenguas que utiliza actualmente en su trabajo, que son el alemán y, a veces, sin regularidad, el francés (M3-BAL 5);
- las lenguas con las que ha tenido contacto a través de la radio, la lectura y el cine: escucha la radio vía internet en inglés y español, lee principalmente en alemán e inglés y ve películas en inglés, español y francés, aunque de esta última lengua menos porque no le gusta mucho el cine francés (M3-BAL 6);
- sus preferencias de aprendizaje de lenguas, según las cuales Marc aprende básicamente hablando en las clases y fuera de ellas (M3-BAL 7);
- todo aquello que lo desmotiva en el aprendizaje de lenguas, a saber, sus problemas de pronunciación (M3-BAL 8), los métodos de enseñanza (M3-BAL 9) y los profesores desmotivados (M3-BAL 10).

La biografía en español de Marc está estructurada en siete párrafos de longitud muy variada, como se puede apreciar en Tabla 19, siendo P = párrafo y F = frase:

Tabla 19*Marc – Estructura de la biografía (M3-BES)*

Párrafos	Frases	Tema(s)
P1	F1-F9	Adquisición y aprendizaje del francés y el español en la infancia; Aprendizaje del francés en la escuela en Alemania
P2	F10-F14	Adquisición y aprendizaje de la lengua alemana
P3	F15-F16	Adquisición y aprendizaje de la lengua española a partir de los cinco años
P4	F17-F20	Adquisición y aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela
P5	F21-F23	Inicio de los estudios de Filología románica (español y francés)
P6	F24-F25	Aprendizaje del latín
P7	F26-F38	Estancias en España y desarrollo de su dominio lingüístico en español; Reinicio de los estudios de Filología románica y de inglés como materia secundaria.

Nota: Elaboración propia

También se puede observar que no todos los párrafos representan una unidad temática. Marc presenta su biografía en orden cronológico, pero como habla de sus experiencias de adquisición y aprendizaje de sus lenguas en cada una de las etapas – en la escuela, en la secundaria, en la universidad –, pierde con facilidad el hilo conductor de la narración por tomar y retomar temas, que, al no estar delimitados por el párrafo, pueden confundir. La cronología en el texto alemán, nos ha ayudado mucho a entender la articulación del texto español. A continuación, resumimos los datos obtenidos de la biografía de Marc por lenguas.

Marc nació en Francia y “hasta los cinco años sólo hablaba francés y español” (M3-BES 1). El francés lo aprendió en la guardería, con sus amigos, sin instrucción formal (M3-BES 1-2), pero dejó de hablarlo después de un año de vivir en Alemania (M3-BES 5). En la escuela primaria asistió a cursos de francés en los que no aprendió mucho porque se aburría: “aunque no había hablado francés unos dos años, aún llevaba bastante ventaja, o sea [*sic.*] que no prestaba atención en las clases” (M3-BES 6). En la secundaria, Marc estudió francés como primera lengua extranjera, llegando a asistir a cursos intensivos (*Leistungskurs*) de esta lengua los tres últimos años del bachillerato y alcanzando un buen nivel de francés (M3-BES 7-10). En los estudios, su nivel de francés se mantuvo estable (M3-BES 23 y 33). En la actualidad, el francés es su cuarta lengua por orden de dominio, aunque dice pronunciarla mejor que el inglés (M3-BES 37).

El español lo hablaba en casa, tanto con su madre como con su padre alemán, mientras vivían en Francia (M3-BES 1). En Alemania, durante su escolaridad, Marc solo hablaba español con su madre y con la familia española cuando iban de vacaciones una vez al año (M3-BES 4 y 15). No tuvo ocasión de aprender español en la escuela porque antes no se ofrecía en los institutos (M3-BES 16), pero gracias a los estudios, Marc aprendió a escribir en español y mejoró mucho su vocabulario (M3-BES 22). Estuvo en España con Erasmus en la Universidad Complutense de Madrid, donde mejoró su dominio lingüístico de español (M3-BES 26), aunque, explica, “depende de cómo se define “mejorar”, ya que mi madre se quejaba de que [yo] hablaba con acento madrileño” (M3-BES 27). Marc no volvió a España en muchos años y, según su percepción, su nivel de expresión oral bajó (M3-BES 28). Al interrumpir sus estudios se fue dos años a trabajar a Fuerteventura, en el sector turístico donde podía utilizar todas sus lenguas, pero, sobre todo, el español (M3-BES 29 y 30). Tras dos años volvió a Alemania y reanudó los estudios de Filología románica, que no le ayudaron a mejorar su nivel de español, adquirido en Fuerteventura (M3-BES 31 y 33). En la actualidad es la segunda lengua que mejor domina (M3-BES 37).

En cuanto al alemán, Marc aprendió esta lengua a partir de los cinco años en Alemania. Su padre, en casa, dejó de hablarle en español y empezó a enseñarle alemán (M3-BES 3). En la escuela, le costó bastante aprender a leer y a escribir la lengua, pero gracias a la ayuda de la “profe de alemán (que era finlandesa) y con la ayuda de mi padre llegué a dominar la lengua cada vez mejor” (M3-BES 11). Marc cree que gracias a la lectura intensiva de libros pudo aprender a escribir en alemán (M3-BES 12):

Por suerte no tenía casi amigos durante unos tres o cuatro años, por lo que me pasaba horas y días leyendo todo tipo de literatura. No dejaba de leer mucho hasta los 19, cuando empecé mis estudios y con tanta lectura obligatoria me quedé sin ganas. (M3-BES 13-14)

En la actualidad, el alemán es la lengua que mejor habla y “nunca ha corrido peligro de olvidarmelo [*sic.*]” (M3-BES 37).

El inglés lo aprendió como segunda lengua extranjera en la escuela en Alemania (M3-BES 18). Marc afirma que los profesores eran muy buenos (M3-BES 19) y que sus dificultades de aprendizaje residían en el hecho de que nunca había empezado a estudiar una lengua en un contexto formal desde cero “y en mi arrogancia no quise aceptarlo” (M3-BES 20). Después de la escuela, volvió a estudiar inglés en la universidad, como materia secundaria después de reanudar los estudios (M3-BES 32). Mientras que los cursos de francés y español no le procuraron ningún progreso (M3-BES 33), su nivel de inglés mejoró mucho porque, al contrario que en las clases de español o francés, en los cursos se utiliza el inglés como lengua de interacción (M3-BES 34 y 36). Ahora, el inglés es su tercera lengua de dominio (M3-BES 37).

La última lengua que Marc aprendió, por exigencias curriculares, abandonó y olvidó fue el latín (M3-BES 24, 25 y 38). Fue en un curso de cuatro horas semanales – no especifica la duración –, en el que “casi nunca lo [=latín] teníamos que hablar” (M3-BES 25). Aquí irrumpe la pregunta con quién hablarlo, pero esta afirmación deja entrever que en Alemania se concibe el latín como una lengua extranjera más, obviando su carácter de lengua muerta.

Podemos resumir que Marc estudia español movido por un gran interés de dominar la lengua en todos los contextos y desarrollar todas sus destrezas, sobre todo la expresión escrita. Según Marc, no aprendió nunca español en la escuela, porque no se ofrecía español en los institutos. Por lo que escribe, intuimos que sus padres se esforzaron para que aprendiera bien el alemán y conservara el francés, con lo que el español quedó relegado a la esfera familiar. Gracias a los estudios universitarios, Marc pudo desarrollar su vocabulario y aprender a escribir en español, por lo menos en una primera fase. Ganó en competencia y habilidad comunicativa en su estancia con la beca Erasmus y trabajando en Fuerteventura. Las clases de la universidad no le ayudaron a mejorar este nuevo nivel. Para él, la lengua se aprende sobre todo hablando y los cursos de español antiguo y de latín no le interesan.

Su producción escrita se caracteriza por una oscilación entre el esfuerzo por escribir con un lenguaje elaborado, en el que prima una gran riqueza sintáctica y léxica, y la filtración de elementos propios del discurso oral que dan al escrito un aire de desenfado, muy alejado de la escritura académica que exige este tipo de textos. Sus errores muestran que aún no ha terminado de aprender la lengua, tanto escrita, por los errores de ortografía con la acentuación, como hablada, por las malformaciones de giros idiomáticos, perífrasis y frases hechas. La influencia de la lengua alemana se aprecia en el uso incorrecto del imperfecto.

En cuanto a su identidad y su visión de él mismo como hablante de herencia no hemos obtenido ningún dato y esperamos encontrar alguna información en la entrevista. Sin embargo, hay dos datos en esta biografía que nos han llamado mucho la atención. Por un lado, el hecho de que Marc no pudiera aceptar ser aprendiz principiante de una lengua extranjera por arrogancia, y, por el otro, la actitud de su madre frente al acento madrileño adquirido por su hijo durante sus estudios en la Universidad Complutense.

10.2.4 Biografía de Maya

Maya tiene 20 años y estudia Traducción e Interpretación en la Universidad de Innsbruck. Por orden de dominio, asegura hablar alemán, español, inglés, catalán, francés e italiano. Por orden de adquisición, Maya aprendió primero y al mismo tiempo alemán y español, después “unas pocas palabras en catalán” (anexo I.III, tabla 2), inglés, francés y, por último, un poco de italiano. Ha tenido clases en la escuela de todas sus lenguas, excepto catalán.

Su padre es austriaco, de Vorarlberg, y es profesor de Biología y Educación física en la escuela secundaria. Su madre es española, de Lloret de Mar, tiene formación de grado medio y trabaja como monitora de actividades extraescolares y refuerzo.

En el cuestionario, Maya afirma que habla español con su madre y sus abuelos maternos, pero también con amigos y con compañeros y profesores en la universidad. Ve la televisión y escucha música en español. Hace un uso intensivo de la red porque escucha música y *podcast*, escribe *mails*, busca informaciones en español, usa Skype para hablar con la familia, consulta el diccionario y usa redes sociales, sobre todo Instagram, para comunicarse. Su ordenador tiene diccionario, corrector y teclado español.

Antes de ir a la universidad, Maya tuvo clases de español en el *Gymnasium*. Sin embargo, no puede dar una respuesta decisiva sobre si las clases le fueron útiles puesto que responde que “ni fu ni fa, las primeras no tanto después teníamos un cambio de profesor entonces si porque aprendimos muchísimo sobre la cultura de Latinoamérica y España y un poco de gramática [*sic.*]” (anexo I.III, tabla 8). Estudia español para ampliar el vocabulario, para conocer la cultura y para mejorar la expresión oral y escrita, así como la comprensión lectora. Afirma que en clase aprende algunas partes de la gramática, a escribir en general y “las tildes” (*ibid.*); suponemos que se refiere a las reglas de acentuación. Lo que más le gusta de sus clases es hablar y escuchar español, además del ambiente relajado de las clases.

10.2.4.1 Análisis lingüístico de la biografía de Maya

Maya nos entregó su biografía lingüística en español a finales de octubre de 2019 y cinco meses más tarde, a finales de abril de 2020, nos envió su biografía en alemán. Ambas redacciones presentan una narración coherente, y responden a todas las preguntas que se le planteaban en la actividad, si bien la parte sobre la experiencia de aprendizaje contiene informaciones un poco superficiales.

- Macroestructura

El texto que nos propone Maya contiene todas las características de un texto académico. Articulado de un modo temático-cronológico, el texto contiene incluso un párrafo introductorio

en el que habla de forma concisa sobre las lenguas que habla y una conclusión a modo de opinión personal sobre lo que significa para ella aprender idiomas. Maya respeta la unidad temática de los párrafos, muy cohesionados gracias al uso manifiesto de conectores organizativos.

- Análisis sintáctico

La biografía en español de Maya se compone de 41 frases, de las cuales 16 son simples, aunque dos de ellas no tienen predicado (Ma4-BES 9 y 21). Hay solo 2 frases coordinadas, (Ma4-BES 16 y 34). Once oraciones son subordinadas; hay 5 frases yuxtapuestas, y, por último, hay otras 11 oraciones que combinan la subordinación y la coordinación.

Para coordinar las frases, Maya utiliza los nexos copulativos “y” en nueve ocasiones, y “además” en dos ocasiones (Ma4-BES 12 y 40); los disyuntivos “pero” hasta nueve veces y “sin embargo” (Ma4-BES 34), los consecutivos “entonces” (Ma4-BES 26) y “o sea” (Ma4-BES 26).

En el terreno de la subordinación, aparecen 6 frases relativas con “que” y 2 más con “en el/la que” (Ma4-BES 22 y 28), 4 condicionales con “si” (Ma4-BES 26, 30 y 40) y otras 4 son sustantivas con “que” (Ma4-BES 6, 8, 29 y 38), además de una frase sustantiva con “de lo que” (Ma4-BES 15) y otra con “lo/los que” (Ma4-BES 25 y 41). Hay tres frases causales introducidas con “porque” (Ma4-BES 7, 30 y 33) y otra causal con la conjunción “como” (Ma4-BES 30). También hay dos temporales con “hasta que” (Ma4-BES 11 y 24); dos finales con “para” (Ma4-BES 20 y 37); una consecutiva (Ma4-BES 14); y una adversativa con “aunque” (Ma4-BES 14).

A pesar del predominio de las frases simples, el texto de Maya presenta una gran cohesión sintáctica gracias a la subordinación variada y al uso que hace de gerundios, de pronombres anafóricos, de determinantes deícticos y de algunos elementos en posición remática. En el texto se aprecia, además, una clara intención de estructurar las informaciones y darles un orden. Por esta razón aparecen muchos elementos cohesivos como “[e]mpiezo con” (Ma4-BES 4), “[c]ontinuando con mi segunda lengua” (Ma4-BES 9), “[s]iguiendo con la tercera lengua” (Ma4-BES 21), “[l]a cuarta lengua” (Ma4-BES 27), “[e]l último idioma” (Ma4-BES 32) y “para concluir” (Ma4-BES 38).

- Análisis del léxico

El texto de Maya se compone de 732 palabras, de las cuales se repiten hasta 63 veces el artículo determinado; 25 veces, la conjunción y relativo “que”; 24 veces, la preposición “de”; 18 veces, el posesivo “mi”; 17 veces, el verbo “ser”; 14 veces, el vocablo “español” y los artículos indefinidos “un” y “una”; 13 veces, el sustantivo “idioma” y el verbo “tener”; 12 veces, la preposición “a”; 11 veces el verbo “aprender” y el pronombre “me”; 10 veces, los nexos “con” y “pero”; 9 veces se repiten “como”, “hablar” y “lengua”; 8 veces, las palabras “alemán”, “año”, “escuela”,

“estudiar” e “inglés”; 7 veces, el verbo “elegir”, así como “francés” y “para”; 6 veces, el verbo “ver”, además de “lo” y “otro”; 5 veces, las palabras “curso”, “estar”, “mejorar”, “poco”, “porque” y “querer”; 4 veces, “bachillerato”, “empezar”, “escuchar”, “este”, “gramática”, “hacer”, “hasta”, “materna”, “mucho”, “sí”, “sólo” y “también”; 3 veces, “colegio”, “e”, “escolar”, “gustar”, “italiano”, “mí”, “nuevo”, “por”, “profesor”, “serie”, “trayecto” y “ya”; y 2 veces, “además”, “austriaco”, “ayudar”, “bueno”, “cambiar”, “casi”, “continuar”, “crecer”, “cultura”, “después”, “encantar”, “escribir”, “eso”, “familia”, “las”, “materia”, “mismo”, “música”, “ni”, “notas”, “o”, “oral”, “original”, “ortografía”, “partir”, “seguir”, “segundo”, “siempre”, “tercer”, “todavía”, “traducción”, “interpretación”, “último”, “visitar” y “vocabulario”.

Tabla 20

Léxico de Maya (Ma4-BES)

Repeticiones	Palabras repetidas
63	artículo determinado el (25), la (25), los (7) y las (6)
25	que
24	de
18	mi
17	ser
14	artículo indefinido, español
13	idioma, tener
11	aprender, me
10	con, pero
9	como, hablar, lengua
8	alemán, año, escuela, estudiar, inglés
7	elegir, francés, para
6	lo, otro, ver
5	curso, estar, mejorar, poco, porque, querer
4	bachillerato, empezar, escuchar, este, gramática, hacer, hasta, materna, mucho, si, sólo, también
3	colegio, e, escolar, gustar, italiano, mí, nuevo, profesor, serie, trayecto, ya
2	además, austriaco, ayudar, bueno, cambiar, casi, continuar, crecer, cultura, después, encantar, escribir, eso, familia, las, materia, mismo, música, ni, notas, o, oral, original, ortografía, partir, seguir, segundo, siempre, tercer, todavía, traducción, interpretación, último, visitar, vocabulario

Nota: Elaboración propia

principiante. Al nivel B2 pertenecen las palabras “asistir”, “hogar” y “trayecto”, si bien “hogar” no aparece en el inventario del Instituto Cervantes en la acepción de “asilo”, que es la que utiliza Maya en su biografía; en el nivel C1 están las palabras “arrepentirse” y “voluntariado” y la palabra “infantil”, que aparece inventariada en el C2 en la colocación “horario infantil”.

El análisis de CEFRLex arroja resultados similares. El 81,09% de las palabras que utiliza Maya en su texto pertenece a los niveles A1 y A2. Sin embargo, hay 6 palabras adscritas al B1 que son “materia”, “ortografía”, “bachillerato”, “voluntariado”, “extra” y “arrepentirse”, y en el B2, CEFRLex incluye la conjunción “como”, el sustantivo “selectividad” y el adjetivo “ósea”, tratándose, en este caso, de la expresión “o sea”, mal escrita. Solo hay una palabra en el nivel C1, que corresponde a un 0,12% del vocabulario total.

Por último, en el texto de Maya nos llama la atención el uso de coloquialismos, como “tele” y los superlativos “muchísimo” y “clarísimo”, además del término “selectividad” para referirse a *Matura*.

- *Análisis de errores*

No hay muchos errores en el texto de Maya. A nivel gramatical, los errores más persistentes son los que presentan problemas con la elección del imperfecto o del pretérito perfecto simple.

La elección incorrecta del tiempo verbal en pasado en (1) y (2) se combina con la dificultad que supone para cualquier estudiante de ELE la diferencia entre “ser” y “estar”.

(1) (...) me cambie [*sic.*] a una escuela en la que tenía que elegir entre el francés y latín. Para mí *fue clarísimo que iba a ser francés (Ma4-BES 28-29).

(2) El último idioma que tuve en la escuela *era el italiano (Ma4-BES 32).

En (1) creemos que Maya se decanta por “fue” para indicar que su decisión ya estaba tomada. Sin embargo, debido a la acepción que tiene el adjetivo “claro”⁷⁷ en esta frase, el uso de “ser” en pretérito perfecto simple resulta extraño. La lengua preferiría el uso de “estar”, en imperfecto, aunque la forma más idiomática se construye con “tener” en imperfecto: “tenía clarísimo”.

El uso del imperfecto en (2) no es *per se* incorrecto. Sin embargo, como Maya está explicando la historia de su aprendizaje de idiomas, nos parece más apropiado utilizar el pretérito perfecto simple para describir una etapa de su aprendizaje, ya cerrada.

⁷⁷ “Claro” se refiere aquí a algo “evidente, que no deja lugar a duda o incertidumbre” (acepción 9 en <https://dle.rae.es/claro>; consulta el 22 de septiembre de 2021) desde un punto de vista subjetivo.

(3) Hasta que *tenía 9 años, *visitamos a mi familia materna (...) todas las vacaciones (Ma4-BES 11).

En el ejemplo (3), la estructura que se utiliza para informar sobre la edad no es correcta. En español, este dato suele expresarse sin verbo: “hasta los nueve años”; o este debe ser preferiblemente “cumplir” e ir negado usando la forma del pretérito perfecto simple: “hasta que no tuve/hasta que (no) cumplí nueve años”. Por otro lado, la acción de visitar por ser habitual durante nueve años debe expresarse en imperfecto.

De estos ejemplos se deduce que Maya aún no controla las relaciones entre el aspecto y el modo de acción verbal de los verbos copulativos. Sigue teniendo problemas con el valor aspectual de los tiempos del pasado, lo que la lleva a decidirse erróneamente por un tiempo u otro, y le falta madurar el léxico para que pueda manejar todas las acepciones de una palabra, y construir frases más idiomáticas.

En cuanto a la ortografía, el error más común se halla en el uso del acento diacrítico, cuando Maya no acentúa el pronombre personal de segunda persona “tú” (Ma4-BES 13), la primera persona singular del pretérito perfecto simple del verbo “cambiar” (Ma4-BES 28) y la primera persona singular del presente de indicativo del verbo “saber” (Ma4-BES 41), aunque estos errores los cometen también con frecuencia hablantes monolingües en su proceso de aprendizaje escolar. Además, hemos encontrado la palabra “ósea” (Ma4-BES 26) en lugar de “o sea”. Creemos que el error resulta del programa autocorrector.

Para resumir, podemos decir que Maya utiliza recursos léxicos y sintácticos de carácter oral e informal, pero esto no le impide que comunique de forma fluida y elaborada todo lo que quiere expresar. Conoce la diferencia entre discurso escrito y oral. Por lo menos, se muestra en el texto un intento de estructuración de las ideas, que no es propio del discurso oral, aunque, a su vez, también hay elementos propios de la oralidad, lo que viene a significar que Maya aplica sus conocimientos de la lengua oral a la escritura.

10.2.4.2 Análisis de contenidos de la biografía de Maya

Al igual que nos pasó con Katy, las dos biografías de Maya son casi idénticas, pero el texto alemán aporta más informaciones que el español, por lo que para el análisis de contenidos de la biografía de Maya hemos preferido usar el texto en alemán.

Para explicar los contenidos, vamos a proceder exponiendo los temas con el mismo orden que van apareciendo en el texto. Ya comentamos más arriba que existía una estructuración notoria, basada en las lenguas que Maya habla. Su biografía en alemán consta de ocho párrafos de longitud desigual, dedicados cada uno a una lengua. El párrafo más extenso, con 12 enunciados, es el

dedicado al proceso de adquisición de la lengua española, mientras que los dos más cortos son el primero, con dos frases, para introducir el tema y el octavo, también con dos frases, para hablar de sus estudios actuales. En la Tabla 21 se visualiza la estructura del texto.

Tabla 21
Maya – Estructura de la biografía (Ma4-BAL)

Párrafos	Frases	Tema(s)
P1	F1-2	Introducción: lenguas que conoce
P2	F3-6	Experiencias con el alemán
P3	F7-18	Experiencias con el español
P4	F19-23	Experiencias con el inglés
P5	F24-27	Experiencias con el francés
P6	F28-32	Experiencias con el italiano
P7	F33-34	Estudios universitarios
P8	F35-38	Reflexión sobre el aprendizaje de lenguas

Nota: Elaboración propia

Ya en el principio, Maya califica el alemán como su lengua materna (Ma4-BAL 1). Tuvo dificultades en la escuela para aprenderlo a escribir y con su gramática (Ma4-BAL 4). pero asegura haber mejorado mucho en estas áreas del lenguaje desde que está en la universidad (Ma4-BAL 5); sin embargo, matiza que aún tiene problemas para escribir en alemán y entender la gramática, aunque sabe que puede seguir mejorando porque ve su aprendizaje como un proceso en desarrollo constante (Ma4-BAL 6).

El español también es su lengua materna (Ma4-BAL 1 y 7). Aprendió esta lengua porque, desde niña, su madre le hablaba, le leía libros y veían juntas películas en español (Ma4-BAL 8). Además, visitaba a su familia española regularmente, hasta los nueve años durante todas las vacaciones escolares, y a partir de los diez, solo durante las vacaciones estivales, pero mantenía el contacto con la familia en España por teléfono o cartas (Ma4-BAL 9-10).

Tuvo español como asignatura facultativa obligatoria en el ciclo superior de la escuela secundaria (Ma4-BAL 11). Eligió la lengua porque siempre quiso aprender la gramática y a escribir en español, sin embargo, las clases en el instituto se centraron en la expresión oral por lo que al principio afirma, aprendió poco (Ma4-BAL 13). Tras uno o dos años cambiaron al profesor y con la nueva docente, Maya aprendió las reglas básicas de la gramática española y mucho sobre la

cultura latinoamericana (Ma4-BAL 14-15). Al final, hizo su examen oral de bachillerato en español de nivel A2, estuvo diez meses en Ecuador durante su año social, trabajando en un hogar infantil y mejorando su español y, tras terminar su voluntariado, viajó por Ecuador y Perú durante un mes (Ma4-BAL 16-18).

El inglés fue la primera lengua extranjera que aprendió en la escuela (Ma4-BAL 1). “A mí personalmente me encanta el inglés” (Ma4-BES 25), afirma Maya en su biografía en español. Empezó a estudiarla con ocho años en la primaria, donde se enseñaba el vocabulario básico de forma lúdica (Ma4-BAL 19). Tuvo inglés como materia principal durante todo el bachillerato, que cerró con un examen escrito de inglés de nivel B2 (Ma4-BAL 21). En su tiempo libre utiliza mucho el inglés, principalmente, en las redes sociales, para escuchar música y para ver películas y series en versión original inglesa (Ma4-BAL 22-23), aunque si “[las películas y series] tienen otro idioma (...) ‘original’, entonces las veo *si es posible* en el idioma original” (Ma4-BES 26, la cursiva es nuestra). El texto alemán nos da a conocer de qué habla Maya con la condicional que hemos marcado en cursiva. Concretamente Maya se refiere al dominio de lenguas, es decir, ve las películas en las lenguas originales que conoce o domina (Ma4-BAL 23).

En cuanto al francés, Maya empezó a aprenderlo, al igual que el español, en el ciclo superior de la escuela secundaria (Ma4-BAL 24). Quería haber empezado con el aprendizaje de esta lengua en el primer ciclo, pero sus malos resultados en alemán no se lo permitieron (Ma4-BAL 25). Por esta razón, cuando empezó el ciclo superior en otra escuela de secundaria, eligió el francés en detrimento del latín como segunda materia principal y acabó con el examen escrito de bachillerato de nivel B1 (Ma4-BAL 26-27).

Al igual que el español, tuvo italiano como asignatura facultativa obligatoria en el ciclo superior de la escuela secundaria, pero solo durante dos años, porque le fallaron la motivación y las ganas, a pesar de que la lengua le gusta. Por ello dice que piensa retomar el aprendizaje de esta lengua más adelante en el futuro (Ma4-BAL 28-32).

En la actualidad Maya está estudiando Traducción e Interpretación en la Universidad de Innsbruck con las lenguas español y francés. Le gusta mucho su carrera, aunque quiere incorporar el inglés como parte de sus estudios de traducción (Ma4-BAL 33-34).

En su reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, Maya afirma que le gusta mucho aprender idiomas, sobre todo, en relación con la cultura, los comportamientos y las costumbres de los países (Ma4-BAL 35). Le cuesta mucho trabajo aprender lenguas, pero no se arrepiente de invertir tanto tiempo en su estudio, e incluso quiere aprender otras como el catalán, portugués y aimara en el futuro y seguir utilizando y perfeccionando todas las lenguas que domina (Ma4-BAL 36 y 38).

Al fin y al cabo, “[s]i no me gustasen los idiomas no estaría estudiando traducción e interpretación” (Ma4-BES 40).

En resumen, con Maya hemos conocido a una persona interesada y apasionada en el aprendizaje de idiomas a pesar de las dificultades que le acarrearán. Asiste a clases de español para aprender a escribir en esa lengua, conocer la gramática, para mantener sus conocimientos adquiridos en casa y para seguir perfeccionando su competencia lingüística. Además, le interesan cuestiones de cultura, costumbres y comportamiento de todos los países hispanohablantes. Hemos visto que es capaz de construir un discurso escrito estructurado y de cierta profundidad de contenidos, con pocos recursos lingüísticos muy sencillos, que puede originar alguna imprecisión.

En este texto no se vislumbran las estrategias que pone Maya en juego para aprender o los motivos por los que le cuesta tanto aprender una lengua. Tampoco tenemos informaciones sobre la visión que ella tiene de sí misma en relación con su identidad y con la comunidad de habla española.

10.2.5 Biografía de Nancy

Nancy, de 18 años, es la más joven de los informantes. Estudia Traducción e Interpretación en la Universidad de Innsbruck. Por orden de dominio, dice hablar alemán, español e inglés al mismo nivel, y francés. Por orden de adquisición, Nancy aprendió primero y al mismo tiempo alemán y español, después, inglés y, por último, francés. Ha tenido clases en la escuela de inglés y francés, pero en el campo de observaciones anotó que no había tenido alemán y español en la escuela (véase anexo I. II, tabla 2); entendemos que Nancy solo piensa en el aprendizaje en casa, sin instrucción formal, de estas dos lenguas.

Su madre y sus abuelos maternos son hispanohablantes, la madre nació en Perú, pero creció en Venezuela. Tiene estudios de grado medio, y es guía turística y funcionaria en Hacienda. Su padre es austriaco, de Tirol, con formación de grado medio y, como la madre, funcionario de Hacienda.

En el cuestionario, Nancy afirma que habla español con compañeros y profesores en la universidad. Lee en español los textos para las clases, y los *mails* y *chats* con la familia, de dos o tres veces a la semana. En la red, Nancy usa Skype para hablar con la familia, consulta el diccionario y usa redes sociales para comunicar. Su ordenador tiene diccionario y corrector español.

Nancy no asistió a ninguna clase de español antes de iniciar sus estudios universitarios. Ahora estudia español para ampliar el vocabulario, para mejorar la expresión oral y escrita, así como poder comunicarse en todos los niveles de la lengua. Afirma que en clase se aprende a “hablar de temas que no se tratan de casa o de la vida cotidiana (...) y también (...) las diferencias de lengua entre las regiones” (anexo I.III, tabla 8) y lo que más le gusta de sus clases es “hablar español con otra gente que tienen diferentes experiencias con español que yo [*sic.*]” (*ibid.*).

8.2.5.1 Análisis lingüístico de la biografía de Nancy

Nancy nos entregó su biografía lingüística en español a mediados de octubre de 2019 y cinco meses más tarde, a finales de abril de 2020, nos envió su biografía en alemán. Ambas redacciones presentan una narración coherente y responden a todas las preguntas que se le planteaban en la actividad. Empezamos, como de costumbre, con un análisis lingüístico de la biografía escrita en español.

- Macroestructura

Abundan en el texto elementos de cohesión narrativa, sobre todo, conjunciones causales y adversativas, y los párrafos respetan la unidad temática. Sin embargo, la narración de Nancy no sigue siempre ni un hilo cronológico, ni temático. Es verdad que empieza hablando de sus dos primeras lenguas por orden de adquisición, pero después va tratando diferentes temas inconexos entre sí, para cerrar con una visión personal de sus experiencias en el aprendizaje de lenguas en general. La presencia de elementos estructurales narrativos nos hace pensar que Nancy se ha esforzado en escribir un texto según las reglas académicas, sin llegar a conseguirlo.

- Análisis sintáctico

La biografía en español de Nancy se compone de 21 frases, de las cuales 6 son simples, otras 6 son coordinadas y son también 6 los enunciados con frases subordinadas. Hay un enunciado yuxtapuesto (Na5-BES 21) y solo 2 presentan una estructura más compleja de coordinación y subordinación.

Para coordinar las frases, Nancy utiliza los nexos copulativos “y” en seis ocasiones, e “y además”, en una ocasión (Na5-BES 8); los disyuntivos “pero” cuatro veces y “sin embargo” una sola vez (Na5-BES 21). Por último, aparece una sola vez en el texto el consecutivo “entonces” (Na5-BES 1).

En el terreno de la subordinación, aparecen 4 frases relativas con “que” y 3 frases causales con “porque”. Hay dos adversativas, introducidas con “aunque” (Na5-BES 2) y “a pesar de que” (Na5-BES 19), además de una oración sustantiva introducida por la conjunción “lo que” (Na5-BES 20). Por último, destacamos el uso de la preposición “hasta” con sentido de “incluso” que sirve como

nexo para introducir una oración subordinada modal en la frase “a pesar de que sé hablar y pronunciar la lengua bien, me pongo muy nerviosa y me olvido de todo: del vocabulario, de la gramática, hasta la pronunciación se va al traste” (Na5-BES 19), y el uso del nexo “como” para introducir ejemplos en el enunciado “en Inglés [*sic.*] hago muchas cosas, como ver películas, escuchar música y leer libros” (Na5-BES 14).

A la vista de los datos podemos afirmar que la sintaxis de Nancy se caracteriza por los escasos recursos que se utilizan para construir enunciados. Hemos detectado, además, una gran tendencia a iniciar frases simples utilizando alguna conjunción o locución adversativa que sirven para la matización de las afirmaciones.

- *Análisis del léxico*

El texto de Nancy se compone de 340 palabras, de las cuales se repiten hasta 19 veces el artículo determinado y hasta 12 veces la conjunción copulativa “y”; el posesivo “mi” se repite hasta 11 veces y 10 veces, las preposiciones “de” y “en”; 9 veces aparece la conjunción o el relativo “que”; 8 veces, el verbo “hablar”; 7 veces, el indefinido “todo” y el verbo “ser”; 6 veces, el sustantivo “lengua” y la preposición “con”; 5 veces el nombre de los idiomas “alemán” y “español”, así como el adverbio de negación “no” y el pronombre “me”; 4 veces, las palabras “por”, “inglés”, “más”, y “pero”; 3 veces, “a”, “ahora”, “aprender”, “aquí”, “Austria”, “estudiar”, “familia”, “francés”, “grado”, “idioma”, “lo”, “mamá”, “mucho”, “también” y formas del artículo indeterminado; y 2 veces, “crecer”, “difícil”, “elemental”, “empezar”, “estar”, “gustar”, “hasta”, “leer”, “muy”, “para”, “parte”, “pronunciación”, “ser”, “sin embargo”, “tanto”, “universidad”, y “ver”.

En total hay 170 palabras neto (*types*) en el texto de Nancy, es decir, su grado de diversidad es de 0,50 y, en las 200 primeras palabras, la diversidad desciende a un 0,58.

En cuanto a la densidad léxica, la biografía de Nancy contiene 154 lexemas con contenido semántico, es decir, el 45,29 % del vocabulario es de contenido semántico. En la nube de palabras podemos observar claramente cómo el texto de Nancy trata de las lenguas que habla y de su aprendizaje en la familia y en el contexto formal. También se observa que el inglés ocupa un lugar más destacado que el alemán o el español porque es su lengua favorita (Na5-BES 13).

En cuanto al nivel de vocabulario, Nancy utiliza un léxico propio de los niveles A1-A2. Solo el giro “irse al traste” parece indicar un nivel de competencia lingüística más alto, sin embargo, no hemos hallado esta expresión ni en el inventario del Instituto Cervantes, ni en el CERFRLex. Según esta última herramienta, el 75,78% del vocabulario se inscribe a los niveles A1-A2; un 1,56% de las palabras son de los niveles B1 – el pronombre “nos” y, curiosamente, “español” – y

B2, la conjunción causal “como”. El resto del vocabulario, es decir el 9,64% está marcado como desconocido. Como en el texto no aparecen palabras de los niveles superiores, no podemos dar el porcentaje de sofisticación léxica.

Tabla 22

Léxico de Nancy (Na5-BES)

Repeticiones	Palabras repetidas
19	artículo determinado: el (1), la (13), los (3) y las (2)
12	y
11	mi
10	de, en
9	que
8	hablar
7	todo, ser
6	con, lengua
5	alemán, español, me, no
4	inglés, más, pero, por
3	a, ahora, aprender, aquí, Austria, estudiar, familia, francés, grado, idioma, lo, mamá, mucho, también, un
2	crecer, difícil, elemental, empezar, estar, gustar, hasta, leer, muy, otro, para, parte, pronunciación, se, sin embargo, tanto, universidad, ver

Nota: Elaboración propia

Por último, queremos remarcar que Nancy no utiliza en su texto ninguna palabra alemana y que, de algunos vocablos españoles, hace un uso coloquial como “mamá” (Na5-BES 1 y 12) y “papá” (Na5-BES 1), en vez de “madre” y “padre”.

- Análisis de errores

No hay muchos errores en el texto de Nancy debido a la sencillez sintáctica, léxica y gramatical del texto. Casi todos los verbos se utilizan en presente de indicativo, solo aparecen dos imperfectos cuando Nancy habla de sus vacaciones de niña (Na5-BES 4) y un pretérito perfecto compuesto (Na5-BES 3). Estas tres formas verbales se emplean correctamente. De los diez verbos que aparecen en pretérito perfecto simple, dos son de formación irregular: “fueron” (Na5-BES 2) y “tuve” (Na5-BES 18), y en el texto están bien formados y empleados; otros dos indefinidos aparecen escritos sin tilde: “se mudo” (Na5-BES 5) y “no me gusto” (Na5-BES 7); y, por último, aparece un pretérito perfecto simple, “quedamos”, en un lugar donde se espera un imperfecto para expresar la habitualidad de la acción, como ocurre en el enunciado (1):

- (1) “Antes visitábamos mi familia en Venezuela casi cada dos años y siempre nos *quedamos allá por muchas semanas” (Na5-BES 4).
- (2) “Español habló [*sic.*] por supuesto también con mi Mamá” (Na5-BES 12)
- (3) “La televisión la veo en Alemán” (Na5-BES 16)

Figura 14

Nube de palabras de Nancy (Na5-BES)



Nota: Elaboración propia con el apoyo de www.nubedepalabras.es

En (1) también se puede apreciar la falta de la preposición “a” ante complemento directo animado y el uso de “por” en el sentido de “durante”. En ambos casos, se trata de errores muy habituales entre los estudiantes de ELE de lengua alemana.

En (2) podemos observar que Nancy no hace uso del pronombre de complemento directo anafórico. Este fenómeno aparece también en la frase número 11. Pero si consideramos el enunciado (3), la elisión del pronombre en (2) parece un error ocasional, puesto que Nancy sabe bien cómo se utiliza la redundancia pronominal.

Y, por último, un error gramatical que Nancy comete a menudo es la elisión del artículo determinado delante de los nombres de las lenguas como ocurre en (2), pero también en los

enunciados 9, 11 y 13. Suponemos que Nancy desconoce que los nombres de lenguas pueden llevar artículo porque no aparece este uso en todo el texto.

En cuanto a los errores de ortografía, hemos visto en los ejemplos de más arriba que Nancy escribe de forma sistemática los nombres de las lenguas en mayúscula, como en inglés. También escribe en mayúscula los sustantivos “mamá” (Na5-BES 1, 2 y 12) y “papá” (Na5-BES 1). Se olvida una sola vez de poner la tilde sobre inglés (Na5-BES 15), y la falta de una puntuación correcta dificulta la comprensión de alguna frase como “actualmente, Inglés y Español [*sic.*] hablo más que todo en las clases de la universidad” (Na5-BES 11).

8.2.5.2 *Análisis de contenidos de la biografía de Nancy*

En el caso de Nancy, nos hemos decidido a analizar los contenidos del texto en alemán. Este texto de 554 palabras, distribuidas en 7 párrafos y 24 oraciones, proporciona una visión más profunda sobre su aprendizaje de idiomas, tematizando con ahínco cuestiones sobre la motivación, métodos empleados en las clases y la posición dominante que ocupa la lengua alemana en su vida.

La biografía en español también trata del aprendizaje de idiomas, pero no da detalles sobre el proceso. Por ejemplo, Nancy dice que estudió francés en la escuela “en los grados superiores, pero por desgracia no me gusto [*sic.*] tanto” (Na5-BES 7), sin explicar las causas de esta desmotivación.

Lo que encontramos en el texto español de Nancy, y que no aparece en la biografía en alemán, es su relación con la familia hispanohablante a la que visitaba “en Venezuela casi cada dos años” (Na5-BES 4), y nos informa de que parte de su familia se mudó a Perú debido a la crisis social venezolana. Otra cuestión que Nancy tematiza en la biografía en español es su mayor dificultad en las clases de lenguas; a Nancy le cuesta “hablar o leer en voz alta delante de gente que no [conoce]” (Na5-BES 19).

En el siguiente cuadro mostramos cómo se estructura el contenido en la biografía lingüística de Nancy, siendo P = párrafo y F = frase:

Lo primero que podemos observar es que la longitud de los párrafos es bastante homogénea. Contienen entre dos o tres frases, la mayoría bastante largas, excepto el último, que está formado por seis oraciones simples y cortas, lo que contribuye a equilibrar la longitud de los párrafos.

Tabla 23*Nancy – Estructura de la biografía (Na5-BAL)*

Párrafos	Frases	Tema(s)
P1	F1-3	Bilingüismo - uso del español y el alemán en casa
P2	F3-5	Uso del alemán, inglés y español fuera de casa
P3	F6-9	Experiencia de aprendizaje de lenguas (francés como ejemplo)
P4	F10-12	Aprendizaje del francés en la escuela
P5	F13-14	Aprendizaje del inglés en la escuela
P6	F15-18	Aprendizaje del inglés en la universidad y uso del inglés en los medios
P7	F19-24	Aprendizaje del español en la universidad

Nota: Elaboración propia

En cuanto a la estructura, podemos apreciar que el texto tiene cierta forma circular, puesto que empieza hablando del uso que hace del español en casa, para terminar tratando su aprendizaje de esta lengua en la universidad y el impacto de este aprendizaje en su entorno familiar. El texto no sigue siempre un desarrollo temporal, como cabría pensar de una narración biográfica.

Nancy empieza explicando que creció con el español y el alemán y que, por esta razón, ha desarrollado un don para los idiomas (Na5-BAL 1). Sin embargo, Nancy acabó por hablar solo alemán, incluso con su madre que casi siempre le ha hablado español: “[l]a mayoría de las veces me habla en español y yo le contesto automáticamente en alemán”⁷⁸ (Na5-BAL 3). El uso del alemán es dominante en toda su vida y solo habla inglés y español en contadas ocasiones en los cursos de la universidad o de viaje (Na5-BAL 3-5).

A pesar de este predominio del alemán, Nancy cree que aprende idiomas con facilidad gracias a su bilingüismo. El aprendizaje de francés, por ejemplo, le pareció fácil, porque el vocabulario y las estructuras sintácticas tienen muchas similitudes con el español (Na5-BAL 7), pero solo al principio. Más adelante se contradice cuando afirma que “[el francés le] parece una lengua muy difícil de aprender” (Na5-BES 8). Se acostumbró a no estudiar mucho, perdió el hilo cuando el francés empezó a complicarse a medida que subía el nivel y al final, Nancy no obtuvo buenos resultados en el examen de fin de bachillerato, siendo sus notas en francés unas de las peores de su promoción (Na5-BAL 8).

⁷⁸ Nuestra traducción de *Meistens spricht sie Spanisch mit mir, und ich antworte ihr automatisch auf Deutsch* (Na5-BAL 3).

Este malogrado desarrollo no solo se debe a su falta de disciplina y a que no tiene una pronunciación buena en francés (Na5-BES 8). Nancy estudió francés durante cuatro años en el ciclo de la secundaria superior. Tenía clases de 50 minutos tres veces a la semana. Para ella, este tiempo fue insuficiente porque en clase no pudieron profundizar en ningún tema relevante para el examen final de bachillerato, aunque los trataron todos (Na5-BAL 10). Este estrés hizo que perdiera el interés personal por el idioma y la asignatura y, por lo tanto, la motivación para seguir aprendiendo francés (Na5-BAL 11).

En contraste, la experiencia con su aprendizaje del inglés fue mucho más satisfactoria. Nancy estudió inglés durante ocho años, desde la escuela primaria hasta el examen final de bachillerato. La mayoría de las veces, tenía la asignatura cuatro horas a la semana (Na5-BAL 13-14). Ella ve en esta duración la causa de que las clases de inglés fueran más distendidas, aunque, agrega, “eso también puede deberse a los profesores”⁷⁹ (Na5-BAL 14). En tal caso, le gustó y le motivó mucho que en clase se perfeccionaran los conocimientos de inglés mediante la discusión sobre temas de actualidad y viendo películas, series y noticias en inglés durante el tiempo libre (Na5-BAL 15).

El inglés es, tras el alemán, la lengua que más usa mirando series en Netflix o videos en YouTube, escuchando música y *podcast* en inglés (Na5-BAL 17). También su móvil está configurado en inglés y tiene un abono de una revista inglesa de moda que lee con regularidad (Na5-BAL 18). Sus estudios de inglés en la Universidad de Innsbruck le han ayudado a perfeccionarlo. Gracias a ellos ha alcanzado, según su opinión, un nivel “muy bueno” en esta lengua (Na5-BAL 16).

En cuanto a su aprendizaje del español se presenta también como una experiencia muy positiva. Nancy estudió español en la Universidad de Innsbruck durante un semestre y aunque no lo había tenido nunca como asignatura escolar, ni lo había aprendido en otros contextos fuera de la esfera familiar, el aprendizaje de esta lengua no le resultó difícil, por lo menos en lo referente a la comprensión auditiva, la lectura y la gramática la cual, dice, le parece lógica (Na5-BAL 19-21). Le sorprendió que lo más difícil para ella en las clases de español fuera hablar (Na5-BAL 22). Gracias a estas clases, Nancy se dio cuenta de lo poco que habla español en casa y que se puede perder fácilmente el idioma si no se practica con regularidad (Na5-BAL 23), por esta razón ahora está mucho más motivada a aprender la lengua y a hablarla con su madre en casa más a menudo (Na5-BAL 24).

Resumiendo: el análisis de las biografías no nos aclara apenas datos sobre la motivación para estudiar español en la universidad. Hemos observado algunas necesidades de aprendizaje, como la de desarrollar su capacidad de expresión oral, porque no habla casi nunca español. Por eso no

⁷⁹ Nuestra traducción de *was aber vielleicht auch an den Lehrern lag* (Na5-BAL 14).

es de extrañar que lo que más le gusta de las clases de español sea hablar con otros estudiantes. También mejorar la producción escrita es una de sus necesidades de aprendizaje. Como nunca ha asistido a clases de español, su lengua escrita carece de complejidad académica y muchas veces se refleja la influencia de la lengua escrita alemana e, incluso, inglesa. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Nancy parece aprender lenguas, sobre todo, hablando, discutiendo sobre temas de actualidad, pero también parece ser buena lectora. Por último y en lo que se refiere al tema de identidad, podemos intuir que Nancy no se identifica con el mundo hispanohablante de su familia materna, pero sus clases de español la han acercado tanto a la cultura que ahora parece más abierta a utilizar la lengua, por lo menos, para comunicarse con su madre en Austria.

10.2.6 Biografía de Nerea

En el momento en el que se recogieron los datos, Nerea tenía 24 años y estudiaba Comunicación Económica Internacional en la Universidad Internacional de Múnich. Habla alemán y español desde pequeña, pero no nos comenta en el cuestionario el orden de adquisición de estas lenguas. En cambio, por orden de dominio, Nerea habla alemán, español, inglés y francés. Excepto el español, Nerea ha tenido las otras lenguas como asignatura en la escuela.

Ambos progenitores son españoles, de Madrid. El padre tiene estudios superiores y trabaja en el departamento de *controlling* como analista de datos. Su madre tiene formación de grado medio y trabaja a tiempo parcial como vendedora en una tienda *duty free* del aeropuerto de Múnich. Con su padre, Nerea afirma hablar español y alemán indistintamente, mientras que con su madre solo habla en español.

Nerea también habla español con compañeros y profesores de su universidad. En relación a los medios de comunicación, ve la televisión, pero no usa el español para escuchar la radio o música, tampoco lee. Sin embargo, dice que usa la red para buscar informaciones en español y consultar el diccionario. Nerea se comunica en español mediante las redes sociales y usa Skype para hablar con la familia.

Va a clases para ampliar el vocabulario, mejorar tanto la expresión oral y escrita, como la comprensión lectora, poder comunicarse y desenvolverse como hablante nativo en todos los niveles de la lengua y conocer la cultura. En las clases aprende la lengua en todos los niveles, así como a escribir textos y amplía su vocabulario económico. Lo que más le gusta de sus clases es darse cuenta de lo que le falta por aprender.

Nerea participó en alguna de mis clases de ELE del nivel B1.1 durante el semestre de invierno de 2017/2018. Ella cursaba entonces su tercer semestre. Sin embargo, la recogida de datos se realizó un año antes de que fuera estudiante de mis cursos.

10.2.6.1 Análisis lingüístico de la biografía de Nerea

Nerea nos entregó electrónicamente su biografía lingüística en español a principios de marzo de 2018, su biografía lingüística en alemán nos llegó a finales de marzo de 2018. Nerea no escribió una redacción coherente, ni en español, ni en alemán, por lo que no podemos decir nada sobre la macroestructura. Como puede apreciarse en la Tabla 25, su biografía consiste en una serie de frases que sirven para responder a las cuestiones que plantea la tarea. Afortunadamente algunas partes aparecen redactadas con frases y párrafos y, por ello, pudimos analizar algunos aspectos lingüísticos, aunque no en la totalidad del texto.

- Análisis sintáctico

No pudimos aplicar este análisis en todo el texto porque la primera parte consiste en cuatro entradas (E) en forma de apuntes, sin verbos y con yuxtaposición de palabras claves o expresiones, incluso con flechas para esquematizar la información.

La segunda parte del trabajo contiene un total de 15 oraciones, de las cuales seis son simples, seis coordinadas, dos subordinadas, y una yuxtapuesta, que va escrita entre paréntesis (N6-BES 5). Entre las coordinadas hay cuatro que están unidas con el nexos "y" (N6-BES 2, 9, 10 y 12); dos con el adversativo "pero" (N6-BES 4 y 15) y una con el conector "entonces" (N6-BES 11). Una subordinada es temporal introducida con "cuando" (N6-BES 7), la segunda tiene carácter modal: "es como mejor aprendo" (N6-BES 8).

Hemos observado que existe una gran cohesión entre las frases gracias al uso de conectores como "además" (N6-BES 2) o "por ejemplo" (N6-BES 13), de estructuras pronominales como "el español lo aprendí en casa" (N6-BES 1) y de expresiones adverbiales temporales como "de más mayor" (N6-BES 2), "desde muy pequeña" (N6-BES 6), "hoy en día" (N6-BES 9), "hoy todavía" (N6-BES 15) y consecutivas como "de esa manera" (N6-BES 8).

En el texto de Nerea aparecen tres gerundios. Dos de ellos son parte de las perífrasis "estar + gerundio": "estoy participando" (N6-BES 15) y "seguir + gerundio": "sigo viendo pelis" (N6-BES 9); el tercero indica modalidad: "[l]a mejor manera para mí [*sic.*] de aprender un idioma es viendo muchas pelis" (N6-BES 12). Por otro lado, hay catorce infinitivos. Algunos forman parte de perífrasis verbales como "empezar a" o "soler + infinitivo"; otros son propios de construcciones de infinitivo, por ejemplo, "siempre me ha gustado ampliar mis conocimientos" (N6-BES 10); algunos tienen función sustantiva: "aprendí a base de escuchar y leer" (N6-BES 1); también aparece con función temporal: "mejoré al pasar diez meses en los Estados Unidos" (N6-BES 13).

En el caso de Nerea podemos hablar de una sintaxis rica a nivel fraseológico, pero debido a que Nerea no concibió la tarea como un trabajo de redacción, las ideas se disponen de una forma inconexa, por lo que la biografía se caracteriza por la falta de cohesión.

- *Análisis del léxico*

La biografía de Nerea contiene, incluidas las partes esquemáticas, 316 vocablos, de los cuales se repiten hasta 30 veces el artículo determinado; 17 veces, las preposiciones “de” y “en”; 9 veces, la conjunción copulativa “y”; 8 veces, la preposición “a”, la palabra “inglés” y el posesivo “mi”; 7 veces, las palabras “aprender”, “idioma” y el pronombre “me”; 6 veces, “mucho”; 5 veces se repite “español”, “lo”, “ser” y “ver”; 4 veces aparecen los vocablos “con” y “leer”, así como el artículo indeterminado “un”; 3 veces aparecen “desde”, “más”, “luego”, “padre”, “para”, “pasar”, “pelis”, “pequeña”, “se” y “universidad”; y se repiten 2 veces “aprendizaje”, “cole”, “darse”, “forma”, “francés”, “gustar”, “hoy”, “manera”, “mayor”, “mejor”, “mejorar”, “mí”, “original”, “parte”, “partir”, “pero”, “poco”, “soler” y “versión”. Para un mejor visionado recogemos estos resultados en la Tabla 24.

Teniendo en cuenta que, además de estas repeticiones, aparecen las siglas de “rtve” y “OT”, vocablos en alemán como “Klasse” (en dos ocasiones) y “*mündliche Abitur*” así como en inglés “*muzzy in goldoland*” y “*show*”, el texto se reduce a un total de 127 *types*. Su grado de diversidad léxica es de 0,40; calculado sobre las 200 primeras palabras asciende a 0,63.

En cuanto al grado de densidad léxica, el texto de Nerea contiene 143 lexemas con contenido semántico, es decir, el 45,25% de las palabras son de contenido. De la nube de palabras del texto de Nerea, sabemos que el tema principal de su biografía es el aprendizaje de sus dos lenguas, el inglés y el español en la universidad. En los primeros planos aparecen el verbo “aprender” en la posición más destacada y después los lexemas “idiomas”, “inglés” y “español”. De las palabras de planos secundarios sabemos que el español y el inglés son importantes para Nerea desde “pequeña” y los está aprendiendo en la “universidad”. En este nivel también aparecen, como elementos importantes para el proceso de adquisición de lenguas, el “padre” y, como estrategias de aprendizaje, el visionado de películas en versión original y la lectura. Puede sorprender que la palabra “leer” ocupe una posición tan importante en el texto, puesto que en el cuestionario Nerea afirmó que no leía nada en español, pero teniendo en cuenta que está hablando de su aprendizaje de lenguas en la universidad, la lectura es una estrategia fundamental en este ámbito.

Tabla 24*Léxico de Nerea (N6-BES)*

Repeticiones	Palabras repetidas
30	artículo determinado: el (14), la (7), los (7) y las (2)
17	de, en
9	y
8	a, inglés, mi
7	aprender, idioma, me
6	mucho
5	español, lo, ser, ver
4	con, leer, un
3	desde, más, luego, padre, para, pasar, pelis, pequeña, se, universidad, ver
2	aprendizaje, cole, darse, forma, francés, gustar, hoy, manera, mayor, mejor, mejorar, mí, original, parte, partir, pero, poco, soler, versión

Nota: Elaboración propia

Los lexemas que usa Nerea son de carácter coloquial y se inscriben casi todos en el nivel A2 según el inventario del Instituto Cervantes. La palabra “tradicional” (N6-BES E3) pertenece al nivel B1, “mejorar” (N6-BES 12), al B2; muchas perífrasis como la de “soler + infinitivo” (N6-BES 4) son de nivel C2. Hay en este texto muchas expresiones idiomáticas que no hemos encontrado en el inventario, pero que muestran el buen dominio léxico de Nerea en un registro informal. Estas expresiones son “luego” (N6-BES E2) como sinónimo de “después”, “dejar” (N6-BES 7) en sentido de “permitir”, “dársele bien a alguien algo” (N6-BES 10) y “faltar mucho por + infinitivo” (N6-BES15).

pesar de que muchas palabras se dan con frecuencia en niveles superiores, estas son de fácil comprensión.

Sobre el léxico que utiliza Nerea quisiéramos añadir que el coloquialismo se hace patente cuando Nerea escribe las palabras “pelis” (N6-BES 7 y N6-BES 12) y “cole”. (N6-BES E2 y E3). La palabra “colegio” aparece una vez en la frase 11. También aparecen muchos lexemas extranjeros tanto del inglés – como “*shows*” (N6-BES 3), para referirse a programas televisivos de entretenimiento – como del alemán: “*mündliches Abitur*” (N6-BES 3), para referirse a su examen oral de bachillerato, “*Klasse*” (N6-BES E2 y E3) para referirse al curso, y también aparece la palabra “kínder” (N6-BES E1) para referirse a la guardería.

La palabra kínder está aceptada por la RAE como vocablo usado en América para designar “guardería”. El uso de este lexema nos sorprende un poco. No creemos que sea la palabra que Nerea utiliza en casa puesto que sus padres y su familia son de Madrid. Una explicación sería que Nerea se siente más cómoda usando este término, por su similitud con el alemán - *Kindergarten* - o con el inglés – *kindergarden*. Es una cuestión de economía. Gracias a la apócope de ambas expresiones, Nerea obtiene una sola palabra que puede usar en los tres idiomas que más habla. Pero también es posible que Nerea aprendiera este vocablo durante su estancia en los Estados Unidos donde la población latina usaría “kínder” en lugar de “guardería”.

Además de los coloquialismos que aparecen en la expresión escrita, Nerea usa perífrasis verbales, y construcciones idiomáticas como “me falta mucho por aprender” (N6-BES 15) o “se me da bien” (N6-BES 10-11). El dominio de estas construcciones es inestable y así aparece la frase “se me da bien” combinada con el adverbio fácil: “se me dio bastante fácil aprender [francés]” (N6-BES 11). Pensamos que aquí hay una confusión entre dos expresiones y que Nerea en realidad quería decir que se le hizo fácil aprender francés.

Otro aspecto que nos ha llamado la atención es cómo Nerea usa las siglas. Por una parte, escribe “OT” (N6-BES 3) para referirse al programa de la televisión Operación Triunfo⁸⁰. Por otra parte, escribe “Estados Unidos” (N6-BES 13), sin abreviar, aunque es más habitual escribir EE.UU. o EUA. Esto podría ser una indicación de que Nerea no conoce muy bien qué palabras suelen escribirse con siglas, cómo o cuándo se escriben.

- *Análisis de errores*

Aparte de las faltas, que ya comentamos más arriba, en la construcción de giros y colocaciones idiomáticos en N6-BES 11, así como en el uso de siglas, solo hemos detectado un error de acento

⁸⁰ No conocíamos la abreviatura OT y tuvimos que buscar su significado. Nerea, por su parte, la conoce muy bien por haber visto el programa en el que las siglas son, además, el emblema del programa.

diacrítico con el pronombre tónico de complemento de primera persona en “[l]a mejor manera para mi [*sic.*]” (N6-BES 12). Es un error aislado porque la ortografía de Nerea es excelente. Escribe “kínder” con acento, aunque en este caso, no descartamos que se haya hecho uso del corrector automático.

En conclusión, podemos decir que la biografía de Nerea está organizada en forma de apuntes en la que se mezclan enunciados nominales, frases que forman un texto corto y un listado de cuatro entradas con frases completas. La lengua que emplea Nerea en su expresión escrita presenta algunas paradojas. A pesar de haber empezado a escribir palabras inconexas, acaba por escribir frases coherentes. Aunque algunas de estas frases tienen forma de simples anotaciones, podemos apreciar que Nerea cuenta con recursos morfosintácticos y léxicos que le permiten expresarse con matices y precisión. Al mismo tiempo, el léxico empleado es muy coloquial y no tan variado como las estructuras gramaticales. Es cierto que no hay apenas errores, pero el uso de coloquialismos, expresiones extranjeras, palabras apocopadas y la falta de articulación lógica de las ideas nos llevan a pensar que Nerea escribe como habla.

10.2.6.2 Análisis de contenido de la biografía de Nerea

En el caso de Nerea vamos a utilizar su biografía escrita en español, ya que la biografía escrita en alemán es una traducción de su biografía española. Creemos que esta similitud se explica por el corto espacio de tiempo que transcurrió entre las entregas de las biografías, que fue apenas de tres semanas.

La biografía de Nerea consta de dos bloques claramente definidos mediante los títulos “¿qué idiomas he aprendido?” y “¿cómo he vivido el aprendizaje?” El primer bloque se subdivide a su vez en dos partes muy diferenciadas. La primera tiene forma de lista, con cuatro entradas (E). Formalmente, Nerea hace uso del guion para marcar cada entrada, después escribe el nombre de la lengua y tras dos puntos explica cómo y durante cuánto tiempo ha aprendido y habla la lengua.

La segunda parte del bloque empieza con el título “[f]orma de aprendizaje” que Nerea introduce, siguiendo con su lista, con un guion y cierra con los dos puntos (E5). Después sigue un texto de 127 palabras, estructurado en dos párrafos. En el primer párrafo, Nerea se centra en su aprendizaje del español y contiene cuatro oraciones. En el segundo, explica su modo de aprendizaje del inglés y contiene cinco oraciones.

En cuanto al segundo bloque, este consiste en un listado de cuatro frases de diferente extensión y bien formadas y cohesionadas. Solo en la tercera aparece una flecha en lugar de punto y coma siguiendo el estilo de “anotación” que tiene el texto de Nerea.

Visualizamos la estructura de la biografía de Nerea en la Tabla 25 en la que E = entrada; P = párrafo y F = frase:

Tabla 25

Nerea - Estructura de la biografía (N6-BES)

Primer bloque	Primera parte	E1-4
		E5
	Segunda parte	P1 (F1-F4)
		P2 (F5-F9)
Segundo bloque	F10-15	

Nota: Elaboración propia

En el primer bloque, las cuatro primeras entradas del texto de Nerea corresponden a las lenguas que habla: alemán, inglés, francés y español. La primera entrada se refiere al aprendizaje de la lengua alemana. Nerea aprendió su L1 desde el kínder. En todo el texto no se explica nada más sobre el proceso de aprendizaje de esta lengua. Su afirmación, sin embargo, nos deja entrever que en su casa no se habla alemán y que esta lengua la aprendió usándola en el entorno escolar y social dominante.

La segunda entrada informa que el inglés lo aprendió con su padre, en la escuela como primera lengua extranjera, porque lo empezó a estudiar a partir de quinto y, ahora, lo está estudiando en la universidad. En el segundo párrafo de la segunda parte, Nerea nos informa que su padre es hablante de herencia de inglés, dato que no se había mencionado en absoluto en el cuestionario. Parece que el padre de Nerea no hablaba inglés en casa, pero sí que veía con su hija cursos de inglés para niños y, más tarde, películas en versión original. En la actualidad, Nerea acostumbra a ver películas y series en versión original y suele leer en inglés.

En cuanto al francés, del que habla en la tercera entrada, sabemos que lo aprendió de forma “tradicional” (N6-BES E3) en la escuela como segunda lengua extranjera, es decir, lo empezó a estudiar a partir de octavo, y que terminó sus estudios de secundaria haciendo una prueba oral de francés en el examen final.

La última entrada se refiere al aprendizaje del español, que tuvo lugar en casa desde pequeña, mediante las conversaciones cotidianas con la familia y, actualmente, en la universidad. En el primer párrafo de la segunda parte de este bloque, Nerea explica que su madre le leía cuentos y más tarde le permitía ver el canal internacional de la televisión española. Le gustaban programas

como *Operación Triunfo* o *Pasa palabra* y series como *Águila roja*. También leía libros de *Molly Moon*, aunque ya no suele leer en español. Nunca recibió instrucción formal en su lengua de herencia.

En el segundo bloque, Nerea desarrolla, en cada una de las cuatro frases, un aspecto que ella considera importante sobre su experiencia de aprendizaje. Estos aspectos son la facilidad con la que aprende idiomas y su interés por ampliar sus conocimientos sobre las lenguas; la similitud de las lenguas como estrategia de aprendizaje; el visionado de películas y series en versión original como el método más efectivo para aprender y, por último, su respeto por el sistema formal de las lenguas que la ha llevado a estudiar inglés y español en la universidad, aunque no sabemos qué significa exactamente “tener respeto por el sistema formal de los idiomas” (N6-BES 14).

En la biografía de Nerea vemos como el aprendizaje del francés y del alemán se opone al aprendizaje del inglés y del español. El aprendizaje de las dos primeras lenguas aparece asociado con el ámbito escolar y fuera del círculo familiar. Nerea dedica solo 34 palabras a estas dos lenguas: 30, al francés y 4, al alemán.

En cambio, el aprendizaje del inglés y del español se produjo en primer lugar en casa. La adquisición de la lengua española se realizó exclusivamente en el ámbito familiar. En el caso del inglés, parece que la forma en que Nerea aprendió esta lengua en casa tuvo un carácter más bien académico o escolar⁸¹, aunque también pudo aprender en EE.UU., gracias a los programas de inmersión (N6-BES 13).

Estas dos formas distintas de aprendizaje han impactado en cómo Nerea usa sus dos lenguas, sobre todo en el ámbito de la lectura. Nerea afirma que lee en inglés (N6-BES 9), pero no ha logrado crear un hábito de lectura en español (N6-BES 4), pese a que su madre le leía cuentos y a ella le gustó leer en español libros de *Molly Moon*. Es muy posible que la forma más académica de aprender inglés influyera en estos hábitos de lectura.

La biografía de Nerea no aporta apenas informaciones sobre sus dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar de las lenguas que habla. No hay en el texto ningún dato para hacernos una idea de cómo fue el proceso de adquisición del alemán. Tenemos que suponer que no tuvo dificultades para aprender inglés en la escuela, no solo su interés por las lenguas sino también porque ya llegó a las clases con un cierto rodaje. Tampoco tuvo dificultades con el francés debido a la similitud

⁸¹ Kheirkhah y Cekaite (2015) presentan en su artículo *Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent-Child Interactions* este comportamiento lectivo de los padres en familias de emigrantes en Suecia.

con el español (N6-BES 11). El aprendizaje del español en un contexto académico no llegó hasta su ingreso en la universidad (N6-BES 15).

Como ocurrió en el texto en español, la biografía en alemán únicamente se centra en sus dos lenguas principales: el español y el inglés. Aporta nuevos contenidos solo en relación al uso de internet (N6-BAL 12 y 15) y a alguna referencia a las vacaciones en España (N6-BAL 7), así como a sus dificultades de aprendizaje.

En lo que atañe al español, Nerea dice en su biografía alemana tener muchas dificultades con la expresión escrita (N6-BAL 24). Le cuesta que las palabras le vengan espontáneamente, y solo consigue hablar con total fluidez tras mantener conversaciones largas con hispanohablantes (N6-BAL 23). Le disgusta que todavía tenga dificultades con la gramática (N6-BAL22) y que se le note el acento alemán de vez en cuando (N6-BAL 26). Con el inglés tiene problemas similares porque le molesta cometer siempre los mismos errores gramaticales (N6-BAL 28), que se le note su acento - no sabemos si el alemán o el español - (N6-BAL 29), y que no conozca algunas colocaciones y frases hechas del inglés (N6-BAL).

En resumen: los datos analizados hasta ahora no dejan apreciar con claridad cuáles son las necesidades de aprendizaje de Nerea, que le han llevado a estudiar español en la universidad. La lengua que emplea Nerea en sus textos tiende a ser muy informal, fuertemente influenciada por la lengua oral. No comete errores (en la biografía en español solo hay un error ortográfico). Sobre sus estrategias de aprendizaje, podemos por ahora decir que Nerea aprende las lenguas con facilidad y prefiere, sobre todo, ver la televisión y películas en versión original, y mediante estancias prolongadas en los países donde se hable la lengua que está aprendiendo. Considera el estudio formal de una lengua imprescindible para aprender todo aquello que no se puede adquirir de una forma natural, y alcanzar un dominio más alto de la lengua. En cuanto a su identidad, solo hemos podido averiguar, a partir de la biografía en alemán, que Nerea se ve como hablante nativa de español que tiene dificultades con la gramática y el léxico, necesita como un corto impulso para hablar con más fluidez y pronuncia con acento alemán (N6-BAL 21-25).

10.2.7 Biografía de Niko

Niko tenía 21 años y estudiaba Traducción e Interpretación en la Universidad de Innsbruck, cuando participó en este proyecto. Dice hablar español, alemán e inglés por orden de adquisición, aunque, por orden de dominio, sus lenguas son el alemán, el inglés y el español. Ha estudiado todas estas lenguas en la escuela y en el instituto. Las clases de español le parecieron fáciles: “fue lo básico que se necesita, pero nada más” (véase anexo I.III, tabla 8).

La madre es alemana, de Wurzburg en Baviera. Tiene estudios medios y es administrativa. El padre tiene estudios universitarios y es dentista. A pesar de que la familia paterna es hispanohablante, de Perú, Niko habla alemán con su madre y también con su padre, lo que significa que no ha crecido bilingüe. Habla español con sus amigos, sus compañeros y profesores en la universidad y con la familia en Perú. No suele leer o escuchar la radio en español, pero ve la televisión. En la red escucha música y *podcasts*, escribe *mails*, busca informaciones y consulta el diccionario en español. Usa las redes sociales y aplicaciones como Skype para comunicarse en español con amigos y con la familia.

Va a clases para ampliar el vocabulario, mejorar tanto la expresión oral y escrita, como la comprensión lectora, conocer mejor la cultura, poder comunicarse y desenvolverse como un hablante nativo en todos los niveles de la lengua. En las clases de español dice que practica la escritura y aprende sobre todo gramática, concretamente, el subjuntivo, los tiempos verbales y las preposiciones. Sin embargo, lo que más le gusta de sus clases es aprender expresiones útiles, “algo y usarlo con amigos” (*ibid.*).

10.2.7.1 Análisis lingüístico de la biografía de Niko

Niko nos entregó su biografía en español por correo electrónico en mayo de 2019. Se trata de un texto redactado con coherencia en el que Niko solo tematiza su aprendizaje de las lenguas alemana y española sin comentar el contacto que ha tenido con estas lenguas mediante los medios de comunicación y sin explicar lo más enriquecedor o lo que más le ha desanimado en este proceso de aprendizaje.

- Macroestructura

La macroestructura textual de la biografía de Niko se basa en un claro desarrollo cronológico en el que se explica un complejo entretendido formado por las relaciones familiares y la adquisición de sus dos lenguas principales. El texto se distribuye en tres párrafos, cada uno de los cuales contiene varios temas. Sin embargo, el buen uso de conectores, sobre todo, temporales y causales, hacen que el lector pueda seguir bien el hilo narrativo de su difícil historia.

- Análisis sintáctico

El texto de Niko contiene un total de 15 frases, de las cuales 2 son coordinadas, 7 subordinadas, y el resto son complejas, en las que se combina en dos casos la yuxtaposición con la coordinación (Ni7-BES 2), con la subordinación (Ni7-BES 5) y, en cuatro casos, se combinan la subordinación y la coordinación. No hay ninguna frase simple.

Para la coordinación, Niko emplea la conjunción copulativa “y” en 6 ocasiones, y la adversativa “pero”, en solo 2 ocasiones. La subordinación es variada y compleja. La mayoría de las frases

presentan subordinación múltiple como “[d]espués del bachillerato, decidí que quiero ver y conocer más de mi padre (quien volvió a Perú cuando yo tenía 15 años) así que fui a Perú para cuatro meses” (Ni7-BES 11).

Para las frases adversativas, temporales, consecutivas y finales, Niko emplea un único conector: “aunque” para las adversativas (Ni7-BES 3 y 8), “cuando” para las temporales (Ni7-BES 4, 8, 9, 11 y 13), “así que” para las consecutivas (Ni7-BES 6 y 11) y la finalidad la expresa con la preposición “para” (Ni7-BES 6). Las frases nominales las introduce con las conjunciones “que” (Ni7-BES 6, 7, 10 y 11) y “lo que” (Ni7-BES 10). Para las causales utiliza conectores variados como la preposición “por” (Ni7-BES 3), la expresión “por eso” (Ni7-BES 13) y las conjunciones “porque” (Ni7-BES 5, 8 y 15) y “como” (Ni7-BES 7). Los pronombres relativos que aparecen en el texto son “con los que” (Ni7-BES 5), “que” (Ni7-BES 8 y 15) y “quien” (Ni7-BES 11). En dos ocasiones, las subordinadas son construcciones de infinitivo (Ni7-BES 11 y 14).

En el texto de Niko aparecen también dos frases yuxtapuestas. En el primer caso, la frase yuxtapuesta está separada con coma de la frase principal (Ni7-BES 2) y en la segunda ocasión, la frase yuxtapuesta va entre paréntesis a modo de explicación de la frase principal (Ni7-BES 4).

La complejidad sintáctica de este texto no se basa tanto en la utilización de recursos léxicos muy variados, sino más bien, en la abundancia de frases subordinadas con diversas funciones.

- Análisis léxico

La redacción de Niko consta de 326 vocablos, de los cuales se repiten hasta 14 veces el posesivo “mi”, y “que”, como conjunción o como pronombre relativo; el artículo determinado en sus formas “el”, “la” y “los” aparece 12 veces, así como la palabra “español”; 11 veces, la preposición “en”, y la conjunción “y”; 8 veces, el verbo “ser”; 7 veces, “hablar”; 6 veces, “a”, “alemán”, “de”, “con” y “más”; 5 veces, “Alemania”, “años”, “lo”, “padre”, y “tener”; 4 veces, “así”, “después”, “madre”, “Perú”, “volver”, y “ya”; 3 veces, “aprender”, “estar”, “para”, “porque”, “siempre”, “solamente”, el artículo indeterminado, “vivir” y “yo”; y 2 veces se repiten “ahora”, “aunque”, “bachillerato”, “conocer”, “cuatro”, “durante”, “entender”, “inglés”, “lengua”, “meses”, “ni”, “nos”, “padres”, “pero”, “poco”, “por”, “posible”, “primaria”, “querer”, “saber”, y “se”. Para una mejor visualización hemos recogido los resultados en la Tabla 26.

Tabla 26*Léxico de Niko (Ni7-BES)*

Repeticiones	Palabras repetidas
14	mi, que
12	artículo determinado el (4), la (5) y los (3), español
11	en, y
8	ser
7	hablar
6	a, alemán, de, con, más
5	Alemania, años, lo, padre, tener
4	así, después, madre, Perú, volver, ya
3	aprender, estar, para, porque, siempre, solamente, un, vivir, yo
2	ahora, aunque, bachillerato, conocer, cuatro, durante, entender, inglés, lengua, meses, ni, nos, padres, pero, poco, por, posible, primaria, querer, saber, se

Nota: Elaboración propia

El texto se reduce a un total de 143 *types*, es decir, el grado de diversidad léxica del texto es de 0,43, mientras que la comparativa, calculada sobre las 200 primeras palabras es de 0,71.

En cuanto a la densidad léxica, el texto de Niko contiene 149 lexemas con contenido semántico, lo que supone que el 43,06% de las palabras del texto son de contenido. En la nube de palabras, podemos observar que en los dos primeros planos aparecen el verbo “hablar”, las lenguas “español” y “alemán, los países “Alemania” y “Perú” y “madre”, de lo cual deducimos que Niko explica en su narración su origen bicultural y el contacto que tiene con las dos lenguas. Además, parece que su madre ha jugado un papel central en sus procesos de adquisición lingüística.

En otros planos encontramos verbos como “estar”, “volver” o “vivir”, que apuntan a que el texto narra una biografía lingüística, sobre todo, teniendo en cuenta que se habla a menudo de “lengua” y de “inglés”. Por otro lado, el sustantivo “bachillerato” y verbos como “aprender”, “conocer” o “entender” señalan un proceso de aprendizaje que se hizo por voluntad propia, de ahí que los verbos “decidir” y “querer” aparezcan de forma tan destacada. Deducimos además que el bachillerato y sus padres tuvieron una gran influencia en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas de Niko.

como “naturalmente” y “solamente”; así como las conjunciones temporales “después de” y “antes de”.

- Análisis de errores

En el texto de Nico no hay errores de ortografía, salvo la elisión de una coma en la segunda frase: “mi madre es alemana y mi padre peruano” (Ni7-BES 2). Según las reglas de ortografía de la RAE (2010: 285) la coma entre “padre” y “peruano” es obligatoria para marcar la ausencia del verbo.

Solo hemos encontrado un error de léxico en el que se confunden los verbos “saber” y “conocer” en las frases “es la única manera que *conozco en hablar con mi padre” (Ni7-BES 8) y en “[d]espués del bachillerato, decidí (...) *conocer más de mi padre” (Ni7-BES 11).

Los errores de gramática los hemos clasificado en tres categorías, a saber, errores de construcción sintáctica, errores de tiempo verbal y errores de preposiciones y conjunciones.

En cuanto a los errores de construcción sintáctica nos ha llamado la atención, la dificultad de Nico para expresar el superlativo en las siguientes oraciones:

(1) “mi madre siempre nos decía que solamente hablaríamos alemán para aprenderlo lo más rápido *que posible” (Ni7-BES 6),

(2) “[a]hora intento rodearme con *lo más español que posible” (Ni7-BES 14).

En la primera oración, se produce una confusión con las frases comparativas puesto que la partícula “que” sobra. En la segunda, Nico no encuentra el orden correcto de los elementos. Creemos que estos errores pueden ser inducidos, es decir, que no se han explicado con insistencia y Niko no ha podido interiorizar bien estas estructuras.

Otros errores de sintaxis atañen a la expresión de la impersonalidad y la doble negación:

(3) “Pero creo que lo que te *enseñas en la escuela *es nada más que lo básico” (Ni7-BES 10).

En el enunciado (3), los errores pueden explicarse por falta de atención, sobre todo, el que atañe a la impersonalidad, ya que no es muy común encontrar discordancia entre el sujeto y la forma verbal. Sin embargo, también creemos que Niko puede no haber aprendido bien el uso de estas estructuras.

Por último, hemos hallado en esta categoría la construcción errónea de la perífrasis verbal “empezar + a + infinitivo” en “después de los cuatro meses ya *empecé soñar (...) en español” (Ni7-BES 12).

En cuanto a la segunda categoría de errores hemos hallado las siguientes confusiones:

- uso del pretérito imperfecto en lugar del pretérito perfecto simple:

Se trata de un error usual entre los hablantes de alemán ya que su lengua no distingue el aspecto verbal. En el caso de Niko este error se encuentra en

(4) “cuando mi padre volvió a Alemania yo ya tenía más o menos diez años y *teníamos que hablar alemán” (Ni7-BES 8),

(5) “Algunos años después, cuando ya estaba en el instituto *tenía clases de español durante dos años” (Ni7-BES 9).

En ambos casos se utiliza el imperfecto para indicar habitualidad y no se reconoce la acción de resultado en (4) ni la limitación de la acción “durante dos años” en (5).

- uso del pretérito perfecto simple por pluscuamperfecto:

Si un germanohablante no utiliza bien el pluscuamperfecto en español, se debe a que este no ha interiorizado las reglas de su uso, porque la lengua alemana conoce el pretérito pluscuamperfecto, pero mientras este tiempo verbal en la lengua culta se emplea igual que en español, la lengua oral lo evita. Esto es lo que le ocurre a Niko cuando nos explica que “[d]espués del bachillerato, decidí (...) conocer más de mi padre (quien *volvió a Perú cuando yo tenía 15 años)” (Ni7-BES 11)

- uso del presente por el imperfecto

En la oración “[d]espués del bachillerato, decidí que *quiero ver y conocer más de mi padre” (Ni7-BES 11), Niko debería haber utilizado el verbo “querer” en imperfecto para no romper la narración en pasado de su texto. Sin embargo, el verbo está en presente. No podemos explicar aquí la causa de esta equivocación, salvo que se trate de un recurso retórico para actualizar y reforzar la expresión de la voluntad, lo que creemos poco probable; o, de nuevo, por falta de atención, que parece haberse enredado en toda esta oración.

Por último, los errores de conjunciones y preposiciones se refieren, por una parte, al uso incorrecto de la conjunción causal “porque” que aparece en lugar de “como” en “*[p]orque solamente sabía muy poco alemán (...) no podía comunicar ni con los otros niños de la primaria ni con mis abuelos” (Ni7-BES 5) y, por otra parte, al uso incorrecto de la preposición “para”, al atribuirle un valor temporal de duración en “mi padre no volvió a Alemania *para algunos años” (Ni7-BES 7) y en “fui a Perú *para cuatro meses” (Ni7-BES 11).

En el caso de la conjunción, creemos que se trata de un error de concentración puesto que en otras partes del texto Niko utiliza ambas conjunciones correctamente. En cuanto al valor temporal de duración atribuido a la preposición “para” cabe decir que este error puede radicar en la

interferencia, puesto que en alemán se usa en ambos casos la preposición “für”. De nuevo, creemos que Niko no conoce bien cuál es el valor temporal de “para”.

10.2.7.2 Análisis de contenido de la biografía de Niko

Presentamos, a continuación, el análisis de contenido de la biografía lingüística escrita en alemán porque esta contiene informaciones relevantes y más precisas para esta investigación. En efecto, el texto alemán amplía los datos que ya teníamos de la biografía en español, como son las zonas lingüísticas en las que Niko ha vivido mencionando nombres concretos de países y ciudades, así como las actividades que ha realizado ahí (Ni7-BAL 6-9) y títulos de series que ve en español (Ni7-BAL 13).

Las nuevas aportaciones se refieren a su trabajo en un teatro (Ni7-BAL 10), su comportamiento lingüístico cuando viaja (Ni7-BAL 11-12), lo que le motiva y le frustra en su aprendizaje del español (Ni7-BAL 26-28), así como el hecho de que intentó ser autodidacta de su lengua de herencia a la edad de 10 u 11 años mediante la lectura de libros y cómics (Ni7-BAL 18).

Más allá de estos aspectos, nosotros apreciamos que la mayor diferencia entre las dos biografías reside en la posición que adopta Niko para explicarlas, puesto que la biografía alemana carece de toda la carga emocional que contiene la biografía en español. De este modo, Niko habla en su texto en español del efecto que tuvo la separación de sus padres en su proceso de adquisición de la lengua española, tematizando reacciones y comportamientos de casi todos los miembros de su familia:

Quando mis padres se separaron, mi *madre* volvió a Alemania conmigo y mi *hermana* mayor. Porque solamente sabía muy poco alemán (en Perú mi madre casi solamente nos habló en español) no podía comunicar ni con los otros niños de la primaria ni con mis *abuelos* con los que vivía durante ese tiempo. Así que mi *madre* siempre nos decía que solamente habláramos alemán para aprenderlo lo más rápido que posible. Y como mi *padre* no volvió a Alemania para algunos años y yo estaba en un pueblo alemán, el resultado fue que olvidé el español. Cuando mi padre volvió a Alemania yo ya tenía más o menos diez años y teníamos que hablar alemán (y aunque ahora hablo español se quedó así porque es la única manera que conozco en hablar con mi padre). (Ni7-BES 4-8, la cursiva es nuestra)

En cambio, en la biografía alemana no menta ni a su madre, ni a su hermana, ni a sus abuelos, mientras que la figura del padre aparece una sola vez (Ni7-BAL 3). De este modo, prefiere usar términos más generales como “familia” y “padres”. Al explicar las consecuencias de la separación, Niko se distancia bastante del papel que jugó cada miembro de la familia en el proceso y se limita a decir que durante mucho tiempo no tuvo la oportunidad de hablar español:

De pequeño hablaba español por mi padre, pero cuando mis padres se separaron no lo hablé durante mucho tiempo. (...) Aprendí tanto el alemán como el español a través de mi familia. Debido a la separación de mis padres, no había nadie con quien pudiera hablar en español durante algún tiempo. (Ni7-BAL 3, 14-15)⁸²

Estos dos puntos de vista condicionan su forma de presentar los hechos. Las dos biografías empiezan de forma idéntica: “Mi lengua materna es el alemán” (Ni7-BES / BAL 1), sin embargo, en la biografía en español agrega “pero no fue siempre así” (Ni7-BES 1), lo que denota un cierto sentimiento de pérdida de una lengua materna y muestra la perspectiva más emocional, contenida en la biografía en español.

La biografía en alemán de Niko está estructurada en 2 bloques y en 6 párrafos de una longitud media de entre 3 o 4 frases, salvo el cuarto párrafo con una frase y el quinto, con 11 frases. El tema del primer bloque se refiere a las lenguas que ha aprendido, mientras que el segundo bloque habla sobre cómo ha vivido este aprendizaje. Niko no ha estructurado su biografía de forma cronológica, ni tampoco en torno a cada lengua que ha aprendido, como han venido haciendo los otros informantes. Más bien ha organizado el contenido en torno a los temas que se le proponen en la actividad. Hemos elaborado la Tabla 27 para visualizar la estructura del contenido, en la que B = bloque, P = párrafo y F = frase:

Tabla 27

Niko – Estructura de la biografía (Ni7-BAL)

Bloques	Párrafos	Frases	Tema(s)
B1	P1	F1-5	Lenguas que ha aprendido
	P2	F6-9	Regiones donde ha vivido
	P3	F10-12	Uso de las lenguas en el trabajo y los viajes
	P4	F13	Medios de comunicación
B2	P5	F14-24	Experiencia de aprendizaje de lenguas
	P6	F25-28	Factores de motivación y frustración

Nota: Elaboración propia

Niko dice que ha aprendido alemán, español e inglés. El alemán lo aprendió por su familia materna (Ni7-BAL 14) y en la escuela primaria (Ni7-BAL 2). Es la lengua que ha hablado de forma natural (Ni7-BAL 16) desde que se separaron sus padres (Ni7-BAL 15), y él empezó a ir a la escuela (Ni7-BAL 2) en Alemania, primero en Wurzburg y luego, en Rosenheim, y durante los estudios, en Innsbruck, Austria (Ni7-BAL 7). Afirma que el alemán es su lengua materna (Ni7-BAL 1) y

⁸² Nuestra traducción de *Spanisch habe ich als kleines Kind durch meinen Vater gesprochen, als sich meine Eltern allerdings trennten sehr lange nicht mehr. (...) Sowohl Deutsch als auch Spanisch habe ich durch meine Familie gelernt. Durch die Trennung meiner Eltern ist für einige Zeit niemand da gewesen, mit dem ich Spanisch sprechen konnte.*

que siempre la ha tenido en su vida, por eso no recuerda que nada le desmotivara en el aprendizaje de esta lengua (Ni7-BAL 25).

En cuanto al español, Niko vivió con sus padres en Lima, Perú, hasta los seis años (Ni7-BAL 8). De pequeño hablaba español, pero tras la separación de sus padres, Niko volvió con su madre a Alemania donde no pudo seguir usando esta lengua durante mucho tiempo (Ni7 BAL 3, 15). A la edad de 10 u 11 años intentó aprender español de forma autodidacta, leyendo libros o cómics (Ni7-BAL 18). Más adelante estudió español en el instituto, y se examinó al final de la secundaria de esta materia (Ni7-BAL 4). Ha continuado estudiando español en la universidad (Ni7-BAL 5) y, en el marco de una beca Erasmus, pasó un año en la Universidad de Alicante.

Niko procura usar la lengua española en todos los ámbitos posibles. En Netflix, ve películas y series como *La casa de papel* o *Narcos* en “lengua original” (Ni7-BAL 13). En su trabajo en un circo usa el español siempre que puede, pero habla más a menudo el inglés (Ni7-BAL 18). Y en sus viajes nos comenta que intenta hablar siempre la lengua de los habitantes del país que visita y “cuando no funciona, lo intento con inglés o español”⁸³ (Ni7-BAL 11). Así, durante un viaje de dos semanas por Portugal pudo hablar durante toda su estancia en español (Ni7-BAL 12).

Sobre su proceso de aprendizaje de la lengua española, considera que las clases en el instituto le fueron de ayuda, porque pudo “comprender y aprender toda la gramática”⁸⁴ (Ni7-BAL 19). Sin embargo, fue en un viaje que hizo a Perú para reencontrarse con su familia, donde mejor aprendió a hablar el español (Ni7-BAL 20). Como en este país mucha gente no habla inglés, se vio obligado a usar el español (Ni7-BAL 21). Al principio lo hablaba con timidez, pero a medida que transcurría el tiempo se fue afianzando su confianza (Ni7-BAL 22-23) y llegó incluso a sentirse a veces como un hablante nativo de español (Ni7-BAL 25).

Cuando Niko habla español, dice que le frustra no encontrar las palabras adecuadas y tener que explicarse con rodeos (Ni7-BAL 26), pero, por otro lado, esto le motiva a querer ampliar su léxico (Ni7-BAL 27), al igual que la música o las películas: “siempre que no conozco una palabra, busco su significado”⁸⁵ (Ni7-BAL 28).

Por último, el inglés es la única lengua que ha aprendido solo en el contexto escolar (Ni7-BAL 2). La empezó a estudiar en la primaria (Ni7-BAL 17), luego en el instituto, examinándose al final de la secundaria incluso de esta materia (Ni7-BAL 4), y ha terminado por estudiarla en la universidad, por lo que cree que tiene un nivel muy alto de inglés (Ni7-BAL 5). Niko no comenta

⁸³ Nuestra traducción de *wenn das nicht funktioniert probiere ich es mit E oder Sp.* [sic.] (Ni7-BAL 12).

⁸⁴ Nuestra traducción de [*dort konnte ich*] *die ganze Grammatik (...) verstehen und lernen* (Ni7-BAL 19).

⁸⁵ Nuestra traducción de *immer wenn ich ein Wort nicht kenne, schaue ich kurz nach, was es bedeutet* (Ni7-BAL 26).

muchos aspectos más en relación al inglés, solo que es la lengua que más usa en su trabajo en el circo (Ni7-BAL 10) y, que gracias a que en Perú mucha gente no habla inglés, se vio obligado a hablar español allí (Ni7-BAL 21).

Con Niko, hemos conocido a un hablante de herencia cuya procedencia constituye una pieza esencial de su motivación para aprender español. A pesar de que durante su niñez perdió casi por completo su capacidad de hablar su lengua de herencia, él siempre hizo todo lo posible por recuperarla, aprenderla y mantenerla, reconectando con la familia de su padre hispanohablante en Perú. A partir de todos los datos analizados hasta ahora, sabemos que Niko ha aprendido español básicamente en contextos formales. Las clases le ayudaron a conocer la gramática, según su biografía, o a aprender lo básico de la lengua, según el cuestionario. Pero lo que más le ha ayudado en su proceso de aprendizaje ha sido el hecho de haber vivido en un país hispanohablante en el que se veía obligado a usar el español cada día. La lengua que emplea Niko en sus textos es sintácticamente elaborada debido a la cantidad de frases subordinadas que emplea. Los errores se centran fundamentalmente en la confusión de los tiempos verbales del pasado, un fenómeno muy usual entre los hablantes de alemán. El análisis del léxico no arroja cifras altas en diversidad o densidad léxica, tampoco es sofisticado. Por esta razón no es de extrañar que Niko sienta cierta frustración con las palabras y que consulte el diccionario para compensar el déficit. Para aprender español, Niko lee libros y cómics, y ve películas y series fuera del contexto académico. De su identidad no hay datos explícitos, pero parece que Niko quiere ser reconocido como hablante plurilingüe de alemán, español e inglés.

10.2.8 Biografía de Rosa

Rosa tenía 30 años y estudiaba Traducción e Interpretación en la Academia de Traductores del SDI cuando participó en este proyecto. Dice que aprendió a hablar primero alemán y, después, español, y por orden de dominio, sus lenguas son el alemán, el español, y agrega el inglés y un poco de francés. Ha estudiado todas las lenguas en la escuela y en el instituto, excepto el español.

La madre es alemana, de Braunschweig en Baja Sajonia. Tiene estudios superiores y es profesora y directora en una escuela de educación primaria. El padre tiene estudios de grado medio y trabaja como auditor en plantas de producción. El padre es de Buenos Aires, sin embargo, la abuela paterna nació en Brasil y el abuelo, en Tanzania. Rosa habla alemán con su madre, y con su padre bilingüe usa indistintamente el alemán o el español.

También habla español con sus amigos y, en la universidad, con sus compañeros y profesores. No suele escuchar la radio en español, pero ve la televisión, escucha música y lee en español a diario, pero “leo meno [*sic.*] desde que nació mi hijo” (véase anexo I.III, tabla 5), es decir, dos o tres veces por semana. Lee cuentos, novelas, textos para la clase, *mails* y *chats* de amigos y familia y

nos apunta que “ahora estoy leyendo un libro a diario”, que interpretamos que lee un libro poco a poco cada día y no, cada día un libro.

En la red, Rosa lee el periódico, escribe *mails*, busca informaciones y consulta el diccionario en español. También usa las redes sociales y aplicaciones como Skype para comunicarse en español con amigos y con la familia.

Va a clases de ELE para ampliar el vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, poder comunicarse en todos los niveles de la lengua y para aprender gramática. En las clases de español dice que aprende, sobre todo, gramática y vocabulario específico, a escribir mejor y a traducir e interpretar mejor. Le encanta ir a clases de español “ya solo usar[lo] me encanta, además todas las clases están repletas de información” (*ibid.*, tabla 8).

10.2.8.1 Análisis lingüístico de la biografía de Rosa

Rosa nos entregó su biografía en español por correo electrónico el 31 de octubre de 2019. Se trata de un texto coherente en el que Rosa nos narra tanto su experiencia de aprendizaje y el uso que hace de sus lenguas (sobre todo del español), así como las emociones que le despiertan cada lengua que habla. El texto es riquísimo en anécdotas, pero omite hablar del contacto que ha tenido con estas lenguas mediante los medios de comunicación.

- Macroestructura

La macroestructura textual de la biografía de Rosa no sigue un claro desarrollo cronológico. El texto se compone de seis párrafos de diversa longitud que no siguen el principio de unidad temática. Ya en el primer párrafo, Rosa empieza por presentarse como hablante nativa de alemán (R8-BES 1). Tras ello, habla de las lenguas que aprendió en la escuela, cómo fueron sus primeros contactos con el español y cómo casi llegó a perder esta lengua, hasta que llegó la adolescencia y pudo aprender de nuevo español en Buenos Aires. A partir de ahí, Rosa nos ofrece una serie de episodios desarticulados sobre su experiencias y emociones ligadas a su proceso de aprendizaje de sus lenguas, centrándose, sobre todo, en el español, al que le dedica más de la mitad del primer párrafo, el segundo y los dos últimos. Sin embargo, Rosa escribe de una forma tan asociativa, entrelazando sus experiencias de aprendizaje del español con las de las otras lenguas, intercalando anécdotas y describiendo emociones, que no podemos vislumbrar ni una estructura cronológica, ni temática y, a pesar del uso exhaustivo de conectores y elementos de cohesión, no es fácil seguir la línea expositiva de su texto.

- *Análisis sintáctico*

El texto de Rosa contiene un total de 39 frases, de las cuales 13 son simples, 6 coordinadas, 10 subordinadas y otras 9, complejas en las que se combinan, sin excepción, frases subordinadas de distinta índole con frases coordinadas con la conjunción “y”.

La mayoría de las frases simples se caracterizan por la presencia de elementos de cohesión. De este modo, estas oraciones pueden comenzar con la conjunción copulativa “y” (R8-BES 9 y 14), contener elementos referenciales como el pronombre “lo” (R8-BES 5, 19, 33 y 39) y el demostrativo “eso” (R8-BES 33), conjunciones adversativas como “sin embargo” (R8-BES 14) o adverbios o expresiones temporales como “ya” (R8-BES 5 y 15), “poco después” (R8-BES 16), “hoy en día” (R8-BES 21), “antes” (R8-BES 3) y modales como “realmente” (R8-BES 6) y “de hecho” (R8-BES 27). Otro factor característico es la complejidad sintáctica dentro de la oración simple gracias al uso de construcciones de infinitivo (R8-BES 5, 9 y 39), perífrasis como “volver a aprender” (R8-BES 5), “empezar a leer” (R8-BES 16) e “irse desvaneciendo” (R8-BES 17), enumeraciones (R8-BES 15) y comparativas con “tanto... como” (R8-BES 2).

Para la coordinación, Rosa emplea la conjunción copulativa “y” en cuatro ocasiones y, tres veces, la adversativa “pero”. Solo aparece una vez la conjunción disyuntiva “o” (R8-BES 24). Como en las frases simples, en las coordinadas también aflora la complejidad sintáctica debido al uso de elementos de cohesión textual como “también” (R8-BES 3), “entonces” (R8-BES 11) y “después” (R8-BES 25). En la frase “[m]i papá es argentino y de chiquita lo escuchaba a él y a mi abuela paterna hablar en castellano, pero también hablaban alemán” (R8-BES 3) hallamos una combinación de frases coordinadas copulativas y adversativas. Mientras que en “[u]na vez en el colegio en Buenos Aires tuve que entregar un examen en francés y mi profesora me dijo, bueno lo rellenaste todo en español” (R8-BES 18) vemos que, debido a la elipsis de la conjunción “que”, necesaria para introducir el estilo indirecto, la oración no se desarrolla como frase compleja y lo que aparece es una frase coordinada que se combina con una yuxtapuesta.

La subordinación no presenta mucha variación en el uso de conectores y en la función sintáctica. Hay nueve frases con subordinación múltiple. En tres casos, se hallan tres subordinadas en una sola oración (R8-BES 4, 24 y 31), y en el resto solo se combinan dos oraciones subordinadas en un mismo enunciado. La subordinación temporal es la más empleada: “cuando”, aparece en cinco ocasiones; la construcción adverbial “al” aparece en dos ocasiones (R8-BES 29 y 30), y en una sola ocasión se emplea “mientras” (R8-BES 17) y “desde que” (R8-BES 28). El pronombre relativo “que” aparece en seis ocasiones, mientras que los relativos más complejos “al que” (R8-BES 12) y “de las que” (R8-BES 37) se emplean en una sola ocasión cada uno. La conjunción “que” para la subordinación sustantiva aparece en seis ocasiones. También hallamos en el texto

de Rosa oraciones finales con “para” (R8-BES 12) y “para que” (R8-BES 34) y oraciones causales con “porque” (R8-BES 6 y 24) y “por lo cual” (R8-BES 4). Por último, Rosa emplea la conjunción “lo que” (R8-BES 38) para la subordinación nominal y el sintagma preposicional “sin que” (R8-BES 13) para la subordinación adverbial modal en una ocasión.

La complejidad sintáctica de este texto se basa tanto en la utilización intensiva de elementos de cohesión y de carácter referencial, como en la abundancia de frases subordinadas, aunque sin mucha variación en su función sintáctica y en los elementos léxicos.

- *Análisis léxico*

La redacción de Rosa consta de 663 vocablos, de los cuales se repiten hasta 39 veces el artículo determinado en todas sus formas; la preposición “a” aparece 22 veces; el posesivo “mi” se repite en 21 ocasiones; “que” como relativo o conjunción está 20 veces; 19 veces aparece la preposición “de”; 15, la conjunción “y”; el pronombre “me” y la palabra “español” se repiten 12 veces; 11, el verbo “ser” en diferentes tiempos y modos; 10 veces, el adverbio “más”; 9 veces, el verbo “hablar”; 7 veces, la negación “no”; 6 veces, todas las formas del artículo indeterminado, “aprender”, “casi”, “con”, “se” y el verbo “tener”; 5 veces, “alemán”, “año”, “francés”, “haber”, “ir”, “más”, “nunca”, “pero” y “volver”; 4 veces, “colegio”, “decir”, “dos”, “idioma”, “inglés”, “mucho”, “muy”, “papá”, “poder” y “por”; 3 veces “algún”, “Buenos Aires”, “cambiar”, “castellano”, “charla”, “después”, “empezar”, “eso”, “gente”, “o”, “planear”, “poco”, “saber”, “sonar”, “siempre”, “todo”, “usar”, “ya” y “yo”; y 2 veces se repiten “adecuado”, “Alemania”, “Argentina”, “argentino”, “cierto”, “como”, “compañero”, “costar”, “cuando”, “deseo”, “él”, “en”, “entonces”, “entre”, “esto”, “frase”, “lugar”, “nada”, “nos”, “para”, “pasar”, “perder”, “porque”, “quizás”, “sin”, “solo”, “superficial”, “vez”. Para una mejor visualización hemos recogido los resultados en la Tabla 28.

Si tenemos en cuenta que aparecen las siglas “SDI”, el nombre y el apellido real de Rosa y las cifras “14” y “15”, el texto se reduce a un total de 341 *types*, es decir, el grado de diversidad léxica del texto es de 0,51 mientras que la comparativa, calculada sobre las 200 primeras palabras asciende a 1,7.

En cuanto a la densidad léxica, el texto de Rosa contiene 293 lexemas con contenido semántico, lo que supone que el 44,19% de las palabras del texto son de contenido, con este índice, el texto de Rosa es el más denso de entre todos los informantes (véase anexo II.II., tabla 3). De la nube de palabras se desprende que, para Rosa, aprender español para comunicarse es fundamental ya que los verbos “hablar” y “aprender” están en el primer plano. El hecho de que el español también aparezca en este primer plano y que además el vocablo “castellano” esté en una posición bastante destacada nos hace pensar que esta lengua es la más importante para Rosa.

Tabla 28*Léxico de Rosa (R8-BES)*

Repeticiones	Palabras repetidas
39	artículo determinado el (13), la (12), los (4) y las (7)
22	a
21	mi
20	que
19	de
15	y
12	me, español
11	ser
10	más
9	hablar
7	no
6	artículo indeterminado, aprender, casi, con, se, tener
5	alemán, año, francés, haber, ir, más, nunca, pero, volver
4	colegio, decir, dos, idioma, inglés, mucho, muy, papá, poder, por
3	algún, Buenos Aires, cambiar, castellano, charla, después, empezar, eso, gente, o, planear, poco, saber, sonar, siempre, todo, usar, ya, yo
2	adecuado, Alemania, Argentina, argentino, cierto, como, compañero, costar, cuando, deseo, él, en, entonces, entre, esto, frase, lugar, nada, nos, para, pasar, perder, porque, quizás, sin, solo, superficial, vez

Nota: Elaboración propia

Asimismo, podemos observar que el francés y el alemán se hallan en un nivel superior al inglés, lo que significa que Rosa no le dedica tanta atención a esta última lengua como se la dedican los otros informantes de esta investigación. En el segundo plano, muchas palabras indican que Rosa habla principalmente del aprendizaje de “idiomas”, sobre todo, en la primaria y secundaria, si consideramos que la palabra “colegio” se halla en este nivel, mientras que “carrera” solo aparece en el último plano. En este aprendizaje, las figuras del “papá” y, en menor grado, los compañeros son fundamentales, al igual que la ciudad de Buenos Aires y, en un plano menos relevante, los países Argentina y Alemania, evidenciando el gran influjo de su padre y las experiencias en Buenos Aires para que Rosa se desarrollara como bilingüe alemán-español.

en “[c]uando quiero expresar sentimientos siempre me pareció más adecuado el español” (R8-BES 26) y en “(...) usar la palabra que nos parezca, en el idioma más adecuado” (R8-BES 31).

Al nivel C1 se adscriben las palabras “agudo”, “armar”, “charla”, “desvanecer” y “planear”. Sin embargo, casi todas presentan alguna limitación. Así Rosa habla de un “tono agudo” (R8-BES 30) mientras que en el inventario aparece “agudo” en la colocación “dolor agudo”. “Armar” es para Rosa (y en la variante argentina) sinónimo de “construir” (R8-BES 34), pero solo hemos hallado en la lista del Cervantes el verbo “desarmar” en su sentido bélico y militar. Mientras que el verbo “charlar” está clasificado en el B1, el sustantivo “charla” parece propio del C1 si se usa en el campo semántico de “cursillo” y “taller” o del C2 en las colocaciones “impartir una charla” o “echar la charla”, sin embargo, como sinónimo de “conversación”, como lo usa Rosa, no está listado. Tampoco aparece “desvanecer” en el sentido de “desaparecer”, pero como sinónimo de “desmayarse” está en el nivel C1. Palabras adscritas al C2 en el inventario de nociones específicas del PCIC y que usa Rosa son “apego” y “paterno” en el compuesto “paternofilial”.

No hemos encontrado las palabras “chiquito”, “chicle”, “confundir”, “conjuguar” y “punta”. Este último lexema, se emplea en la biografía en el sentido de “lugar lejano” en “con mi mamá nos mudamos lejos, a la otra punta de Alemania” (R8-BES 4), que no aparece inventariado en la lista del Instituto Cervantes.

Según CEFRLex el 81,30% de las palabras que utiliza Rosa en su texto se inscriben en el nivel A1 y, 2,85% al nivel A2. Hay 10 palabras adscritas al B1 que suponen el 1,36%, y en el B2, CEFRLex incluye la conjunción “como” en su significado causal y el sustantivo “chicle”. En total, solo el 1,77% del vocabulario se adscribe a los niveles B1-B2. En el nivel C1 encontramos los sustantivos “apego” y “niñez” que conforman el 0,27 % del vocabulario. Por otro lado, en CEFRLex, no se encuentra información sobre el 3,12% de las palabras que atañen, como ya es habitual, a topónimos como “Alemania”, “Argentina”, “España”, “Estados Unidos” y “Buenos Aires”; los adverbios terminados en -mente como “realmente” y “correctamente”; así como siglas “SDI”, conectores como “después de”, “en cuanto a”, “dentro de”, “cual” y “por ejemplo” y los vocablos “chiquita”, “desvaneciendo”, “fatal” y “puntuación”.

Para terminar, quisiéramos apuntar que, si bien la mayoría de las palabras que emplea Rosa se adscriben al nivel de principiantes, su texto presenta una cierta sofisticación léxica que vemos en el empleo de vocablos como “apego” (R8-BES 35) o “desvanecer” (R8-BES 17), uso de perífrasis como “ir + desvaneciendo” (R8-BES 17) o expresiones y frases hechas como “mudarse a la otra punta” (R8-BES 4).

Por otro lado, observamos el carácter oral de la lengua que emplea Rosa en su texto. La expresión “mudarse a la otra punta” es un ejemplo, así como el uso de “papá” y “papás”. Estas son en el

registro coloquial las formas preferidas en Latinoamérica para referirse a “padre” y “padres”. La oralidad no solo se manifiesta en el uso del léxico, sino también en el empleo de numerosas estructuras que son más frecuentes en la lengua informal. Por ejemplo, la elisión de la conjunción “que” para introducir el estilo indirecto en “mi profesora me dijo, bueno lo rellenaste todo en español” (R8-BES 18) es un recurso muy utilizado en la oralidad para dar inmediatez y actualidad a las palabras de otro; intercalar la partícula afirmativa “sí” en “[e]ntiendo bastante, sí, pero casi no puedo responder nada” (R8-BES 22), así como la expresión “cosa que” en “[c]uando hablo inglés, cosa que no pasa muy seguido, me siento muy superficial” (R8-BES 23) son otros recursos gramaticales propios de la lengua oral para ponderar algunas afirmaciones.

- Análisis de errores

En el texto de Rosa no hay apenas errores de ortografía o de gramática, lo que contradice su afirmación de que tiene “problemas con la puntuación” (R8-BES 36). Es cierto que Rosa, al igual que los estudiantes monolingües, tiende a evitar el uso de comas, como en el siguiente ejemplo donde los circunstanciales no se separan con comas: “[u]na vez en el colegio en Buenos Aires tuve que entregar un examen en francés” (R8-BES 18), pero cuando las emplea lo hace con corrección y solo hemos hallado tres casos en que la puntuación es, como mínimo, discutible. En “[e]n Argentina de hecho escribía mucho” (R8-BES 27), la construcción adverbial “de hecho” debería ir entre comas; lo mismo ocurre en “[m]ás cómodo me siento cuando estoy con gente, por ejemplo de mi familia” (R8-BES 31), donde la expresión “por ejemplo” no se acaba de escribir entre comas; y por último en “tengo más facilidad en armar las frases, para que digan lo mismo pero no suenen raro” (R8-BES 34) sobra la coma cuando se introduce la oración final antes de “para” y falta para separar la oración adversativa antes de “pero”. En cuanto a los errores de ortografía solo hemos hallado que en la oración 12, el pronombre personal masculino singular está escrito sin acento. Creemos que este error es debido a la distracción porque en la tercera frase del texto el pronombre está bien escrito.

En lo referente a los errores gramaticales, solo hemos hallado dos usos incorrectos en los modos verbales:

- (1) “Solo sabía decir las cosas que cualquier turista que *fue alguna vez a España también sabe decir” (R8-BES 7)
- (2) “Por ese entonces supongo que mi francés y mi español *habrán estado más o menos a la misma altura y se me confundían” (R8-BES 20)

En (1) Rosa utiliza el pretérito perfecto simple de “ir” en lugar del pluscuamperfecto de subjuntivo. En (2) aparece un futuro perfecto de indicativo en lugar de un condicional simple.

Creemos que estos dos errores se producen por el desconocimiento del uso de los modos de subjuntivo en la correlación de tiempos (1) y el uso del condicional con valor de hipótesis en el pasado (2). Además, el uso en (1) del indicativo en la oración de relativo indica que Rosa presenta los hechos como algo tácito para evitar usar una estructura que ella no conoce bien. Por otro lado, en (2) observamos que Rosa conoce el uso del futuro para expresar hipótesis, pero no logra trasladar esta función al pasado. De todos modos, llama mucho la atención que los errores en el plano verbal no se den en el uso de los tiempos del pasado, pero más bien en los modos.

Otro error gramatical afecta a la reduplicación de “lo” en relación a “todo” en la oración “[l]o que más me va a costar usar y conjugarlo correctamente es *todo relacionado al `vosotros’” (R8-BES 38). La reduplicación de los pronombres en español es uno de los aspectos gramaticales que más les cuesta aprender a los estudiantes de lengua alemana, sobre todo, en estructuras con el indefinido “todo”. Rosa conoce la estructura y realmente combina el indefinido “todo” con “lo”, solo que no coloca el pronombre en el lugar correcto, de otro modo no podemos explicar su aparición en “conjugarlo”.

Hemos detectado otros errores que ocasionan que los enunciados nos resulten algo extraños. Todos ellos los consideramos deslices como, por ejemplo, cuando olvida el pronombre “me” en “[r]ealmente casi no quedaban palabras ya” (R8-BES 6); o emplea una aposición como definición en “se empezaron a planear los intercambios, un año en el extranjero” (R8-BES 8); o se cruza el adverbio “mucho” con el determinante indefinido “muchos” en “escribía mucho *diario [íntimo] y también muchos poemas”; o, como comentamos más arriba, se elude la conjunción “que” para introducir las palabras de otro (R8-BES 18); o también cuando Rosa se refiere a sí misma en masculino en “[m]ás *cómodo me siento cuando estoy con gente” (R8-BES 31), aunque en este último caso “cómodo” puede referirse a la construcción “lo más cómodo”, pero el uso elíptico de la construcción resulta ambiguo.

10.2.8.2 Análisis de contenido de la biografía de Rosa

La biografía lingüística en alemán de Rosa es un texto de tres páginas. En él, Rosa narra con todo lujo de detalles todas las lenguas que ha aprendido, su motivación para aprenderlas, el uso que hace de ellas en el trabajo, en los estudios, en sus viajes, con la familia, amigos y compañeros, las lenguas con las que ha crecido, las zonas lingüísticas donde ha vivido el contacto que mantiene con sus lenguas mediante la lectura, el uso de los medios y la red y, por supuesto, su experiencia de aprendizaje. Vamos a analizar el contenido de su biografía lingüística en alemán por tratarse de un texto completo y rico en informaciones.

Al comparar las dos biografías, nos sorprende que el texto en alemán haya perdido todo el carácter anecdótico que posee la biografía en español. De hecho, en la biografía en alemán no aparece

ninguna anécdota, tampoco la relativa a su aprendizaje del francés en Buenos Aires, cuando Rosa hace un examen de francés que escribe completamente en español (R8-BES 18). Además, en la biografía escrita en alemán, también se pierde la estructura asociativa que caracterizaba el texto en español. En la biografía alemana, los párrafos suelen respetar, aunque no siempre, la unidad temática y la estructura sigue el desarrollo cronológico del proceso de aprendizaje. Aparte de estas diferencias en contenido y estructuración, la biografía alemana contiene todas las informaciones del texto español ampliadas, con excepción de la anécdota que comentamos más arriba y la descripción de algunas emociones.

En la Tabla 29, exponemos de forma gráfica cómo se estructura temáticamente la biografía lingüística de Rosa. Vemos que consta de 19 párrafos de longitud muy variada. Algunos de estos son multitemáticos debido a que Rosa no respeta siempre la unidad temática ni la separación gráfica después de un punto y aparte. De este modo, mientras que entre los párrafos del 1 y al 13 hay siempre una línea de separación después del punto y aparte, los del 14 al 17 carecen de esta separación y parece que forman uno solo. Además, el párrafo 18 debería haberse dividido en dos para respetar la unidad temática, como se puede apreciar en la Tabla 29, en la que P = párrafo y F = frase:

La presentación que hace Rosa de sí misma es minuciosa porque nos informa de sus tres nombres, su apellido actual y su apellido de soltera, además de especificar su edad de 30 años (R8-BAL 1 y 2). Su madre es alemana; su padre es alemán por derecho de sangre, argentino por derecho territorial, ya que nació ahí y brasileño por su madre, que tiene la nacionalidad carioca por haber nacido en ese país (R8-BAL 3).

Debido a esta ascendencia Rosa habla alemán y español desde pequeña, pero con la separación de sus progenitores, el alemán pasa a ser su lengua dominante al ser la que habla en la guardería, con su madre y con su hermana (R8-BAL 4-7). De esta lengua, Rosa explica solo que se niega a hablarla durante sus estudios en Buenos Aires con sus compañeros que, como ella, son bilingües español-alemán (R8-BAL 52), y que lo utiliza en la actualidad en el centro donde estudia (R8-BAL 79), de viaje por regiones de lengua alemana (R8-BAL 89) y en casa para ver series con su marido que no habla español, y le cuesta hablar y entender inglés (R8-BAL 82-83). Gracias a sus estudios de Traducción e Interpretación, Rosa cree que está mejorando su dominio del alemán y del español (R8-BAL 80).

Tabla 29*Rosa – Estructura de la biografía (R8-BAL)*

Párrafos	Frases	Tema(s)
P1	F1-3	Presentación personal de Rosa y de la procedencia de sus progenitores
P2	F4-18	Infancia: español y alemán como lenguas de familia. Escuela secundaria de quinto hasta octavo: aprendizaje de inglés y francés
P3	F19-23	Escuela secundaria a partir del noveno año: aprendizaje de sueco
P4	F24-27	Escuela secundaria a partir del noveno año: aprendizaje de español
P5	F28-37	Escuela secundaria: programa de intercambio en Francia
P6	F38-48	Escuela secundaria: semestre en el extranjero, residencia en Buenos Aires
P7	F49-52	Uso y aprendizaje del español en Buenos Aires
P8	F53-54	Vuelta a Alemania - Impacto del aprendizaje del español sobre el francés y el inglés
P9	F55-61	Emigración a Argentina, residencia durante siete años
P10	F62-65	Aprendizaje del italiano
P11	F66-74	Vuelta a Alemania - aprendizaje del japonés
P12	F75-78	Interés por las lenguas
P13	F79-881	Estudio en la Academia de Traductores del SDI
P14	F82-84	Uso de las lenguas en la actualidad con su familia: marido e hijo
P15	F85-86	Uso de las lenguas en la actualidad: lectura
P16	F87-88	Uso de las lenguas en la actualidad: videos, televisión
P17	F89-90	Uso de las lenguas en la actualidad: viajes
P18	F91-103	Aprendizaje del turco Mejor método para aprender una lengua y aspectos desmotivadores
P19	F104-109	Conclusión: aprender una lengua es comprender la cultura de la gente que habla esa lengua

Nota: Elaboración propia

De niña, como casi pierde el contacto con su padre, al que solo ve en las vacaciones (R8-BAL 6 y 8), olvida el léxico español:

[s]olo sabía decir las cosas que cualquier turista que fue alguna vez a España también sabe decir: Gracias [*sic.*], dónde está el baño, derecha, izquierda y un par de sobras de mi niñez: helicóptero y chicle. (R8-BES 7)

Sin embargo, Rosa guarda el deseo de aprender su lengua de herencia (R8-BES 5) y de adolescente participa en clases extracurriculares de español que ofrecía su escuela (R8-BAL 24). A Rosa, las clases le parecieron fáciles y aprendió bastante español (R8-BAL 25 y 27) a pesar de su corta duración “porque luego estas clases se cancelaban constantemente debido a la mala administración de la escuela”⁸⁶ (R8-BAL 26).

Su estancia durante medio año en Buenos Aires durante la adolescencia constituye un punto álgido en su aprendizaje de la lengua española. Organizada de forma privada y con ayuda de su padre (R8-BAL 39), Rosa estudia en una escuela alemana, mientras vive en una residencia infantil de niños bilingües que dirige una conocida de su padre (R8-BAL 40). Allí, aprende a hablar, comprender, escribir y leer en español (R8-BAL 41), y en tres meses, habla español de forma fluida con errores que con el tiempo se irían corrigiendo (R8-BAL 47). Según Rosa, le es posible aprender rápidamente gracias a su interés por la lectura, la radio y el cine (R8-BAL 49), además de haber contado con profesores pacientes que siempre la corregían y le explicaban lo que no entendía (R8-BAL 50 y 51), y con compañeros que siempre le hablaban en español (R8-BAL 52).

Cuando con 20 años, Rosa emigra a Argentina y vive allí siete años (R8-BAL 55), su español es tan bueno que “pensaba, soñaba, escribía poemas, leía, vivía en español”⁸⁷ (R8-BAL 57). Su dominio de la lengua española llega a ser mejor que la del alemán (R8-BAL 58); a veces tiene que buscar palabras cuando habla con la familia alemana (R8-BAL 60) y siempre que puede elegir una de las lenguas se decanta *siempre* por el español (R8-BAL 61, la cursiva es de Rosa).

En la actualidad, Rosa vive en Alemania. Usa el español, sobre todo, en sus estudios (R8-BAL 79) y a veces con amigos, conocidos y la familia (R8-BAL 90). También en sus viajes por países hispanohablantes usa el español (R8-BAL 89) y en casa, ve series en español cuando no está su marido (R8-BAL 82), lee el periódico en español, cada vez con más frecuencia por sus estudios (R8-BAL 86) y habla español con su hijo de dos años (R8-BAL 84).

⁸⁶ Nuestra traducción de *denn dann fiel dieser Unterricht wegen schlechter Verwaltung an der Schule ständig aus* (R8-BAL 26).

⁸⁷ Nuestra traducción de *ich habe auf Spanisch gedacht, geträumt, Gedichte geschrieben, gelesen, gelebt* (R8-BAL 57).

Parece que el alemán y el español mantienen en Rosa una relación de fuerza. Rosa nos comenta en su biografía escrita en español que su tono de voz cambia según la lengua que esté hablando. En alemán es “más grave y quizá incluso suene más serio, en español hablo más agudo” (R8-BES 30). Prefiere el español para hablar de sentimientos y emociones (R8-BES 26). Y a pesar de que la lengua española llegó a ser dominante durante su estancia en Argentina y sigue siendo muy fuerte en Rosa, en la actualidad, le resulta más fácil traducir del español al alemán que a la inversa (R8-BES 34). Dice que ella aprendió español argentino que, según ella, se habla con muchas faltas gramaticales (R8-BES 37) y por ello le cuesta usar bien algunos tiempos, siendo lo más difícil el uso del pronombre personal de la segunda persona de plural “vosotros” (R8-BES 37-38). De todos modos, como más cómoda se encuentra es “cuando estoy con gente (...) que hablan [*sic.*] los dos idiomas y podemos cambiar a nuestro gusto entre los dos idiomas” (R8-BES 31).

Otra lengua que Rosa aprendió durante toda la secundaria es el inglés (R8-BAL 11). Empezó con mal pie. Rosa se queja de que, al principio, sus profesores eran muy malos (R8-BAL 11). Solo cuando llega un profesor divertido, nativo de los EE.UU. (R8-BAL 13) mejora su disposición hacia las clases de inglés: “[era] hablante nativo, lo que reforzaba su credibilidad. Este hecho me motivó porque podía estar segura de aprender un inglés ‘de verdad’”⁸⁸ (R8-BAL 13-14). En Buenos Aires, Rosa recibe clases de inglés en la escuela, que no son de un nivel tan avanzado como en la escuela alemana (R8-BAL 48), y durante su estancia en Argentina, Rosa tiene que hablar inglés en su trabajo cuando no le queda otra opción (R8-BAL 59-61). De ese modo, el inglés de Rosa no empeoró, pero aprendió a “entender el inglés con acento argentino, que casi parece un idioma nuevo”⁸⁹ (R8-BAL 54). En la actualidad, Rosa ve series en inglés (R8-BAL 82) y, únicamente en inglés, le gusta mucho ver en la televisión videos y programas de entrevistas con personas que ella considera interesantes (R8-BAL 87). En la biografía escrita en español, Rosa comenta que ella no ha perdido hasta ahora la sensación de que el inglés es una lengua superficial, aunque se comunique con gente y sobre temas que no lo son (R8-BES 23-24). También usa el inglés en los viajes, sobre todo, cuando está en países en los que no se habla una lengua que ella sepa (R8-BAL 89).

En cambio, el francés sigue un desarrollo completamente diferente al inglés. Rosa empieza a estudiar francés en el instituto en el séptimo curso (R8-BAL 15). No le gustan las clases que clasifica de “muy secas” (*sehr trocken*) (R8-BAL 16), a pesar de los esfuerzos del profesorado (R8-BAL 16). Rosa cree que los planes curriculares del sistema escolar son un impedimento para

⁸⁸ Mi traducción de [*er war*] *Muttersprachler, was seine Glaubwürdigkeit gestärkt hat. Mich hat diese Tatsache motiviert, da ich sicher sein konnte “echtes“ Englisch zu lernen* (R8-BAL 13-14).

⁸⁹ Mi traducción de *ich hatte lediglich gelernt Englisch mit argentinischem Akzent zu verstehen, was fast wie eine neue Sprache klingt* (R8-BAL 54).

los profesores a la hora de programar clases más interesantes (R8-BAL 17). Además, el hecho de que no ha tenido nunca ningún contacto especial con esta lengua, ni oportunidades para usarla hace que Rosa no sienta ninguna atracción por este idioma (R8-BAL 18). Este sentimiento hacia el francés cambia radicalmente gracias a una estancia escolar de seis meses en Francia. Al encontrar en los alrededores de París muchos amigos con los que puede hablar en francés, la lengua empieza a fascinarle tanto, sobre todo, la pronunciación (R8-BAL 28-32), que decide ampliar su estancia dos semanas más, con el objetivo de mejorar sus conocimientos de esta lengua (R8-BAL 33-34). Al final de este periodo, Rosa puede mantener una conversación en francés, aunque, según ella, con muchas faltas gramaticales (R8-BAL 36-37).

En la escuela de Buenos Aires, Rosa sigue con sus clases de francés, pero lo “desaprende” (*verlernen*) (R8-BAL 46). Para ella, el español es tan similar al francés que no puede separar las dos lenguas en su cabeza (R8-BAL 47), como ilustra su anécdota que nos explica en la biografía española (R8-BES 18); y mientras su dominio de la lengua española crece, el francés desaparece (R8-BAL 48). En la actualidad, Rosa solo usa el francés en sus viajes por países de habla francesa (R8-BAL 89), pero quiere volver a refrescarlo algún día (R8-BAL 74).

Otras lenguas que Rosa ha aprendido son el sueco, el italiano, el japonés y el turco. El sueco lo aprendió en clases extraescolares organizadas por la escuela. Para Rosa estas clases fueron divertidas, pero de corta duración. Por esta razón hoy solo se acuerda de algunas frases y palabras (R8-BAL 19-23).

El italiano lo aprende porque quiere irse a vivir a Italia con un amigo. Al contrario que con el francés, la semejanza del italiano con el español no supuso un impedimento, sino todo lo contrario; su español estaba ya tan afianzado que era imposible olvidarlo aprendiendo otra lengua similar (R8-BAL 62-65).

Cuando Rosa vuelve de Argentina quiere hacer una formación profesional como carpintera en Alemania y perfeccionarse en Japón. Tiene además allí una amiga a la que puede visitar. Por ello, empieza a estudiar japonés que ya le interesaba por ser muy diferente a las lenguas que conocía y por la cultura japonesa. Solo aprende las estructuras básicas de esta lengua. Interrumpe su estudio de japonés al cambiar de planes respecto a su formación y al ver que no va a ser fácil viajar a Japón. De todos modos, el japonés es, junto al francés, otra de las lenguas que quiere seguir aprendiendo en el futuro (R8-BAL 66-74).

En cuanto al turco, Rosa lo está aprendiendo por un amigo turco-alemán de forma autónoma con un libro titulado *Langenscheidt – turco en 30 días*, que le ayuda mucho, y junto a su amigo que le enseña cada día palabras y reglas nuevas. Además, escucha música en turco para acostumbrarse a la lengua, aunque fue difícil encontrar algo que realmente le gustara. Dice que esta lengua le

gusta mucho por ser fascinante. En cuanto sepa un poco más, Rosa quiere hablar en turco siempre que tenga la ocasión (R8-BAL 91-97).

Para Rosa, hablar y conversar con hablantes nativos y vivir en el país donde se habla la lengua que se está aprendiendo es la manera más eficaz de aprender idiomas (R8-BAL 99-100). Dice que también le ayudan los libros de lectura fácil para aprender estructuras básicas, conocer otros registros y familiarizarse con la lengua que está aprendiendo (R8-BAL 101). Por el contrario, le desmotiva el aprendizaje monótono de la gramática y los malos profesores que no enseñan bien su materia; prefiere a los que transmiten en sus clases su pasión y entusiasmo por la lengua que imparten (R8-BAL 102).

Rosa es una gran entusiasta de las lenguas. Su decisión de abandonar la carpintería y estudiar, en su lugar, Traducción e Interpretación se basa precisamente en este “interés por las diferentes lenguas, la práctica de diferentes acentos y dialectos y el tema de la lengua en general han estado presentes en mi vida desde hace mucho tiempo”⁹⁰ (R8-BAL 75). Todavía hoy quiere seguir aprendiendo idiomas para vivir culturas y comprender a gentes muy diferentes, pues para Rosa “la comprensión de la estructura de una lengua puede dar una buena visión del núcleo de esa cultura y contribuir así a la comprensión de las personas que pertenecen a ella”⁹¹ (R8-BAL 107).

En resumen, Rosa estudia español motivada, no solo por sus lazos familiares, sino también por su interés en las lenguas y culturas del mundo. Asiste a clases de español porque cree que tiene que aprender más gramática y mantener su dominio que es bastante alto por haberlo aprendido en un contexto de inmersión lingüística, que es como ella mejor aprende. En cuanto a las características de su producción escrita, Rosa destaca, sobre todo, en la sofisticación y densidad léxica y en los escasos errores que comete, si lo comparamos con los otros informantes de esta investigación, aunque comparte con el resto la tendencia de mezclar elementos propios del registro oral en la producción escrita. Sobre su identidad, solo sabemos que Rosa se esfuerza por nivelar y mantener a la misma altura sus dos lenguas y culturas. Por otro lado, sabe que si no puede identificarse con una cultura, tampoco puede aprender una lengua.

10.2.9 Biografía de Sara

Sara, de 24 años, estudia grado de Educación primaria en la LMU de Múnich y ha optado por estudiar español en el marco de los estudios de Lengua, Literatura y Cultura para acreditar

⁹⁰ Nuestra traducción de *Interesse an verschiedenen Sprachen, das Üben verschiedener Akzente und Dialekte und das Thema Sprache im Allgemeinen waren schon lange präsent in meinem Leben* (R8-BAL 75).

⁹¹ Nuestra traducción de *das Verstehen der Struktur einer Sprache [kann] einen guten Einblick in den Kern dieser Kultur geben und somit zum Verständnis der dazugehörigen Menschen beiträgt* (R8-BAL 75).

conocimientos de una segunda lengua extranjera (véase *Fremdsprachenkenntnisse nach der Lehramtsprüfungsordnung I*). Sara ha aprendido a hablar español y alemán al mismo tiempo, aunque dice dominar el alemán mejor que el español. En la escuela ha tenido clases de alemán y de inglés.

En casa, sus padres tienen estudios de formación superior, la madre es arquitecta, el padre, informático. La madre de Sara es española, de la provincia de Huelva, pero Sara habla solo alemán con todos los miembros de la familia. Habla español con sus amigos y en la universidad con los profesores y los compañeros. No escucha la radio, ni ve la televisión, ni lee en español. En la red, solo escucha música y utiliza las redes sociales. Su ordenador opera solo en alemán.

Antes de la universidad Sara no asistió a ninguna clase de español. Ahora lo estudia para ampliar el vocabulario y para mejorar la expresión escrita, sin embargo, lo que más aprende en clase es la gramática. En cuanto a sus preferencias, a Sara le gusta hablar mucho español y escuchar anécdotas en clase.

10.2.9.1 Análisis lingüístico de la biografía de Sara

Cuando todavía era estudiante de mi curso de Lengua, Literatura y Cultura de nivel A1 en la LMU en el semestre de invierno de 2016/2017, Sara hizo entrega de su biografía lingüística en español a finales de 2016 de forma manuscrita. Creemos que el hecho de haber escrito el texto a mano habría podido contribuir a su brevedad, de todos modos, lo pasamos al ordenador sin manipular. Sara entregó la biografía en alemán a finales de febrero de 2018, esta vez, escrita en el ordenador.

- Macroestructura

El texto de Sara carece de macroestructura puesto que sus enunciados no siguen ni orden cronológico, ni temático, ni lógico, ni asociativo. La biografía consiste en una serie de enunciados que hablan de las lenguas que ha aprendido y cómo o dónde se ha producido este aprendizaje.

- Análisis sintáctico

La biografía de Sara contiene diez enunciados. Cinco oraciones son frases simples; una, coordinada y otra más, subordinada. En la oración coordinada, Sara utiliza la conjunción “y”, uniendo dos construcciones de infinitivo que dependen del verbo “gustar” (S9-BES 10). En cuanto a la oración subordinada, se trata de una temporal introducida con el nexos “desde que” (S9-BES 9). Observamos que tres enunciados, concretamente el 2, el 4 y el 5, carecen de verbo y abrimos pues una cuarta categoría “enunciado sin verbo” para clasificar estas frases.

En la biografía de Sara predomina la yuxtaposición de los enunciados que encontramos, por ejemplo, entre S9-BES1-2 o S9-BES 9-10. Hay también irrupciones espontáneas como el enunciado “[p]or Internet música, etc.” (S9-BES 5), que aparece entre los comentarios sobre su

aprendizaje de español durante las vacaciones y la constatación de que siempre ha vivido en Alemania.

Nos encontramos, por lo tanto, ante un texto con un discurso narrativo muy desarticulado debido a la fuerte presencia de frases sin predicado y a la ausencia casi completa de elementos de cohesión discursiva.

- *Análisis léxico*

El texto de Sara contiene un total de solo 85 vocablos, de los cuales se repiten 7 veces el artículo determinado en sus formas “el”, “los” y “la”; 6 veces aparece la preposición “en”; 5, el verbo auxiliar “haber” y la preposición “con”; 4 veces aparece “español”; 3 veces, “alemán” y el verbo “hablar” y 2 veces, “Alemania”, “España”, “familia” y la preposición “desde”.

Tabla 30

Léxico de Sara (S9-BES)

Repeticiones	Palabras repetidas
7	artículo determinado: el (5), los (1) y la (1)
6	en
5	con, haber
4	español
3	alemán, hablar
2	Alemania, desde, España, familia

Nota: Elaboración propia

Si consideramos que en el texto aparece la palabra alemana “*Abitur*”, el número de *types* es de un total de 54, siendo la diversidad léxica de 0,63. No podemos calcular la diversidad comparativa puesto que el texto no llega a las 200 palabras.

En cuanto a la densidad léxica, el texto de Sara contiene 38 lexemas con contenido semántico, lo que supone que el 44,70% de las palabras del texto son de contenido. De la nube de palabras podemos apreciar que el alemán y el español son las dos lenguas que han desempeñado un papel importante en la biografía lingüística de Sara. Son lenguas que ella habla en los dos países dentro del ámbito familiar.

Otras informaciones sobre su proceso de aprendizaje y el uso que hace de las lenguas que conoce solo pueden obtenerse mediante el análisis de las relaciones semánticas. En primer lugar, cabe mencionar que el bilingüismo de Sara queda bastante patente puesto que ha crecido con las dos lenguas, pero el *input* recibido es diferente. El alemán aparece asociado con el verbo “crecer” y las expresiones “siempre”, “en el colegio”, “vivir en Alemania” y “usar”. El alemán es, por lo

tanto, la lengua del contexto social, que Sara habla porque ha vivido siempre y se ha escolarizado en Alemania.

En cambio, el español se relaciona con términos como “crecer”, “con mi madre”, “en España”, “todos los años una semana”, “con mi familia”, “tener contacto”, “en Alemania”, “hablar”, “música”, “gustar” e “ir a España”. Es la lengua que Sara habla en el ámbito familiar, durante sus estancias vacacionales en España y, a veces, en Alemania. El hecho de que refiriéndose a la lengua española aparezcan términos como “gustar”, “viajar (ir a España)” y “música” connota una disposición positiva de Sara frente a su lengua de herencia.

El inglés aparece asociado a palabras como “aprender”, “clase”, “escuela infantil” y “*Abitur*”. Esta lengua queda relegada a materia escolar, que Sara ha aprendido, pero ni la habla ni la usa.

En cuanto a la sofisticación léxica, la primera impresión que tuvimos al observar con detenimiento el vocabulario que emplea Sara fue de simplicidad. Para corroborar esta sensación consultamos, primero, el inventario del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, en el nivel A1-A2. Ahí no encontramos las palabras "inglés", "infantil", "tener contacto", "usar" y "poder". En el inventario no se recoge el nombre de los idiomas. En cambio, aparecen en el nivel A1 el nombre de varias nacionalidades, pero "inglés" no está registrada. El verbo "tener" aparece en el A1 junto a expresiones como “tener X años”; la palabra "contacto" se halla en el nivel B1. "Infantil" aparece en el nivel C2 en la expresión "horario infantil". El verbo "usar" se encuentra en el nivel B1, concretamente en la expresión "usar preservativos". Por último "poder" no aparece como verbo en ningún nivel; como sustantivo aparece en el nivel B2. El resto de las palabras están todas inventariadas en el nivel A1, excepto "crecer" que encontramos en el B1.

Figura 18

Nube de palabras de Sara (S9-BES)



Nota: Elaboración propia con el apoyo de www.nubedepalabras.es

El análisis a través de CEFRLex corrobora estos resultados: el 75,79% de las palabras que utiliza Sara en su texto se inscriben en el nivel A1 y 1,05% al nivel A2, es decir, solo una palabra, el verbo “crecer” pertenece a este nivel. Además, hay también una sola palabra adscrita al B1 que supone otro 1,05%. En CEFRLex, no se encuentra información sobre el 10,53% de las palabras que atañen, como ya es habitual, a los topónimos “Alemania” y “España”; la conjunción “también”; las palabras extranjeras “*Abitur*” e “Internet”, así como el participio mal escrito de “aprender” y la preposición “desde” que también está mal escrita.

- *Análisis de errores*

Hay errores muy llamativos en la biografía de Sara. Por ejemplo, el participio del verbo “aprender” no está bien formado y así leemos “*aprendido” en vez de “aprendido”. La preposición “desde”, aparece escrita en los dos casos como “*deste”. Las reglas fonéticas de reagrupación silábica, duración del VOT, ensordecimiento de oclusivas y producción de vocales largas y cortas del alemán (véase Duden 1990; Lleó *et al.*: 100-101) son los fenómenos que producen estas deformaciones.

A nivel de gramática no hemos apreciado ningún error, pero llama la atención que Sara relate su biografía lingüística usando siempre los verbos o en presente o en pretérito perfecto compuesto. Este uso del pretérito compuesto remite al influjo de la lengua alemana. Sus hablantes prefieren usar la forma perifrástica para referirse al pasado tanto en el discurso oral como en el escrito (Duden 1984: 239). En una entrada en nuestras notas de campo del 8 de febrero de 2017, la informante nos comentaba que nunca usa las formas del pretérito perfecto simple, por lo menos de forma consciente.

No hemos constatado ningún error léxico, pero hemos hallado errores ortográficos de acentuación en “*tambien” y de uso de mayúscula en el nombre de los idiomas (S9-BES 6), muy característico del alemán por el influjo del inglés.

Basándonos en estos análisis, deducimos que Sara tiene muchas dificultades para expresarse de forma escrita. También hemos observado una fuerte influencia del alemán, así como del discurso oral sobre la expresión escrita, por lo que podemos afirmar que Sara escribe como habla. Características propias del discurso oral son la sencillez sintáctica y el predominio de la yuxtaposición de los enunciados, la pobreza léxica y las redundancias (Calsamiglia y Tusón 2012: 47-49). Especialmente el uso de frases sin predicado es un indicador evidente de que Sara se halla en una conversación espontánea, en la que algunos enunciados como en S9-BES 5, que comentamos más arriba, solo adquiere significado mediante el contexto y la cooperación de un receptor (Calsamiglia y Tusón 2012: 21).

10.2.9.2 Análisis de contenidos de la biografía de Sara

Como hemos visto, del conteo de palabras se deduce que la biografía en español de Sara es muy breve. Los datos extraídos aportan muy poca información, son bastante superficiales e insuficientes para poder formular conclusiones significativas. Afortunadamente contamos con la biografía escrita en alemán, cuyas informaciones nos proporcionan más datos para poder dar respuestas a las preguntas de investigación.

La biografía en alemán de Sara contiene 294 palabras y 27 enunciados, de los cuales dos no tienen predicado (S9-BAL 3 y 16), uno presenta una estructura de coordinación con “*und*” (y) (S9-BAL 8) y cuatro son frases subordinadas: una adversativa con “*obwohl*” (aunque) (S9-BAL 6), otra de finalidad con “*um...zu*” (para) (S9-BAL 22) y dos sustantivas (S9-BAL 26-27). La mayoría de los enunciados son frases simples y cortas, bien conectadas gracias al buen uso de otros elementos de cohesión.

La información se distribuye en dos partes diferenciadas por un espacio en blanco. La primera parte se compone de seis párrafos de distinta longitud; la segunda parte comprende tan solo dos párrafos muy cortos de tres frases cada uno. En la Tabla 31, esquematizamos cómo se estructuran los temas en la redacción de Sara, siendo P = párrafo y F = frase:

Tabla 31
Sara - Estructura de la biografía (S9-BES)

Parte	Párrafos	Frases	Tema(s)
Primera parte	P1	F1-F8	Aprendizaje del inglés en la escuela
	P2	F9-F11	Bilingüismo alemán-español
	P3	F12	Uso del alemán
	P4	F13-18	Uso y aprendizaje del español
	P5	F19	Uso actual del inglés
	P6	F20-F21	Uso de los medios y redes sociales
Segunda parte	P1	F22-F24	Experiencias de aprendizaje: inglés y alemán
	P2	F25-F27	Experiencias de aprendizaje: español

Nota: Elaboración propia

Lo primero que nos llama la atención es la gran cantidad de información que da Sara sobre sus experiencias con la lengua inglesa. En el cuestionario, esta lengua no aparece ni en el orden de adquisición, ni en el de dominio; Sara solo comenta que la ha aprendido en la escuela, igual que

en la biografía en español (S9-BES 1). En todo caso, nos intriga sobremanera por qué Sara no dice nunca que habla inglés.

En la biografía en alemán, Sara comenta que empezó a estudiar inglés en tercero, en la escuela primaria, donde el contenido de las clases no se evaluaba (S9-BAL 2-3). El aprendizaje del inglés se hizo algo más profundo en la *Realschule* y se utilizaban textos, audiciones, películas y conversaciones para aprender (S9-BAL 4-5). A pesar de que no le gustaba estudiar las listas de vocabulario, terminó con buena nota (S9-BAL 6). Sus problemas con el inglés empezaron en la *Fachoberschule* porque “los textos eran más exigentes y [aprobó] la asignatura con la nota 4”⁹² (S9-BAL 8), es decir con suficiente. En la actualidad, Sara no tiene ningún contacto con esta lengua (S9-BAL 19).

Sara ha crecido como hablante bilingüe simultánea de español y alemán (S9-BAL 9-10), pero como solo ha vivido en Alemania y ha usado el alemán en todos los ámbitos, hablando esta lengua con amigos, con la familia, en la escuela y en la universidad (S9-BAL 9-12), y usándola en distintos medios (S9-BAL 20), la lengua alemana se ha desarrollado como su L1.

En cambio, el uso del español estuvo siempre relegado a la esfera familiar, donde además se fue atenuando con los años (S9-BAL 13-14). Al final, Sara solo usaba el español una o dos veces al año, durante sus visitas a la familia española (S9-BAL 15-16). En la actualidad, Sara ha empezado a hablar más español gracias a sus estudios en la universidad. Ahora lo habla también con algún compañero, lee contribuciones en las redes sociales (S9-BAL 21) y siente que ha mejorado en el vocabulario y en la fluidez (S9-BAL 17-18).

Sobre su experiencia de aprendizaje de estas tres lenguas, Sara nos habla de su grado de motivación en las clases de inglés, afirmando que no la encuentra para aprender el vocabulario que aún le falta (S9-BAL 22). Sobre el aprendizaje formal del alemán, Sara solo comenta que no siempre se lo pasó bien con la asignatura (S9-BAL 22) y, aunque en la actualidad el estudio de la gramática se le da bien (S9-BAL 22), en las clases de español le desanimó aprender gramática porque para ella pensar en las reglas cuando se está hablando solo la lleva a cometer más errores (S9-BAL 26-27).

Los datos de la biografía no ofrecen una explicación sobre los motivos que indujeron a Sara a asistir a un curso de español en la universidad o sobre sus necesidades de aprendizaje. Tampoco hemos obtenido datos sobre cómo se articula el proceso de aprendizaje del español en contextos

⁹² Nuestra traducción de *Die Texte waren sehr anspruchsvoll und ich bestand das Fach mit der Note 4* (S9-BAL 8).

formales o sobre aspectos como la identidad y su visión de ella misma como hablante de una comunidad.

No nos cabe duda de que Sara es una persona que aprende lenguas de la forma más informal posible, es decir, fuera de las aulas. Para ella, saber una lengua es hablarla y usarla en la comunicación espontánea. Le gusta aprender lenguas hablando y se muestra reacia al estudio formal de las lenguas que implican estrategias como memorizar o reflexionar sobre particularidades complejas de la gramática. Quizás por ello, Sara no guarda una relación positiva con el inglés, la única lengua que aprendió en un contexto formal y que nunca usó de forma natural. Vemos también que el estudio de la gramática tanto del español como del alemán no le interesa, aunque parece que, por lo menos en alemán, se está despertando una cierta afinidad.

10.2.10 Biografía de Toni

Toni, de 28 años, estudia Traducción e Interpretación en la Academia de Traductores del SDI. Dice que habla, tanto en orden de adquisición como en orden de dominio, alemán, español e inglés. Ha estudiado las tres lenguas en la escuela y en el instituto.

La madre es mexicana, de Tapachula en Chiapas. Tiene estudios de grado medio y es pintora, aunque desconocemos si trabaja en la rama artística o en la de construcción. El padre es alemán, de Koburg en la Alta Franconia⁹³ bávara. Tiene estudios de grado superior y es abogado.

Toni habla español con su madre, con sus compañeros y profesores en la universidad y en la comunidad, aunque lamentablemente no especifica en qué consiste este grupo. Escucha la radio y música en español, ve la televisión, y lee noticias y textos para la clase de dos a tres veces por semana. En la red, Toni lee el periódico, escucha música, busca informaciones en español y ve series en Netflix y “antes también veía series del instituto Cervantes” (véase anexo I.III, tabla 7).

Va a clases para ampliar el vocabulario, mejorar la expresión escrita, conocer la cultura, poder comunicarse en todos los niveles de la lengua y para poder desenvolverse como un nativo en un país hispanohablante. En las clases de ELE tiene que leer en español “más regularmente” (*ibid.*) y dice que aprende, sobre todo, a escribir textos, gramática y tiempos. Lo que más le gusta de sus clases es conocer a gente con un origen similar al suyo y las aportaciones para “mejorar el castellano” (*ibid.*).

⁹³ Koburg o Coburg, las dos formas son correctas. Hemos respetado la forma cómo Toni escribe el nombre de la ciudad, pero hemos corregido el de la región puesto que él dice que la región se llama “alta Francina”.

10.2.10.1 Análisis lingüístico de la biografía de Toni

Toni nos entregó su biografía en español por correo electrónico el 4 de noviembre de 2019. Se trata de un texto coherente en el que Toni nos narra, sobre todo, su experiencia de aprendizaje del inglés y del español, así como las emociones que le despierta este aprendizaje.

- Macroestructura

La narración de Toni no sigue un desarrollo cronológico. Consta de tres párrafos muy desiguales. En el primer párrafo tematiza su aprendizaje del inglés y del español (T10-BES 1-22), el segundo párrafo habla del uso que hace del español en los medios (T10-BES 23-25) y el tercero responde a la pregunta sobre las dificultades de aprendizaje o su facilidad de lenguas. Como se puede observar, los párrafos no forman unidades temáticas. La carencia de un hilo narrativo cronológico o temático provoca que la lectura del texto no sea fluida.

- Análisis sintáctico

El texto de Toni contiene un total de 29 frases, de las cuales 8 son simples, 2 coordinadas, 11 subordinadas y otras 8, complejas. De las frases simples, una carece de verbo (T10-BES 2), hay otra que está inacabada (T10-BES 19), y otra cuyo sentido no se percibe como completo (T10-BES 18). Las dos únicas conjunciones que utiliza Toni para la coordinación son la copulativa “y” y la adversativa “pero” (T10-BES 9 y 24).

En cuanto a las oraciones subordinadas hay una final con la preposición “para” y otra, de complemento de régimen: “de lo que me acuerdo mucho (...) es” (T10-BES 28); aparecen también dos subordinadas consecutivas con los conectores “de esta manera” y “así que”; dos causales, introducidas por los nexos “porque” y “como”; dos subordinadas sustantivas, con la conjunción “que”; otras dos subordinadas adverbiales introducidas por los conectores “por así”, en el sentido de “por ejemplo” y “como”; y también aparecen dos subordinadas relativas locales con “en que” y “donde”; por último, hay cinco oraciones temporales: en tres ocasiones, Toni utiliza la conjunción “cuando”, pero también, los nexos “desde que” y “antes de que”. Y para terminar, quisiéramos señalar que las construcciones de infinitivo y de gerundio son otros recursos para la subordinación que Toni emplea con frecuencia.

Toni consigue un texto sintácticamente rico, sin embargo, no llega a conseguir que su texto se lea con fluidez. En su lengua escrita se percibe una gran influencia del alemán debido al orden de los sintagmas, el uso repetido de paralelismos y la falta de elementos cohesionadores.

- Análisis léxico

La redacción de Toni consta de 443 vocablos, de los cuales se repiten hasta 38 veces el artículo determinado en todas sus formas; la preposición “de” aparece 33 veces y la preposición “en”,

hasta 28 veces; la conjunción “y” aparece en 14 ocasiones; “que” como relativo o conjunción y el posesivo “mi” se repiten 13 veces; 11 veces aparece “español”; 10 veces, el verbo “hablar”; 8 veces, el sustantivo “clase”; 7 veces, el pronombre “me”; 5 veces, “ejercicio”, “inglés”, “ser” y “yo”; 4 veces, la preposición “a”, “estar”, “haber”, “lo”, “mucho” y “tener”; 3 veces “acordarse”, “alemán”, “año”, “consistir”, “dos”, “gramática”, “hacer”, “no”, “semana”, “solamente”, “también y “ya”; y 2 veces se repiten “antes”, “así”, “aprender”, “auditivo”, “comprensión”, “crecer”, “cuando”, “donde”, “esa”, “España”, “estancia”, “estudio”, “Granada”, “hasta”, “idiomático”, “leer”, “madre”, “manera”, “muy”, “nivel”, “para”, “pasado”, “películas”, “por”, “profesores”, “tratar”, “ver” y “verano”. Para una mejor visualización hemos recogido los resultados en la Tabla 32.

Tabla 32
Léxico de Toni (T10-BES)

Repeticiones	Palabras repetidas
38	artículo determinado el (17), la (7), los (7) y las (7)
33	de
28	en
14	y
13	mi, que
11	español
10	hablar
8	clase
7	me
5	ejercicios, inglés, ser, yo
4	a, estar, haber, lo, mucho, tener
3	acordarse, alemán, año, consistir, dos, gramática, hacer, no, semana, solamente, también, ya
2	antes, así, aprender, auditivo, comprensión, crecer, cuando, curso, donde, esa, España, estancia, estudio, Granada, hasta, idiomático, leer, madre, manera, muy, nivel, para, pasado, películas, por, profesores, tratar, ver, verano

Nota: Elaboración propia

Si tenemos en cuenta que aparecen las siglas “SDI” y “BFS”, palabras y nombres extranjeros como “*Volkshochschule*” y “Netflix” y la cifra “14”, el texto se reduce a un total de 188 *types*, es

“estancias” lingüísticas en “España”, más concretamente en “Granada” y la esfera familiar en relación a “madre” y “verano”.

En cuanto a la sofisticación léxica, las palabras que utiliza Toni en su texto se inscriben en su mayoría a los niveles A1 y A2, según el inventario del Instituto Cervantes. Sin embargo, hemos encontrado que el adjetivo “primaria” y el sustantivo “comprensión” pertenecen al nivel B2, mientras que el verbo “diferenciar” es propio del nivel C1. Otras palabras que aparecen en el texto de Toni atribuidas al B2 son “participar” y “proceso”, pero el inventario de nociones específicas del PCIC las recoge en la colocación “participar en un proceso de selección”, lo que no corresponde al mismo significado como las usa Toni. No hemos hallado en la lista el adjetivo “orgulloso”, pero el sentimiento “orgullo” está en el nivel B2 y la colocación “llenarse de orgullo” aparece en el nivel C1.

Según CEFRLex el 79,83% de las palabras que utiliza Toni en su texto se inscriben en el nivel A1 y el 2,10%, al nivel A2. “Comprensión”, “diferenciar” y el pronombre “nos” están adscritos al B1 y suponen el 0,63% y en el B2, CEFRLex incluye la conjunción “como” en su significado causal y el sustantivo “subjuntivo” y el adjetivo “idiomático”. En total, solo el 1,68% del vocabulario se adscribe a los niveles B1-B2. En el nivel C1 encontramos el sustantivo “tenia” que conforman el 0,21 % del vocabulario. El programa no ha reconocido que “tenia” se trata en realidad del imperfecto de indicativo mal escrito de “tener”, de ahí ese resultado erróneo.

Por otro lado, en CEFRLex, no se encuentra información sobre el 8,40% de las palabras que atañen, como ya es habitual, a nombres propios como “Erasmus”, a topónimos como “Alemania”, “España”, “México”, “Latinoamérica”, “Granada” y “Múnich”; a los adverbios terminados en -mente como “actualmente”, “aproximadamente”, “normalmente”, “principalmente” y “solamente”; así como a siglas como “SDI”, “BFS” y “FAK”, a conectores como “antes de”, a numerales y temporales “primer”, “dos horas”, y a palabras extranjeras como “*Volkshochschule*” (Escuela de Adultos) y los vocablos “consecuente”, “insatisfecho”, y “magisterio”. Las palabras mal escritas también cuentan como desconocidas y aparecen marcadas como tales. Estas son “*opinion”, “*paticipe”, “*comprnsión”, “*intent” y “*tambié”. Por último, quisiéramos comentar que las palabras “País” y “Mexicana” salen marcadas como desconocidas. Creemos que la causa podría ser su escritura en mayúsculas. La palabra “País” es parte del nombre del diario *El País*, de ahí que Toni escriba el vocablo en mayúscula; escribir los gentilicios en mayúscula es un error ortográfico frecuente como hemos ido viendo a lo largo de los análisis.

- *Análisis de errores*

En el texto de Toni hay errores de gramática, de léxico, y de puntuación y ortografía, pero lo que más nos llamó la atención en una de las primeras lecturas de su texto es la cantidad de frases inacabadas o faltas de sentido. Concretamente me refiero a las frases (1)-(4) a continuación:

- (1) “Desde la primaria hasta el presente.” (T10-BES 2)
- (2) “Pero desde los 14 años trato de hablar de manera consecuente hablar español.” (T10-BES 16)
- (3) “Antes de que entré en el SDI solamente hablaba alemán en mis.” (T10-BES 19)
- (4) “Con voy de vacaciones a México también solamente hablo español.” (T10-BES 21).

La frase (1) hay que entenderla como una aclaración del enunciado anterior. Toni nos informa que ha tenido clases de inglés desde que tenía siete años, detallando que fue “desde la primaria hasta el presente” (T10-BES 2). Esta especificación podría haber estado escrita tras una coma o dos puntos para no resultar extraña. Es posible que Toni escriba el enunciado entre puntos para darle más énfasis a la especificación, aunque también cabría considerar desconocimiento de las reglas de puntuación. En cambio, en las frases de (2) a (4) creemos que los problemas son resultados de los procesos de borrado y pegado a la hora de corregir textos y una mala revisión. Solo así podemos explicar la repetición de “hablar” en (2) o la elisión del sustantivo tras “mis” en (3). En (4) es evidente que en un primer borrador quiso decir que iba de vacaciones con alguien, pero en la versión final borró a la persona o las personas que lo acompañaban y dejó la preposición “con” resultando en un sinsentido.

En cuanto a los errores de gramática hemos detectado dificultades con las preposiciones, sobre todo al convertir construcciones de infinitivo en perífrasis verbales, como ocurre en “con mi madre intent [*sic.*] *a hablar solamente en español” (T10-BES 17) e “intento *a hablar [español] con mis compañeros” (T10-BES 20). La construcción errónea “intentar a + infinitivo” es frecuente entre los estudiantes de lengua alemana. Toni también tiene dificultades para diferenciar el valor temporal de las preposiciones y locuciones preposicionales “desde”, “hace” y “desde hace” como observamos en “[yo] tuve clases de inglés desde hace (...) siete años” (T10-BES 1). En realidad, Toni quiere decirnos que desde los siete años ha tenido clases de inglés, pero al no conocer bien el significado de estas preposiciones, comete errores con la preposición y el tiempo verbal adecuado, resultando en un enunciado de difícil comprensión. Los fallos con estas preposiciones son frecuentes entre el estudiantado de lengua alemana que no comprende muy bien las relaciones temporales ligadas al significado de estas preposiciones, tal vez porque únicamente se interioriza que estas preposiciones se emplean con un periodo de tiempo o un punto temporal

concreto⁹⁴ y se ignora la relación temporal de la acción. El último error referido a las preposiciones es la confusión de “por” y “para” en la frase “los profesores eran, *para así decirlo, estudiantes de magisterio” (T10-BES 8). Las confusiones entre “por” y “para” son muy frecuentes entre los estudiantes de ELE de lengua alemana, pero nos llama la atención que Toni las confunda en una expresión coloquial.

En el nivel gramatical, también hemos detectado algunos problemas con los tiempos y modos verbales. Hay un uso erróneo del pretérito imperfecto donde debería haberse usado el pretérito perfecto simple en “[e]l curso *duraba dos semanas de las dos de la tarde hasta las cuatro” (T10-BES7). Creemos que el error radica en la superposición del modo de acción verbal imperfecta del verbo “durar” y el valor durativo que se le atribuye al pretérito imperfecto (Fernández López 1997: 137). Por otro lado, en “[a]ntes de que *entré en el SDI solamente hablaba alemán” (T10-BES 19), Toni no emplea el imperfecto de subjuntivo que correspondería en este caso. Creemos que este fallo se debe al desconocimiento o poco dominio de las reglas de correlación de tiempos.

Para terminar con los errores gramaticales, hemos detectado un uso inapropiado del posesivo “mi” y del pronombre “los”. En el enunciado “en *mi primer estudio que hice” (T10-BES 3), el posesivo, combinado con la frase relativa, es redundante y apunta al empleo que se hace de este tipo de determinantes en lenguas germánicas. En la aparición errónea del pronombre “los” en la frase “los profesores cambiaban cada clase y al final *los daban el consejo de leer” (T10-BES 10), puede que nos hallemos ante un loísmo si el pronombre “los” se refiere a “estudiantes”, que no aparecen en ninguna otra parte de la frase, aunque también es posible que “los” se refiera a los profesores por lo que Toni ha confundido “los” con el pronombre sujeto “ellos”.

Algunos errores de léxico atañen al uso inhabitual de algunos vocablos, sin que afecte la comprensión, como en “yo estaba insatisfecho de mi nivel *idiomático” (T10-BES 6). Otros errores de léxico son debidos a los falsos amigos. La palabra alemana “*Klasse*” se refiere a “clase”, pero también a “curso” o “año escolar”, así si una persona está en quinto, se dice literalmente que está en la quinta clase. Cuando Toni, hablando de un curso de inglés que hizo en la escuela de adultos, dice que “[lo] particular era que los profesores cambiaban cada clase” (T10-BES 10) no comprendemos muy bien a qué se refiere con “clase”, porque creemos que puede significar “grupo”, “aula” o “curso”.

En cuanto a los errores de ortografía, cabe mencionar que en el texto hay 4 palabras tipográficamente mal escritas que son, como ya señalamos más arriba “*paticipe” (T10-BES 6), “*comprnsión” (T10-BES 9), “*intent” (T10-BES 17) y “*tambié” (T10-BES 20); 3 palabras

⁹⁴ Algunos manuales producidos en Alemania para el público germanófono lo explican de esta manera (véase *Caminos neu A2*, 177).

están mal acentuadas como “*aproximadamente” (T10-BES 1), “*opinion” (T10-BES 3) y “*tenia” (T10-BES 5), esta última causando confusión entre “tenía” y “tenia”; y por último hay un gentilicio, “Mexicana” (T10-BES 14), escrito en mayúscula según las reglas anglosajonas. Por último, quisiéramos comentar que en todo el texto solo hay dos comas. Una ocupa una posición correcta (T10-BES 13), pero la segunda no está justificada porque separa el complemento circunstancial de lugar en posición coda de la frase: “Desde que estoy en el SDI hablo mucho español, [sic.] en las clases” (T10-BES 20). Este hecho nos lleva a pensar, como comentábamos más arriba, que Toni no conoce bien las reglas de puntuación y evita usar comas.

Hemos visto que a la lengua que utiliza Toni le falta madurez o estabilidad. La riqueza sintáctica de su texto queda deslucida por algunos usos erróneos de conectores, preposiciones y la falta de estructura textual. El léxico no presenta diversidad, densidad o sofisticación apreciables y los errores se producen por desconocimiento, falta de concentración o influencia de la lengua alemana.

10.2.10.2 Análisis de contenido de la biografía de Toni

En el caso de Toni, vamos a llevar a cabo un análisis de contenidos sobre la biografía escrita en español. La razón es que carecemos propiamente de una biografía lingüística escrita en alemán. En febrero de 2020 recibimos una traducción literal de la biografía española y aunque hemos ido insistiendo en que nos escribiera un texto original, Toni nunca lo presentó.

El proceso y las experiencias de aprendizaje se recogen en un texto que contiene cuatro párrafos de longitud desigual que no respetan la unidad temática. El primer párrafo abarca las frases de la 1 a la 12. Toni empieza hablando de su aprendizaje del inglés. Aunque ha aprendido esta lengua en la escuela desde pequeño (T10-BES 1), Toni cree que no ha aprendido mucho, “sobre todo en mi primer curso que hice” (T10-BES 3). No sabemos exactamente a qué estudio se refiere Toni, puesto que puede tratarse de los cursos en primaria, de los primeros cursos de secundaria, o de un primer estudio que hizo antes de empezar la carrera de traductor e intérprete. La cuestión es que las clases, basadas en “hacer ejercicios de gramática o ejercicios de comprensión auditiva” (T10-BES 4) y con una regularidad de dos horas, dos días a la semana (T10-BES 5) no le aportaron mucho (T10-BES 6). Hizo entonces un curso en la Escuela de Adultos (*Volkshochschule*) durante dos semanas y dos horas cada día (T10-BES 7). No sabemos si este curso le fue de ayuda, pero por sus comentarios sobre profesores más bien inexpertos porque eran “estudiantes de magisterio” (T10-BES 8) que aprovechaban “la oportunidad de prepararse y ganar experiencia” (*ibid.*), así como sobre los ejercicios, que también “consistían en ejercicios de gramática y en de [sic.] comprensión [sic.] auditiva” (T10-BES 9), creemos que no fue de provecho. Lo último que Toni nos cuenta sobre este curso es que “[l]o particular era que los profesores cambiaban cada clase y

al final los [*sic.*] daban el consejo de leer y ver películas en inglés” (T10-BES 10). No podemos desentrañar por qué Toni califica de “particular” el cambio de profesores y el hecho de que siempre daban el mismo consejo, como tampoco sabemos si debemos interpretar la valoración “particular” como positiva o negativa.

Tras esta apreciación, y sin cambiar de párrafo, Toni aborda su formación en el SDI, lo que supone un giro en su narración, puesto que, ahora, entra en juego el aprendizaje del español. Toni empezó en la escuela de formación profesional (BFS) de esta institución y accedió a los estudios de la Academia de Traductores (FAK), “donde recibo clases de español” (T10-BES 11). No queda claro si Toni ha estudiado español tanto en la BFS como en la Academia de Traductores, o solo en la Academia de Traductores. En todo caso, las clases de español en el SDI se distinguen de las clases de inglés de la escuela porque, aparte de tratar la gramática, Toni también recibe clases de cultura española y latinoamericana (T10-BES 12).

Los siguientes párrafos giran en torno a sus otras dos lenguas, el alemán y el español. Del alemán nos dice que lo aprendió de una “forma automática” (T10-BES 13) porque nació en Alemania y ha vivido siempre en este país. En la actualidad, Toni usa el alemán para hablar con su padre, con sus amigos (T10-BES 17) y con sus compañeros de estudio antes de empezar su formación en el SDI (T10-BES 19).

Como su madre es mexicana también creció con el español (T10-BES 14), pero “me acuerdo que cuando era pequeño no hablábamos mucho en la casa” (T10-BES 15), pero a partir de los 14 años, Toni intenta hablar español con más frecuencia (T10-BES 16) y ahora habla esta lengua con su madre (T10-BES 17), con sus compañeros hispanohablantes, en las clases (T10-BES 20) y en México, cuando va de vacaciones (T10-BES 21). Lee, además, periódicos en español en internet (T10-BES 24).

Queremos agregar que el estudio del español en la Academia ha tenido un impacto muy positivo. Antes de estos estudios, Toni hablaba solo alemán en las clases (T10-BES 19). Su estancia en Granada con una beca Erasmus le sirvió para mejorar su nivel de español (T10-BES 22). La lectura de periódicos se intensificó porque allí se compraba los fines de semana el diario *El País* (T10-BES 25) y empezó a ver películas y series en español en Netflix (T10-BES 23).

En el último párrafo, Toni nos comenta que le gusta aprender idiomas (T10-BES 26) aunque creemos que tiene dificultades de aprendizaje formal. Tal vez por esta razón, le haya costado más aprender inglés que español (T10-BES 27) y afirme: “los tiempos del pasado y el subjuntivo (...) me parece muy complicado” (T10-BES 28). Pero Toni está contento y orgulloso de haber aprendido “esas cosas” (T10-BES 29).

Con Toni hemos conocido a un estudiante que empezó de forma tardía a usar el español, porque apenas hablaba esta lengua en la esfera familiar. Estudiar español supuso un gran estímulo para desarrollar su competencia en esta lengua, pese a las dificultades de aprendizaje formal que parece tener.

10.2.11 Perfiles y necesidades según los datos obtenidos de las biografías lingüísticas

En este apartado hemos presentado los resultados de los análisis de las biografías lingüísticas en forma de estudio de caso. Hemos podido apreciar que cada informante posee un perfil y unas necesidades de aprendizaje singulares, pero también han aparecido temas recurrentes. A continuación, vamos a explicar las particularidades de cada informante y temas comunes a modo de resumen.

10.2.11.1 Características singulares

Exponemos en forma tabular, las características de cada estudiante, según los datos obtenidos de los textos biográficos.

Tabla 33

Características distintivas de los participantes

Julia	En su biografía destaca su relación con Escocia y el vínculo con su padrastro.
Katy	Sobresale el fuerte influjo de la Pedagogía en su entorno familiar y personal.
Marc	Sorprende su arrogancia para aprender lenguas desde cero en contexto formales.
Maya	Destaca su entusiasmo por el aprendizaje de lenguas y culturas a pesar de sus dificultades.
Nancy	Su poca experiencia en hablar español es su característica más distintiva.
Nerea	Su facilidad y ambición para el aprendizaje de lenguas sobresalen como características.
Niko	Es autodidacta y la identidad es la pieza clave de su aprendizaje del español.
Rosa	Sobresale su esfuerzo por nivelar y mantener a la misma altura sus dos L1.
Sara	Destaca su desinterés (incluso rechazo) por el aprendizaje formal de las lenguas.
Toni	Se caracteriza por su inicio tardío en el uso y el aprendizaje del español.

Nota: Elaboración propia

10.2.11.2 Temas recurrentes

Aunque cada informante sea un mundo en sí mismo, en el análisis han ido aflorando temas comunes y recurrentes que afectan al grupo en general. Vamos a tratar cuáles son estos temas para que el lector obtenga una impresión global de grupo.

- Del análisis lingüístico

No todos han logrado relatar su biografía lingüística siguiendo una estructura cronológica y/o temática como cabría esperar en este tipo de texto. La gran mayoría de los participantes se ha esforzado en redactar un texto rico en estructuras sintácticas como se hace en lengua alemana, pero han mostrado una tendencia a utilizar conectores y nexos habituales de la lengua oral y coloquial. Salvo en contadas ocasiones, el léxico carece de diversidad, densidad y sofisticación, aunque el uso de colocaciones, modismos y expresiones coloquiales, nos hacen dudar de los resultados obtenidos sobre la calidad léxica de las redacciones.

Los errores que cometen a la hora de escribir nos han parecido uno de los aspectos más interesantes. Son muy similares y atañen, por un lado, a la gramática sobre los tiempos y modos verbales, así como a las preposiciones; y por el otro, a la ortografía, concretamente a la acentuación y a la puntuación. Los errores de gramática son los mismos que también cometen los estudiantes de ELE de lengua alemana, mientras que las dificultades de ortografía también son habituales en los estudiantes de L1, lo que viene a demostrar la situación media en la que se ubica el hablante de herencia en el continuum entre completamente monolingüe y completamente bilingüe.

- Del análisis de contenidos

Como en la biografía lingüística tenían que relatar principalmente sobre las lenguas que hablan, cómo ha sido la experiencia de aprendizaje de estas y el uso que hacen de ellas, todos han tematizado su bilingüismo hispano-alemán y su aprendizaje de inglés, que es la única lengua extranjera obligatoria en las escuelas alemanas y austriacas.

Salvo Nerea, Rosa, Niko y Toni, cuyo bilingüismo se desarrolló posteriormente por circunstancias diversas, todos han crecido siendo bilingües, porque en su casa se hablaban las dos lenguas desde su nacimiento. Sobre su experiencia de aprendizaje del español, Julia y Katy han podido asistir a cursos de ELH, aunque las clases de Katy eran informales. Katy, Maya y Niko tuvieron clases de ELE en la escuela secundaria y el resto no empezó a estudiar español hasta su entrada en la universidad. Marc, Niko, Rosa y Toni relatan sus experiencias de aprendizaje del español en países hispanohablantes. Por otro lado, los motivos sobre por qué asisten a clases de español no se explicita casi nunca. De hecho, solo Katy explica que estudia español para poder desenvolverse en un mundo globalizado. Pero muchos destacan su gusto y afinidad por los idiomas y su facilidad para aprenderlos.

El aprendizaje del inglés ha impactado de forma muy diferente en cada uno de los informantes. Excepto Sara, todos hablan esta lengua. Julia afirma que habla inglés, mejor que el español; Katy

explica que hizo un curso en Londres; Marc ha estudiado Filología inglesa, y a Maya y a Nancy les encanta esta lengua, mientras que Rosa la califica de ser insustancial. Nancy y Niko hablan de una experiencia muy positiva en el aprendizaje de esta lengua en la escuela. Por el contrario, a Sara y a Toni no les gustó aprender inglés en la escuela. El caso de Nerea es más especial puesto que su padre, al ser hablante de herencia de inglés, le enseñó la lengua desde pequeña. Todos utilizan el inglés en los (nuevos) medios. Como puede observarse, un tema recurrente como es el aprendizaje del inglés tiene muchos matices.

Otro tema recurrente que queremos tratar es el de sus estrategias de aprendizaje de lenguas y el papel de los profesores para que el aprendizaje llegue o no a buen puerto. Hemos hallado que existe en general una preferencia por las clases comunicativas e interactivas, en las que se utilice material real y se trate temas de actualidad para desarrollar la expresión oral a nivel académico. Muchos tematizan el aprendizaje de la gramática. Algunos la consideran como un aspecto tedioso (Marc), incluso obstaculizador para el aprendizaje de la lengua (Katy y Sara); otros la ven necesaria e importante para salvar dificultades con la lengua y mejorarla (Marc, Maya, Nerea y Niko). En cuanto a los profesores, Marc y Rosa informan sobre buenos profesores por su paciencia y su capacidad motivadora al promover en el aula la comunicación oral; mientras que Katy y Toni reportan malas experiencias con sus profesores por sus prejuicios hacia la cultura latinoamericana, su falta de criterios objetivos para calificar y su inexperiencia.

Por último, nos gustaría destacar que hemos observado en muchos participantes un cambio en el modo de escribir, dependiendo de la lengua que utilicen para expresarse. Los textos en español de Julia, Katy, Marc, Nancy, Niko y Rosa tienen un tono más personal, emotivo y anecdótico que sus redacciones en alemán.

10.3 Entrevistas

En este apartado vamos a analizar las entrevistas que llevamos a cabo para ampliar y profundizar contenidos que no se precisaron en el cuestionario o en las biografías lingüísticas. En la sección 9.3.3 ya hemos explicado con más detalles que las entrevistas son semiestructuradas e individualizadas. Por ello, su duración es muy variable, siendo la media de 44 minutos. Nos reunimos con los participantes en lugares muy diversos y grabamos las entrevistas con la ayuda de *Voice Record Pro*. En la Tabla 34 recogemos el número de intervenciones, la duración y el lugar de cada grabación.

Transcribimos las entrevistas con el apoyo de la función de dictado de *Word*, para un primer borrador. El programa transcribió pasajes enteros de forma incomprensible, por lo que la transcripción se realizó, *de facto*, manualmente. La transcripción es ortográfica y gramatical porque nos interesaba, en primera línea, realizar un análisis de contenido. Pero hemos anotado en

las intervenciones de los participantes aquellos elementos propios del discurso oral, que nos parecían importantes para la interpretación, con un sistema sencillo de signos, adaptado de Calsamiglia y Tusón (2012: 351). Presentamos de forma repetida la Tabla 7

Tabla 34

Número de intervenciones, duración y lugar de las grabaciones

Participante	Número de intervenciones	Duración	Lugar
Julia	207	32'21''	Despacho de la entrevistadora
Katy	205	39'27''	Sala de espera de la oficina para matriculaciones de la LMU
Marc	166	59'38''	Por <i>Skype</i>
Maya	297	47'24''	Despacho de la entrevistadora
Nancy	264	41'58''	Despacho de la entrevistadora
Nerea	233	49'51''	Sala de reuniones del SDI
Niko	179	34'56''	Despacho de la entrevistadora
Rosa	204	52'12''	Sala de reuniones del SDI
Sara	228	41'22''	Cafetería
Toni	289	44'34''	Aula del SDI

Nota: Elaboración propia

Hemos procedido de forma deductiva para analizar las entrevistas, sin cerrar la puerta a la inducción. Partiendo de unas categorías preestablecidas, que corresponden a nuestras preguntas de investigación, podemos obtener datos similares y comparables en cada uno de los informantes. Sin embargo, como pueden emerger datos significativos para la investigación que pueden variar de participante a participante, tras el análisis deductivo aplicamos otro inductivo, siguiendo, como ya lo habíamos hecho en el análisis de las biografías, la técnica del resumen, propuesta por Mayring (2015: 85 y ss.). Mediante un proceso de constantes relecturas de cada entrevista, íbamos reduciendo las intervenciones a frases cortas, enunciados y conceptos con los que íbamos estableciendo categorías emergentes.

Tabla 7 Sistema de signos de transcripción utilizados

Signo	Significado
/	interrupción de la frase o de la palabra para reformular
//	chasquido
...	suspensión de la frase
'	apócope, elisión de sonidos finales de las palabras
(*)	palabra no transcrita
subrayado	alargamiento de sonido
()	explicación de elementos no verbales y paraverbales
[]	solapamiento, intromisión en la intervención del interlocutor

Nota: Sistema adaptado de Calsamiglia y Tusón (2012: 351)

Las categorías preestablecidas, derivadas de nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

- Motivación
- Necesidades
- Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia
- Contextos de uso de la lengua de herencia
- La influencia de la familia en la adquisición del español
- Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia en el contexto formal
- Identificación con la cultura de la lengua de herencia

En los apartados siguientes describimos, en primer lugar, las circunstancias externas de cada una de las entrevistas: la duración, el lugar donde se realizó y la calidad de la grabación, para pasar a exponer los resultados del análisis inductivo y deductivo, y cerrar con un resumen que recoja los resultados más significativos de los análisis. Citamos las intervenciones con la inicial del nombre que le hemos dado a cada participante y un número que corresponde al orden alfabético de su pseudónimo. A esto, sigue un guion, tras el cual se indica el número de la intervención precedido de una I, por ejemplo, para Julia (J1-I18) y para Sara (S9-I88).

Por último, queremos indicar al lector que encontrará en el anexo III las transcripciones íntegras de todas las entrevistas.

10.3.1 Entrevista a Julia

Con una duración de 32'21'', la entrevista con Julia es la más corta de todas las que componen el corpus de esta investigación. Se realizó a principios de diciembre de 2019, de 19:18 a 19:50 horas en nuestro despacho de la Universidad de Innsbruck, por lo que contamos con la más absoluta tranquilidad. No hubo interrupciones ni se oyen ruidos en la grabación. Por otro lado, un despacho

no ayuda a crear una atmósfera para una conversación distendida, de hecho, la participante parecía recelar un poco de lo que iba a suceder. Sin embargo, logramos romper el hielo fácilmente al preguntar por el origen quechua del nombre real de Julia, que se alegró mucho de que empezáramos hablando de la lengua indígena y como resultado, la entrevista se desarrolló de forma positiva porque Julia se mostró abierta y cooperativa.

10.3.1.1 Análisis deductivo de la entrevista a Julia

- Motivación

La cita a continuación explica con bastante claridad el motivo por el que Julia se decidió a estudiar español. Recordemos que Julia estudia Físicas como carrera principal y, de forma paralela, Traducción. Al preguntarle por esta decisión, nos cuenta:

¡Ah! (ríe). La verdad es que quería aprender el castellano propio, la gramática propia, porque, bueno, sí sé hablar, entiendo todo, no tengo problemas para comunicarme, pero nunca lo he estudiado formalmente y bueno tengo problemas como con los acentos, por ejemplo. Es que como nunca, nunca lo aprendí entonces quería aprender eso propiamente, en un curso propio y sí, he hecho como cursos antes en cursos de castellano, pero si no es universidad o si no es de manera propia como los tres cursos a la semana ahora. (J1-I12)

Julia parece encontrar divertido que la gente se pregunte por su decisión de estudiar Físicas y Traducción, por eso ríe ante nuestra pregunta. Su motivación es aprender la lengua *con propiedad*. Como los tres cursos semanales de competencia lingüística, competencia textual y competencia estructural, que menciona Julia hacia el final de la cita, tratan la lengua desde una perspectiva bastante teórica, entendemos que Julia quiere dotar a su español de conocimientos académicos. Al constatar este objetivo, preguntamos a Julia por qué se decidió por la carrera de Traducción y descartó Filología, una carrera de corte todavía más teórico que la Traducción. Aunque se debatió entre las dos disciplinas, al final se decantó por Traducción porque, por un lado, ya había trabajado de traductora en Escocia y, por otro lado, esta carrera le permite estudiar más de una lengua (J1-I14). Ahora estudia español e inglés. Cuando empezó a estudiar, tenía también la intención de hacer francés, que ya conoce de la escuela, y aprender otra lengua nueva, pero “ya tengo tanto trabajo que hacer en, en la universidad para Física, no creo que tendría el tiempo” (J1-I16).

Más adelante, Julia también nos explica que quiere hablar más en español

por eso estoy haciendo bueno Traducción y esos cursos y to' porque... / bueno m quiero, quiero mejorarme, pero también me gustará castellano porque se siente más como familia también / como que estoy hablando algo que es muy familiar pero normalmente que no tengo la oportunidad... (J1-I72)

Es decir, los lazos familiares suponen, junto a su aspiración por mejorar y conocer a nivel académico la lengua de herencia, un componente importante en su motivación por matricularse en un curso para aprender español.

En definitiva, parece que a Julia le gustan los idiomas y siente que tiene que aprender su lengua de herencia a nivel académico para completar sus conocimientos, pero sin dejar de lado la parte práctica y usarlo sobre todo con la familia, de ahí que se decidiera a estudiar Traducción.

- *Necesidades*

En su intervención número 12, Julia deja entrever ya alguna de sus necesidades de aprendizaje. Estas se refieren básicamente al desarrollo del léxico y de la competencia escrita, así como al aprendizaje de la gramática.

Según Julia, cuando ella habla español, sus familiares bolivianos o colombianos no suelen notar en su acento su procedencia austriaca (J1-I74), aunque añade posteriormente: “[b]ueno cuando hablo un poco más, porque, sí (riendo queda), *no me salen algunas palabras*” (J1-I76; la cursiva es nuestra). No es de extrañar entonces que Julia tenga como uno de los objetivos principales ampliar su vocabulario, como ya había marcado en el cuestionario. Sin embargo, considera innecesario “hablar de palabras como cuáles objetos hay en el cuarto o algo así” (J1-I190). En este punto debemos aclarar que Julia se está refiriendo a la primera clase del curso de competencia lingüística que nosotros impartimos, concretamente, a un ejercicio inicial en la que la profesora estaba explorando el nivel léxico de la clase, por lo que resulta obvio que ella se aburriera. Más adelante, Julia identifica la falta de léxico específico como una de sus mayores dificultades si estudiara en una universidad hispanohablante “porque Física es algo muy especializado, ¿no? y yo no conozco las palabras de la Física en castellano” (J1-I164).

Otro aspecto sobre el cual Julia dice tener una necesidad de aprendizaje muy concreta es la de la escritura. Al preguntarle por su clase ideal, contesta que “para mí tal vez sería como... más la escritura, o más cómo, cómo se escribe propiamente (...) los acentos y toda esa teoría y bueno practicar de usarla” (J1-I184). Por esta razón dice que una clase en la que aprendió mucho fue en la que se trataron las reglas de acentuación que Julia ya conocía “pero después usarlo es un poco no sé no, n, no me cae bien los acentos” (J1-I186). En todas estas intervenciones seguimos observando la necesidad general de Julia de aprender y usar la lengua *con propiedad*, lo que para ella significa aprender no solo a utilizar léxico específico y a usar las reglas de acentuación correctamente, sino también, gramática.

En un momento de la entrevista, cuando estábamos repasando los objetivos de aprendizaje que había marcado Julia en el cuestionario (J1-I51), ella nos interrumpe con la palabra “gramática” y declara contundentemente que el aprendizaje de la gramática es su objetivo más importante (J1-I154). En este punto le preguntamos por qué ve tan necesario el aprendizaje de la gramática cuando es capaz de comunicarse y formar frases sin cometer muchos errores gramaticales (J1-I155 y 157). Su respuesta sigue con la misma tónica de la “propiedad”:

Bueno, porque quiero hablar como... / sí sé que m // es que quiero *hablar propiamente*, no quiero cometer errores eso es que siempre tengo lo del perfeccionismo y yo quiero hablar como propiamente y si no aprendo gramática me puedo quedar así como estoy, estoy ahora y bueno entiendo pero (J1-I156) (...) de todos modos de vez en cuando ya no sé cómo decir algo y eso siempre me queda un poco... (J1-I158)

Aparte del perfeccionismo, Julia está segura de que el aprendizaje de la teoría le ayuda a no sentirse insegura (J1-I176). Por supuesto en su clase ideal se trata el problema de los tiempos verbales (J1-I184) “porque no los conozco bien y no los uso bien” (J1-I170) y recuerda que en la clase donde se trataron los pronombres aprendió mucho (J1-I186).

En otro momento de la entrevista, Julia reconoce la necesidad de la lectura para aprender español (J1-I122). Sin embargo, a pesar de ser una lectora empedernida (J1-I120) no lee en español porque le cuesta más que leer en alemán o en inglés:

A ni siquiera que me cuesta tanto solo es más fácil leer en inglés por ejemplo o leer en alemán entonces si leo me estoy en la cama tal vez y un poco floja y quiero leer algo que es más fácil. (J1-I24)

Así la lectura en español queda relegada a lo que nos contó ya en el cuestionario; Julia solo lee en español una o dos veces al mes, sobre todo para las clases. Por último, una destreza que Julia no cree necesaria es la comprensión auditiva. Está convencida de que no tiene dificultades en esta área y ve los ejercicios auditivos innecesarios, aunque practicar “a un nivel un poco más alto”, escuchando conferencias y *podcast* sobre temas específicos, tomando notas y reconstruyendo información, podría resultar más eficiente (J1-I192).

- Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia

Como hemos visto, Julia desea alcanzar un dominio lingüístico de su lengua de herencia en todos los niveles. Eso implica que sus necesidades de aprendizaje se centran en la adquisición del español académico. Julia ya había tenido contacto con el español en el contexto escolar. De pequeña, asistió a un curso que tenía lugar “después del cole [porque] en mi escuela no había em clases de castellano” (J1-I30). Estaba dirigido a principiantes, era “como un grupo para niños para jugar, pero to' en castellano” (J1-I32). Más tarde, parece que hizo también un curso extraescolar, pero Julia no sabe darnos detalles: “sí después de extraescolares en el instituto / no sé en Viena en el instituto de que la [*sic.*] idioma español o algo, algo oficial, pero yo no me acuerdo” (J1-I32).

No podemos entender si Julia se refiere a un único curso o a dos, es decir, al curso para niños y al curso en el instituto. En el cuestionario, Julia no menciona en absoluto estas clases y en la biografía lingüística solo nos habla de sus clases de español hasta los 9 años (J1-BES 7 y J1-BAL 5). En la entrevista, pensamos que habla de dos clases distintas; una tuvo lugar en la “escuela” o

Grundschule (J1-I30) y la otra, en el “instituto” o *Gymnasium* (J1-I32). En todo caso, las dos fueron extraescolares, de ahí se explica que no se diga nada de ellas en el cuestionario.

Si se menciona el grupo de niños en la biografía lingüística es porque Julia cree que le ayudó en el aprendizaje del español (J1-I36). En cambio, según el parecer de Julia, la clase del instituto era “aburrida” (J1-I32 y 36) porque ella ya “sabía algunas cosas” (J1-I38) y “necesitaría algo muy espa' / especializado para / y si no me quedo un poco aburrida” (J1-I38). Intentando aclarar el motivo de su aburrimiento, preguntamos si el docente del curso tomó en cuenta su condición de hablante de herencia. Julia no era la única persona en la clase con raíces hispanohablantes: “creo que tres personas más fueron de, como medio latinoamericanos o algo así” (J1-I42) y el profesor parece que adaptó la clase “un poco, pero creo que fue un poco demasiado solo hablando y quedamos charlando sobre to' pero sin aprender mucho, bueno de la gramática” (J1-I44). Al final, Julia concluye que disfrutó en clase a pesar de no haber aprendido mucho en el curso del instituto (J1-I38) puesto que estas clases no correspondían a sus necesidades de aprendizaje.

Si Julia asistió a estas clases fue gracias a la insistencia de su madre, la cual

siempre quería y siempre me / es que yo me fue a como un grupo para niños para jugar, pero to' en castellano entonces ella siempre quería que yo hablo castellano más, que hablo más castellano porque ... / bueno / y sí (ríe) bueno ¡qué bien! que me hizo hacer eso. (J1-I32)

Ahora en la universidad, Julia reconoce que la actitud perseverante de su madre ha influido mucho a la hora de decantarse por la lengua española en sus estudios (J1-I46). De hecho, cuando su hija le comunicó sus intenciones de estudiar español “[d]ijo qué lindo, qué bien que vas a aprender el castellano propio ahora también” (J1-I48). Julia agradece en algunas intervenciones de la entrevista (J1-I32, I46, I84) que su madre haya querido que fuera bilingüe porque sin esta insistencia, ella no habría desarrollado su bilingüismo.

Recordemos que la familia paterna de Julia procede de Bolivia. Son indígenas “de la población quechua” (J1-I4), bilingües y, según Julia, con mejor dominio del quechua que del español (J1-I4), su padre, sin embargo, habla bien el español:

bueno mi papa sí habla, habla castellano rebien / él es en /creo que trabaja en un periódico y entonces sí tiene que (ríe) saber castellano, pero su familia, todos hablan quechua y castellano y el quechua mejor también. (J1-I4)

Pero el padre de Julia nunca le habló en quechua y, suponemos que tampoco le habló mucho en español. Cuando Julia tenía 2 años, sus padres se divorciaron y el padre volvió a Bolivia, por lo que el contacto quedó interrumpido (J1-I6). Por este motivo, la persona que le ha transmitido la lengua española dentro de la familia ha sido su padrastro colombiano (J1-I7-8), hasta el punto de

que suele hablar español con acento colombiano, que puede conmutar por el acento boliviano tras un breve periodo de adaptación:

no tengo acento fuerte y cuando voy a Bolivia o a Colombia m adapto el acento refue', refuerte, creo, / no sé un poco... / yo siempre / porque mi acento siempre está cambiando entonces cuando llegué a Bolivia tenía el acento colombiano, pero después me quedé unas dos semanas y tenía el acento más boliviano. (J1-I74)

Otro dato que refuerza nuestra aserción de que el padrastro juega un papel central como figura de conexión entre Julia y el español lo encontramos en el cuestionario. Allí, al preguntarle por los datos sobre la profesión del padre y sus conocimientos lingüísticos del alemán, Julia siempre se refería a su padrastro.

Hemos visto cómo para Julia la familia supone un contexto de aprendizaje del español bastante excepcional, puesto que no aprendió español directamente de su familia paterna, sino de su padrastro y gracias a la actitud de su madre austriaca, que siempre quiso que su hija creciera bilingüe en alemán y español. De ahí que la matriculara en cursos extraescolares de español donde Julia pudo disfrutar de un primer contacto con la lengua a nivel académico.

- Contextos de uso de la lengua de herencia

Nos disponemos ahora a describir cómo Julia usa la lengua española en la esfera familiar, en el contexto académico y en la vida cotidiana fuera de la familia.

Por los datos que nos transmitió Julia en el cuestionario, los tres miembros de la familia hablan bastante bien tanto español como alemán. La madre austriaca, de Viena, estudió Filología románica en la universidad. Su hija afirma que no tiene problemas con el español; tanto su expresión oral como escrita es muy buena y en la interacción lo entiende todo o casi todo. Por otro lado, su padrastro colombiano tampoco tiene problemas con el alemán, aunque Julia afirma al mismo tiempo que lo habla bastante bien, pero no perfectamente; su expresión oral es buena, pero tiene dificultades con la expresión escrita y en las conversaciones, lo entiende todo o casi todo.

Siendo toda la familia bilingüe, la lengua que más usan es el alemán (J1-I50). Cuando Julia era pequeña hablaba en español con su madre, pero dejó de hacerlo a la edad de 8 o 10 años (J1-I50):

quería hablar alemán y mi mamá no sé por qué / y yo no me acuerdo por qué, pero mi mamá sí me habló en castellano, pero yo siempre e, yo siempre la hablé en alemán y por eso que dejamos creo hace tiempo, pos con el tiempo... [E: *se cansó*] Sí se cansó. (J1-I50)

En la actualidad, Julia solo habla alemán con su madre, “se siente un poco raro (bajando mucho la voz) hablar con ella en castellano” (J1-I58); con su padrastro habla solo en castellano (J1-I56) y cuando están los tres, tienden a hablar “más castellano” (J1-I58). No mezclan los idiomas. A

Julia le ocurre que si habla en español puede faltarle un vocablo y, entonces, usa el alemán, pero es una acción que hace “a propósito” (J1-I60), es decir, conscientemente y no por hábito o comodidad. De hecho, durante toda la entrevista, Julia solo utiliza el vocablo alemán *Technik* (J1-I80), para referirse al nombre del campus donde tienen lugar sus clases de Físicas.

Le gusta mucho hablar en español cuando está en la universidad (J1-I78), pero como pasa la mayor parte de su tiempo en la facultad de Físicas, no tiene mucho contacto con sus compañeros de Traducción con los que podría hablar más en español, así que solo usa la lengua española en las clases de lengua (J1-I80).

En su vida cotidiana fuera de la familia, Julia tiene una amiga en Viena “medio boliviana, media suiza o algo así, como yo” (J1-I62), así como amigos y compañeros de trabajo colombianos con los que habla español. Con los compañeros de trabajo “yo solo hablo más en castellano porque la verdad es que ellos tampoco pueden habl'... / tampoco pueden manejar el alemán muy bien, entonces es más fácil” (J1-I64).

Julia, como ya vimos más arriba, lee un poco en español: el diario para mantenerse informada (J1-I130), novelas y cuentos cuando no está cansada (J1-I124), y, según el cuestionario, una o dos veces al mes *mails* y *chats* de la familia y amigos. Usa Spotify (J1-I134) para escuchar música colombiana (J1-I126) y dice entender los textos (J1-I128). Siempre tiene la televisión – que recibe por internet en el ordenador – puesta porque le gusta “tener como un nivel de em ¿cómo se dice? un nivel de ni siquiera de ruido entonces tengo casi todo / casi siempre tengo algo en la computadora” (J1-I140); en Netflix ve series y películas en español y en francés (J1-I138). Por último, dice que usa las redes sociales para comunicarse con su familia hispanohablante “más que el teléfono” (J1-I146).

- Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia

Julia se presenta como una persona que no tiene dificultades con el aprendizaje de idiomas, más bien, al contrario, tiene “como un talento” (J1-I24) y en la escuela siempre obtenía “los grados mejores en alemán y en inglés” (J1-I70). Sin embargo, es consciente que para aprender tiene que estudiar (J1-I24), aunque considera que la mejor manera de aprender una lengua es viviendo en el país donde se hable (J1-I24). Por esta razón, cree que habla mejor inglés que español o francés (J1-I18, 22 y 24). A la pregunta sobre cómo piensa alcanzar sus objetivos de aprendizaje del español responde con risas:

Am creo que bueno aquí en la universidad, pero creo que quisiera vivir en / bueno creo que lo dije en mi en mi escritura también que quisiera vivir en Madrid porque la universidad hay eh... / es buena para la Física y hay también... / bueno así se aprende el idioma (J1-I160)

En cierta manera, esta respuesta coincide con su necesidad de aprender la lengua de herencia a nivel académico, sin dejar de lado su uso cotidiano. Julia cree que en la universidad se aprende muy bien la “teoría” (J1-I176) que a ella le falta, pero vivir en un país hispanohablante la obligaría a usar la lengua y aprenderla.

En la sección donde hablamos sobre sus compañeros de trabajo, preguntamos a Julia cómo actuaba si durante la interacción no le salía alguna palabra. Nos contestó que

bueno el diccio' / el diccionario o si lo hablo / normalmente si estás trabajando así no es, no es ya puedo hablar bastante bien el castellano para comunicarme en el trabajo creo, que esas palabras las conozco (J1-I66)

Es obvio que Julia utiliza el diccionario para buscar palabras que desconoce. Sin embargo, como anuncia su falso arranque en la intervención, ella misma se percata de que el uso del diccionario en esta situación concreta no es viable y, en vez de explicarnos su estrategia, argumenta que no usa el diccionario porque no lo necesita, con lo cual, su respuesta es incompleta.

También hemos ido viendo que, aunque cree que la lectura es un buen instrumento para el aprendizaje, Julia no la usa para aprender la lengua. Tampoco emplea la música. En cuanto a la televisión dice que en la actualidad está viendo películas en francés en Netflix, para practicar esta lengua, pero en realidad, no parece que Julia use este medio para aprender porque al preguntarle si aprende algo de la lengua y de la cultura mediante la televisión, duda y responde “[m], bueno, siempre / creo que sí, pero depende de lo que estoy mirando” (J1-I142). Y por lo que se refiere a internet y las redes sociales, Julia no las usa mucho (J1-I144) y solo para comunicar con la familia (J1-I146).

Para aproximarnos al tema de las estrategias, hablamos con Julia de los aspectos del español que le resultaban más difíciles de aprender. Julia nos explicaba que hablar, comunicarse y entender son aspectos muy fáciles para ella (J1-I178), mientras que colocar los acentos correctamente, los tiempos verbales (J1-I170) y el aprendizaje del léxico especializado (J1-I161) representan para ella lo más difícil. Cree que “para la gente biligual [*sic.*] necesitaremos un... unas clases muy especializadas y entiendo por qué eso no se puede hacer” (J1-I182), pero si existieran clases dirigidas exclusivamente a hablantes de herencia, a Julia le gustaría que se centraran en la teoría y la práctica de la escritura académica y de la gramática (J1-I184). Por esta razón, las clases donde cree que más ha aprendido fueron aquellas en las que se explicaron los pronombres y las reglas de acentuación, aunque reconoce que los acentos aún se le resisten (J1-I186). Piensa que siempre se puede aprender algo en todas las clases (J1-I196). No obstante, siente que su primera clase de español en la universidad no le sirvió de mucho por ser demasiado informativa sobre cuestiones administrativas (J1-I198 y 200) y demasiado fácil (J1-I190).

Pese a que Julia explica lo que ella desea aprender y dónde están sus dificultades, en realidad no sabemos concretamente qué estrategias utiliza Julia en su aprendizaje formal. Parece que aprende la lengua practicándola y usándola en todos los contextos y, mejor, si se produce en inmersión lingüística. De ahí que sienta que no habla muy bien francés o que no lo haya aprendido bien:

si se vive en, en el país la pre' / la / es, es mucho más fácil aprender y el francés lo, lo tenía en el cole [E: *Ya*] y creo que cuando hice el bachillerato sí podía hablar más o menos, pero en realidad es como... (J1-I24)

- Identificación con la cultura de la lengua de herencia

Uno de los aspectos que más nos interesan es cómo han manejado los informantes su condición de persona bilingüe a lo largo de su vida. Tanto en el preescolar como en la escuela primaria, Julia nos comenta que había estado en una clase de gran diversidad cultural, en la que

había tanta gente que ... / bueno de Turquía⁹⁵ o padres de, de Turquía o de algún país así entonces fue lo más normal creo que en la / el cole había como una persona que fue como ... totalmente austríaca, con los dos padres de Austria. (J1-I68)

Dice no haber registrado ninguna actitud de rechazo hacia su bilingüismo por parte de los profesores. Cree, además, que el hecho de ser bilingüe le ha ayudado en la vida y en la escuela a aprender con más facilidad (J1-I118). Esta actitud positiva hacia su bilingüismo, aceptándolo como algo natural y como parte de su identidad (J1-I110), ya nos había quedado patente en las primeras frases de la biografía lingüística (J1-BES 2) y en sus frases de agradecimiento a su madre por haberla inscrito en las clases de ELH (J1-I32) y por haberle brindado la oportunidad de aprender la lengua.

Ante esta buena disposición, contábamos con que Julia se identificaría por igual con las dos culturas entre las que vive. Pero no fue así. Para empezar, tuvimos que aclarar qué país conocía mejor y Julia nos respondió:

J: (Ríe) Bolivia, más. Creo que / porque... / es de todos modos / mi mamá siempre quería que tenía una conexión con Bolivia porque... / bueno soy medio boliviana entonces ella siempre intentó de em manejar eso y nos fuimos más veces a Bolivia porque me mi mamá siempre quería que / me quería dar la oportunidad de ver mi padre entonces lo conozco más (J1-I84).

En esta intervención no solo Julia nos constata su mejor conocimiento de Bolivia, sino que también podemos observar, de nuevo, el interés de la madre en criar a su hija como una persona bilingüe y bicultural, y su deseo de que Julia no perdiera el contacto con la lengua y la cultura de su padre.

⁹⁵ Julia pronuncia *Turquia y no, Turquía, de ahí que el nombre del país vaya escrito en la transcripción sin acento.

Más tarde, al preguntarle sobre si su carácter y su visión del mundo tiende a ser más bien típico boliviano o austriaco, responde que “tal vez como yo he vivido en Escocia me siento más como más escocés [*sic.*] que me siento boliviana” (J1-I100) y añade que “[e]s un poco raro, pero lo / me identifico más con lo escocés que con lo austriaco o con lo boliviano” (J1-I104). Nosotros insistimos en la dualidad boliviana-austriaca y nos sorprendió su desconcierto ante la pregunta sobre con cuál de estas dos culturas se identificaría más si tuviera que elegir: “pero elegir, ¿cómo?... ¿qué?” (J1-I102). Tras algunas aclaraciones, al final se decanta por afirmar que se identifica más con Austria, pero sin convención alguna:

E: ¿Y si tuvieras que elegir entre austriaco y boliviano?

J: Bueno Austria, pero... (pone cara de no estar convencida)

E: ¿O sea austriaca?

J: Pero no. Es que quisiera ser más boliviana, pero es que siempre me siento que no tengo el derecho de decir que soy boliviana porque nunca, nunca he vivido allí. (J1-I105-108)

Creemos que Julia se encuentra ante una contrariedad. Por una parte, siente un gran orgullo de ser bilingüe y haber conectado con la cultura de su padre. Por otra parte, no puede decir que pueda llegar a identificarse con la cultura boliviana, porque no ha vivido la cultura como una persona nativa, el roce no ha sido para ella suficientemente intenso. Al parecer, para Julia el carácter y la identidad se forma como se aprende la lengua, es decir, viviendo en el país.

Su familia hispanohablante le dice que cuando habla no se nota en su acento que haya crecido fuera de Bolivia o de Colombia (J1-I74), más bien es su falta de vocabulario lo que delata su procedencia no latinoamericana (J1-I76). Aun así, le gusta mucho hablar en español con la familia y disfruta mucho de sus viajes a Bolivia (J1-I76). Está convencida de que el hecho de haber visitado el país con regularidad desde la infancia ha influido en su modo de ver el mundo (J1-I98), que “no es propiamente boliviana” (J1-I98).

Por ejemplo, del país de su padre, le gusta mucho la riqueza de las tradiciones indígenas, destacando el carnaval y la variedad de los trajes típicos regionales (J1-I88) y le molesta la actitud de “gringos” y “europeos” que solo ven la pobreza del país, ignorando que los bolivianos “tienen mucha cultura y tantas diferentes cosas de ofrecer” (J1-I98). En cambio, lo que menos le gusta de Bolivia es la cocina boliviana porque no come carne (J1-I92) y, sobre todo, el modo tranquilo con el que habla la gente. En ese aspecto prefiere a los colombianos

porque hablan mucho más rápidos / en Bolivia, hablan muy, muy lentos y también em los chismes o el humor también es, similar entonces si ellos cuentan una historia tardan como quince minutos hasta que finalizan la historia (ríe) y yo como que... (va negando con la cabeza). (J1-I90)

En su vida cotidiana en Austria dice que hay algunos elementos colombianos (J1-I94). Su padrastro le organizó una fiesta de quinceañera “[n]o superfuerte o algo porque como en Austria no hay / pero sí con mi padrastro, como el baile y to” (J1-I92) y sale a bailar con su padrastro a “un bar colombiano y que tocan salsa” (J1-I94). También “quisiera aprender los bailes bolivianos tradicionales” (J1-I94), para dotar su vida europea con más elementos de la cultura latinoamericana porque siente que “la verdad es que no tengo mucho, pero sí quisiera tener más condición con eso” (*ibid.*).

Por último, comentamos que a Julia le gustaría vivir en Bolivia, pero no lo ve posible porque “lo más importante en mi vida para mí es mi carrera, la Física y quiero volverme científica entonces no creo que va a haber mucho [*sic.*] oportunidad porque no tienen como para mucha Física” (J1-I96). La persecución de este sueño le induce a afirmar que no quiere tener hijos (J1-I112), con lo cual Julia no transmitirá su lengua de herencia a otras generaciones. Además, “si tendría que... / creo que tal vez alemán porque solo porque creo que es el idioma más difícil de aprender (...) si lo tienes que aprender en el cole” (J1-I112 y I118).

10.3.1.2 Análisis inductivo de la entrevista a Julia

Al aplicar el análisis deductivo emergieron dos aspectos que solo atañen al caso de Julia y que influyen a configurar su perfil particular. El primer tema se refiere a la superposición de las figuras del padre y del padrastro. El segundo, gira en torno a su estancia en Escocia.

Como hemos visto, Julia presenta a su padre y a su padrastro como si fueran una única persona. Cuando le preguntamos por la procedencia de su padre tiene muy claro que es boliviano, pero si debe aportar otros datos, como, por ejemplo, la profesión o los estudios, Julia se refiere a la figura del padrastro. Muchas veces nos hemos sentido confundidas (J1-I73, 83 y 93) sobre la auténtica naturaleza de sus lazos familiares, sobre todo, si Julia nos dice que va de vacaciones a ver a la familia en Colombia, que habla español con acento colombiano y boliviano, y que, para identificarse con la cultura, prefiere la colombiana, aunque ve aspectos más positivos en la cultura boliviana. Al final, Julia se decanta por identificarse más con Bolivia (J1-I84). La coincidencia de que padre y padrastro sean los dos hispanohablantes otorga a la herencia de Julia un carácter dual, único entre todos los informantes de esta investigación y evidencia la complejidad de los perfiles de estos hablantes.

Para ahondar esta complejidad, se añade el hecho de que Julia vivió y fue a la escuela en Escocia donde obtuvo su bachillerato (J1-I18). Debido a esta estancia, Julia dice ser más competente en inglés que en español porque “lo [=el inglés] hablo como casi un nativo, la, la gente me dice ¡oh! qué parte de Escocia eres” (J1-20). Su identificación con la lengua y cultura escocesa es tan fuerte

que Julia llega a afirmar en el cuestionario que comunica en inglés con su familia sin ser muy consciente de su error:

E: ¿Y te comunicas en español con la familia?

J: Sí (ríe).

E: Es que habías puesto en el formulario que te comunicas en inglés.

J: Creo que tal vez me equivoqué, sí. (J1-I147-150)

Al final de la entrevista, Julia agregó una explicación sobre su vínculo con Escocia. Nos comenta que se siente muy cómoda al reconocerse como escocesa. Su experiencia allí fue tan positiva que terminó por sentirse más escocesa que austriaca o boliviana (J1-I104) y sobre este punto añade:

J: Yo sé que es muy raro, pero a mí siempre me... / no sé, yo creo que toda la gente puede ser lo que quiere y si yo quiero ser, no sé, escocés o africano... pues sí.

E: ¿Depende de dónde hayas tenido la...?

J: Sí, tienes la experiencia muy buena tal vez..., lo de la nacionalidad siempre es un poco raro. (J1-I204-206)

Tal vez esta actitud ante la nacionalidad, vista como una característica que un individuo puede elegir libremente, explique por qué Julia no da mucha importancia si habla de su padre o de su padrastro, o con más precisión, de Bolivia o de Colombia, además de afirmar que ella no es ni austriaca, ni boliviana, ni colombiana, pero escocesa. En todo caso se trata de dos componentes únicos entre los perfiles que manejamos.

10.3.2 Entrevista a Katy

Las condiciones bajo las cuales se desarrolló la entrevista con Katy no fueron muy adecuadas. Nos habíamos citado en una cafetería, en principio tranquila, pero, al ser hora punta, resultó ser ruidosa y decidimos hacer la entrevista en la sala de espera de la oficina de matriculación de la LMU. La acústica resultó difícil porque había mucho eco debido a los techos altos y, de vez en cuando, sonaba un timbre de llamada. Además, a los tres minutos de empezar, nos interrumpió una persona pidiéndonos información. Por eso, la entrevista está grabada en dos pistas distintas. La primera dura 3'48'', empezó a las 14.25 horas y alcanza hasta la intervención 23; la segunda dura 34'39'' y terminó a las 15.04 horas. En total, entrevistamos a Katy durante algo más de 39 minutos a finales de noviembre de 2019. A pesar de las circunstancias, Katy se mostró muy participativa.

10.3.2.1 Análisis deductivo de la entrevista a Katy

- Motivación

Katy estudia Pedagogía y “otra cosa (...) que se llama *Sprache, Literatur und Kultur* donde estudiamos idiomas y también cosas sobre otros países” (K2-I4). En esta carrera, los estudiantes pueden elegir entre varias lenguas y Katy optó por el español

porque yo ya hablo español desde que nací, mi mamá siempre me lo enseñó desde que soy pequeña y me interesa mucho el idioma y me gustaría siempre, como perfeccionarlo más, por eso lo elegí. (K2-I8)

Y añade que también estudia su lengua de herencia para trabajar, viajar y poder hablar con la familia “que vive en el extranjero” (K2-I10). Y añade: “Y sí, sobre todo para el trabajo, creo, para el trabajo” (*ibid.*).

La elección por estudiar español fue por motivos personales:

yo me decidí por *Sprache Literatur und Kultur* más que todo por la literatura y des', después me enteré que yo podía escoger algo en español y me alegré mucho, pero era como sorpresa, no estaba planeado así que fue una muy buena sorpresa. (K2-I58)

Siendo el español la lengua que ha hablado toda la vida e interesándose por los idiomas y la literatura, sus estudios le brindan una gran oportunidad para “perfeccionar” (K2-I8) sus conocimientos de la lengua. Creemos que Katy entiende por “perfeccionar” el hecho de dotar a la lengua de recursos para poder desenvolverse en ámbitos profesionales y comunicar mejor con la familia.

- Necesidades

Katy marcó en el cuestionario como objetivos de aprendizaje ampliar el vocabulario, mejorar la expresión escrita y la comprensión lectora. Sin embargo, al preguntarle cuál de estos objetivos es el más importante responde que para ella está, en primer lugar, la conversación y la lectura “porque es tan importante en el mundo de [*sic.*] trabajo y de estudiante de..., de poder leer todo perfectamente” (K2-I174).

Dice que mejorar la expresión escrita es un objetivo que puede alcanzar a largo plazo mientras que cree que ampliar el vocabulario puede hacerse a corto plazo (K2-I178 y 180). En clase, le cuesta mucho la gramática (K2-I184 y 186), pero no la destaca como una de sus necesidades primordiales.

- Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia

Katy es una de las pocas informantes que ha podido aprender la lengua en contextos más formales, escolares y extraescolares, antes de llegar a la universidad. De pequeña estuvo en un grupo de juegos, fue a la escuela en Guatemala y en el instituto también recibió clases de ELE. Además, su madre es profesora de español en una escuela de adultos y Katy afirma que “es muy buena en gramática (...), siempre me pudo ayudar (...) [y] hoy en día me sigue ayudando con cosas de gramática” (K2-I54 y 56).

De los siete a los diez años asistió a unas clases de español que “organizaba[n] unas mamás latinas para practicar (...) con sus hijos” (K2-I30). Katy afirma que por aquel entonces no había clases de español para niños pequeños (K2-I36 y 38), por ello una asociación de madres se encargaba de dar clases a estos niños que, según Katy, consistía en enseñar palabras y hacer proyectos en español (K2-I30):

Era en una iglesia y ellas tenían un, un lugar como unas... / m como ¿*Klassenzimmer*?, un sitio donde m podíamos m practicar y varios niños, éramos como ocho y nos ponían a dibujar, hacer cosas así creativas, pero todo el tiempo hablando español. (K2-I32)

De esta iniciativa, Katy se llevó un bien muy valioso porque ahí conoció “a varios (...) niños (...) que hasta ahorita son mis amigos y hablamos en español hasta ahorita” (K2-I34).

Con catorce años, Katy tuvo la oportunidad de ir durante un mes a la escuela en Guatemala, gracias a un tío que es profesor en la escuela alemana allí. Fue, según Katy, “un experimento” donde aprendió mucho sobre la cultura y la historia mediante “pláticas” y proyectos (K2-I88).

Si Katy pudo estudiar español en Alemania, fue porque asistía a un instituto de enseñanza secundaria especializado en lenguas (en alemán: *Sprachgymnasium*). Estos institutos no son bilingües como afirma Katy (K2-I42), sino que sus alumnos se especializan en el estudio de lenguas extranjeras, “uno podía decidirse entre el inglés, francés, español, latín y creo que otro idioma más” (*ibid.*).

Las clases en el instituto le gustaron “bastante”, sobre todo porque al principio “era muy fácil” (K2-I48). Dice que realmente empezó a estudiar cuando

ya estábamos haciendo más cosas con gramática que es que realmente nunca había oído y mi mamá sobre todo nos enseñó a hablar, pero no a escribir cien por ciento con la gramática correcta, ni los... / ni las tildes ni nada, así que me tocó aprender todo e... / en escrito en el colegio, eso no lo aprendí en la casa. (K2-I48)

De estas clases, Katy critica la soberbia con la que le trataban sus profesores. Especialmente, parece que los docentes no nativos del instituto no aceptaban sus correcciones y había otros que la rechazaba porque no usaba el “vosotros, de España y me corregían y me regañaban que (...) el

español de Latinoamérica es un español de campesinos” (K2-I50). Cabe decir que Katy corregía a sus profesoras delante de todo el grupo:

E: *¿Y cómo las corregías? ¿Delante de la clase?*

K: Em bueno, a veces por ejemplo escribían una cosa en el pizarrón y yo decía mira ahí fal', falta una tilde o aquí se le olvidó una e o algo así pero casi nunca, pero sí, a veces y esas veces que la corregí teníamos unos problemas. (K2-I51-52)

Esta situación la llevó a tener algunas dificultades, pero al final obtuvo buenas notas porque estudiaba mucho (K2-I50).

- Contextos de uso de la lengua de herencia

En la familia de Katy hablan todos muy bien el español (K2-I60). Ella habla alemán consecuentemente con su padre, que “es muy estricto” (*ibid.*), y español, con su madre. Todos juntos usan “[m]ás que todo en español porque mis papás hablan español (...) eso sí. Pero mi papá con los hijos solo se habla alemán” (K2-I62).

Cuando en casa hablan en alemán, Katy dice que nunca mezclan los idiomas. En cambio, cuando hablan en español, entonces usan palabras, expresiones “metáforas” (K2-I72) que solo conocen en alemán o que no tienen “una traducción cien por ciento en español” (*ibid.*), incluso su madre dice muchas veces que no sabe cómo se dirían las cosas en español” (*ibid.*). La mezcla de idiomas también ocurre cuando hablan sobre los estudios y “sobre temáticas (...) muy difíciles, así con estadísticas o cosas así” (K2-I68). Katy atribuye este fenómeno a que ella no conoce el vocabulario en español “porque si yo sabría las palabras en español, no mezclaría” (K2-I70).

Fuera del ámbito familiar, Katy habla español con una amiga alemana que “se fue un año a Chile y desde entonces solo quiere hablar español conmigo para practicar (...) ella es la única alemana con la que hablo español frecuentemente” (K2-I74). En cambio, con sus amigos “medio” latinoamericanos,

a veces es más cómodo hablar en alemán, pero a veces cuando por ejemplo hablamos sobre cosas que son más como secretas o en la *S-Bahn*, que no queremos que nadie se entere hablamos español. (K2-I80)

No sabemos si Katy y sus amigos mezclan las lenguas cuando hablan entre ellos. En todo caso, con su amiga alemana no lo hace porque “ella me dice que por favor que solo le conteste en español y que no mezcle porque (...) ella solo quiere aprender y practicar” (K2-I78).

En ámbitos más personales, Katy escucha casi todos los días música en español mediante Spotify, que además la mantiene informada del mundo musical latino para que escuche las canciones más nuevas en español (K2-I147-158). Dice, además, entender bastante o casi todo de los textos (K2-I156).

También ve la televisión “casi todos los días un rato” (K2-I162) y en Netflix ve, junto a su madre, los programas en español porque “para ella es fácil y yo puedo aprender más” (K2-I162). Les gusta ver “novelas” (K2-I164), documentales y películas de acción (*ibid.*). Sobre todo, con los documentales, Katy aprende vocabulario, “la forma en cómo habla (...), cómo explican cosas en español” (K2-I166).

A veces, escucha la radio (K2-I168) porque conoce “una página de internet donde puedo buscar radios de Guatemala y los ponemos” (K2-I170) y, por último, lee bastante en español, “pero no (...) libros (...) artículos y cosas más cortas, pero así un libro gordo grande eso (..) no” (K2-I140). Es decir, que solo ha leído una novela en español y fue obligatoria del colegio, porque “no sé, no se me ha ocurrido, pero no tendría problemas con hacerlo [=leer libros] solo que no lo he hecho hasta ahorita” (K2-I144).

- *Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia*

Ya hablando del uso que hace de la televisión y la lectura podemos observar que Katy utiliza la televisión para mejorar su dominio de español, sobre todo, vocabulario:

tengo que decir con la tele he aprendido mucho, mucho porque en Guatemala siempre también miraba mucha tele de niña con mi hermano programas de niños y ahí fue como aprendimos palabras. (K2-I166)

En cuanto a la utilidad de la lectura para el aprendizaje, dice que “yo creo que [la lectura] me ayudaría bastante” (K2-I146), y cuando preguntamos sobre el porqué no tiene el hábito de leer Katy agrega: “creo que fue un error no hacerlo, pero no he tenido tiempo” (*ibid.*).

Hablando sobre las estrategias para superar sus dificultades con el inglés y el francés, entre las que Katy destaca la falta de vocabulario y la pronunciación, comenta que

podría ver más tele, oír canciones en esos idiomas porque eso siempre me ayuda y em podría buscar em contactos de esos países para, para hablar con ellos y practicar mi francés, mi inglés y tal vez atreverme más de verdad y no tener así pena si uno hace errores. (K2-I26)

Por lo visto hasta ahora, parece que Katy prefiere aprender escuchando, hablando e interactuando. Si observamos cómo es su clase ideal, Katy aboga, quizás influida por su estancia en la escuela guatemalteca, por el enfoque por tareas o proyectos, así como la conversación, y critica la obligación de los profesores a atenerse al currículo que ella encuentra demasiado orientado a contenidos gramaticales:

Yo creo que... sería bonito si uno empieza a hacer cosas como más creativas y hablar y no solo, sentarse y desde el principio aquí gramática una hora (añade rápidamente) yo sé que es también parte, y que muchos maestros están obligados de enseñarlo así pero yo pienso que al principio lo más importantes es involucrar a todos, que todos hablen, que

se atreven a hablar que uno analice *fotos o películas o videos*, cosas como más para activar los estudiantes de una forma que gramática no lo hace solo con la hoja delante de tu cara así que más creatividad nos... / las clases / los maestras casi solo quieren hacer su gramática y terminarla como dice en su plan, pero no, no se fijan en / o no, no sé... yo siento que no prueban de que la gente, de verdad, se atreva a hablar libremente sin tener una hoja en la mano no hizo falta y así me imagino una clase perfecta que... también gramática pero no solo, y casi solo eso hicimos en el colegio, solo gramática. (K2-I188, la cursiva es nuestra)

En esta descripción de la clase ideal, nos ha llamado la atención que Katy comente concretamente la actividad de analizar “fotos o películas o videos” (*ibid.*). Para nosotros es una evidencia de que Katy prefiere un tipo de aprendizaje más audiovisual.

- *Identificación con la cultura de la lengua de herencia*

No es fácil para Katy identificarse con una de las dos culturas con las que ha crecido. Sus primeras palabras fueron en español, que hablaba con su madre, la persona que estaba en casa para cuidarla, pero cuando su padre llegaba a casa cambiaba al alemán, “así que siempre de verdad las dos cosas al mismo tiempo alemán y español” (K2-I86). Por esta razón, no es de extrañar que ella se vea como “la perfecta mezcla” (K2-I102). Sin embargo, parece que a Katy le cuesta llevar esta situación:

siempre siento que no soy cien por ciento ni alemana ni guatemalteca y eso a veces es muy bueno, pero también a veces es difícil porque no te... / no eres parte de nada, no eres parte ni de Alemania ni de Guatemala siempre eres la mitad y a veces ... me gustaría ser cien por ciento algo y no puedo, no soy. (K2-I102)

Y cuando explica la razón por la cual le resulta imposible decantarse por una cultura u otra, vuelve a presentar la dualidad como algo imperfecto:

por la crianza de mi mamá, ella nos crio así de verdad como una madre latina con valores y cosas como de Latinoamérica mientras que yo crecí aquí con valores muy diferentes y... me doy cuenta cada día ¿verdad? que... / en el cómo es la gente, cómo soy yo que... siempre me siento de una mitad que soy diferente ¿verdad? que siempre *me falta esa parte que para ser cien por ciento alemana*. (K2-I106, la cursiva es nuestra)

Es evidente que, si Katy tuviera que dejar de hablar español, perdería parte de su identidad o, como ella dice su “otra mitad [y] tendría que buscar una nueva mitad así que no, no puedo” (K2-I114).

Mientras Katy se considera dual, los guatemaltecos la perciben “más que todo” (K2-I108) como alemana y los alemanes, como guatemalteca, un fenómeno que parece desorientarla:

Ellos [=los guatemaltecos] más que todo me miran como alemana [*E: ¿Cómo alemana?*] Sí, sí, sobre todo por m... cosas del... am, cosas físicas sobre todo el color de piel color de pelo me dicen ‘tú eres muy clara muy rubia’ aunque yo aquí soy el contrario y entonces por eso digo dónde, dónde estoy dónde... no sé adónde ir, dónde vivir. (K2-I108)

Aparte del aspecto físico, los guatemaltecos parecen distinguir en su forma de hablar “un acento chiquito, chiquito” (K2-I110) que no es propio de Guatemala. Katy agrega, además, que lo notan porque le faltan “muchas cosas modales así palabras que usa la gente en la vida diaria (...) porque nunca he vivido ahí” (K2-I112), aunque de pequeña siempre quiso mudarse a Guatemala (K2-I100).

En la actualidad, Katy dice que conoce bastante bien el país porque iba de vacaciones cada dos años a Guatemala y asistió, como ya sabemos, a la escuela allí (K2-I88). Lo que más le gusta del país son “la forma de la gente, la comida, la música, las tradiciones” (K2-I90) y lo que menos le gusta es la inseguridad: “una no puede salir de mujer joven sola cuando es tarde, tienes que siempre estar con alguien (...) es peligroso” (K2-I92). Por esta razón, ahora no puede imaginarse vivir para siempre en Guatemala, “lo haría tal vez para unos dos años” (K2-I100).

Si estudiara en Guatemala, Katy tendría que aprender a manejarse con asuntos de la administración y las matemáticas le repararían algunos problemas (K2-I126), en parte porque ya le cuestan en alemán (*ibid.*), en parte por las “expresiones muy científicas” (K2-I128). Si hiciera prácticas en alguna institución relacionada con la pedagogía (K2-I134), a Katy le costaría hablar de forma natural con la gente y entenderla, sobre todo, si “hablan con el idioma muy rápido por ejemplo con sus modismos de Guatemala” (K2-I136), pero también tendría problemas por su forma de ser:

la gente de Guatemala es un poco más como superficial y no te dice siempre como la verdad mientras aquí todos son muy directos entonces creo que tendría un problema porque no tendría que ser tan directa y eso sí lo tengo de aquí, de Alemania. (K2-I138)

En cuanto a la trasmisión de la lengua, Katy tiene muy claro que quiere hablar español a sus hijos, aunque “no sea tan perfecto como el de mi mamá” (K2-I116), porque considera que ser bilingüe es una ventaja:

yo siento que hablar otro idioma, es como, tener más ideas más creatividad y no sé yo creo que, te da muchas ventajas en cosas sobre todo para leer textos en esa / en la habilidad de poder entender y leer textos, eso me ayuda bastante con palabras por ejemplo de que son del latín, de origen latín el español me ha ayudado bastante para entenderlas. (K2-I118)

Entendemos que Katy se refiere a que el español le ha ayudado a entender las palabras del latín que se emplean en inglés y alemán.

10.3.2.2 Análisis inductivo de la entrevista a Katy

Los temas emergentes que han ido apareciendo guardan relación con el ambiente pedagógico que reina en la familia. Recordemos que la madre de Katy es profesora en la escuela de adultos, su tío, profesor en la escuela alemana de Guatemala e incluso Katy estudia pedagogía. Esta

constelación parece ideal para promover la enseñanza de la lengua más allá de la esfera familiar. La madre de Katy siempre se esforzó en transmitir la lengua y la cultura, celebrando en casa tradiciones guatemaltecas:

cosas como con decoraciones mi mamá le gusta mucho decorar por ejemplo cuando es Navidad ella, ella trajo así productos ¿verdad? del mercado típicos y también cocinamos para días especiales comidas o platos típicos de Guatemala y cantamos canciones para Navidad guatemaltecas y ella siempre prueba de darnos un poco cultura porque como nunca vivimos en Guatemala es la única forma. (K2-I96)

Del mismo modo, la madre se afanó para que su hija fuera, de alguna manera, a la escuela organizando grupos de juego con otras madres latinoamericanas o una estancia en la escuela guatemalteca, ayudando a su hija en el aprendizaje formal de la lengua. Por esta razón, le gustó mucho la idea de que Katy estudiara español en la universidad (K2-I54), aunque no instó o aconsejó a su hija a decidirse por este estudio (K2-I58).

Que Katy es estudiante de pedagogía se hace patente sobre todo en la forma en la que describe su clase ideal y pone en tela de juicio la actuación de sus docentes en clase (K2-I188). En cierta manera, Katy es o ha sido siempre profesora, de ahí que sintiera la necesidad de ayudar a sus compañeros en las clases de español (K2-I188). Su clase ideal no solo se basa en aplicar métodos comunicativos, allí también debe haber una mezcla de estudiantes de ELE y ELH equilibrada porque

a mí siempre me tocaba ayudar a unos otros que no hablan muy bien y si hay más bilingües se pueden repartir muy bien con los alemanes y hay gente que te puede ayudar o algo así, yo por ejemplo siempre ayudé a otros. (K2-I190)

También vemos su vocación pedagógica en su afán por corregir a sus profesoras en el instituto (K2-I50 y 52). Pero Katy es también una estudiante disciplinada con buenas notas (K2-I50). De este modo, compensaba sus desavenencias con las profesoras de español en el instituto.

Por último, queremos comentar algunos aspectos sobre la lengua que emplea Katy. Tal y como nos dijo, ella emplea palabras en alemán para referirse a sus estudios. Así encontramos junto a las clásicas *Gymnasium* y *Abitur* (que se repiten varias veces a lo largo de la entrevista), palabras aisladas como *Anfängerkurs* (curso de principiantes en K2-I14) y *Volkshochschule* (escuela de adultos en K2-I54), además del nombre de la carrera que estudia (*Sprachen, Literatur y Kultur* en K2-I4) y *Klassenzimmer* (aula en K2-I32). Los dos últimos vocablos los emplea en alemán, pero dice inmediatamente en español a qué se refieren ambos términos. Otra palabra que usa en alemán de forma única es *S-Bahn* (tren de cercanías en K2-I80). En todos los casos se trata de vocablos en los que es difícil encontrar una correspondencia completa de significados.

La lengua de Katy es evidentemente español guatemalteco porque emplea el diminutivo “ahorita” (K2-I34), el sustantivo “plática” (K2-I88) y su verbo correspondiente “platicar” (K2-I136) y le resultan difíciles los pronombres de la segunda persona del plural (K2-I50).

10.3.3 Entrevista a Marc

La entrevista con Marc se realizó vía Skype a principios de julio de 2019, de 16:35 a 17:34 horas. Con una duración de 59’38’’ es la entrevista más larga de todas las que componen el corpus de esta investigación. Marc es uno de los pocos informantes que no ha sido estudiante nuestro. Lo contactamos exclusivamente para esta investigación. A pesar de que no nos conocíamos personalmente y la forma a distancia con la que hicimos la entrevista – recordemos que fue antes de la pandemia, cuando muy poca gente tenía experiencia con este tipo de comunicación – esta se desarrolló de una forma muy positiva debido al carácter bromista, abierto y comunicativo de Marc. Pero, sobre todo, su gran sentido del humor hace de esta entrevista una de las más divertidas. Esperamos que esto se refleje en las citas que vamos a utilizar.

Cabe también mencionar dos aspectos. Primero, esta entrevista es la única que no está transcrita en su totalidad. Efectivamente hemos obviado dos pasajes en los que se discute cuestiones ligadas a la crítica literaria, y se dan recomendaciones sobre libros y programas de la televisión. Estos temas no son relevantes para la investigación. Segundo, aunque la entrevista se realizó virtualmente no disponemos de video porque la grabamos, como todas las anteriores, con la aplicación *VoiceRecord*.

10.3.1.1 Análisis deductivo de la entrevista a Marc

- Motivación

La motivación de Marc para estudiar español es, en primera línea, de índole emocional. Para él, el español es la lengua más importante de su vida (M3-I20)

[p]orque... // bue’, yo creo que básicamente porque tengo muchísimos más contacto con mi familia española / tengo una prima española / e, claro también tengo, tengo primos geniales en Alemania pero la que más me ha cuida’o siempre, con más cariño que me ha trata’o, ha sido mi prima española, que ha sido como una hermana que nunca he tenido y nunca, nunca se ha portado mal conmigo, nunca me ha chilla’o ni nada (E ríe) me ha educa’o o sea que es lo más cercano a un a una.../ es que en ese caso casi me gusta más la expresión alemana de *Heimat*, a la patria porque m / patria no es, es donde me siento más a gusto cuando voy ahí es cuando ,cuando estoy en casa aquí no hay ninguna región, ni ningún pueblo en Alemania que me siente a gusto digamos pero ahí es diferente. (M3-I24)

Con estos sentimientos de hondo apego a la familia y al país, no sorprende que, desde los quince años, se planteara firmemente estudiar español (M3-I76) sin que mediaran sus padres en esta decisión. Al contrario, Marc parece haber hallado más bien incompreensión:

[d]e parte de mis padres, no. Eso fue decisión cien por cien mía. Mi padre pues es químico entonces a él lo que no sea ciencias naturales, no es ciencia, es un poco típico ahí y mi madre pues eso cuando se enteraba que lo que quería estudiar era filol' // o español “bueno pues será para meter al cole, ¿no? para ser profe”, “no obviamente no” y entonces tampoco lo entendía. (M3-I76)

Marc empezó a estudiar Historia y buscando otra materia que combinara “porque mi objetivo (...) era la sociedad española o en España (riendo) para ser correcto” (M3-I78), le resultaba perfecto “tener la historia (...) con el español y no con otra cosa (...), el inglés o el ruso no me servía para nada” (*ibid.*)

- Necesidades

Junto a la necesidad de aprender la lengua de herencia a nivel académico, parece que las necesidades más perentorias de aprendizaje de Marc son entender la cultura española y mejorar su pronunciación. Al preguntarle si recordaba alguna clase donde hubiera aprendido algún aspecto de la lengua que él no conociera, nos responde que la asignatura de introducción a la lingüística hispánica le ayudó mucho a comprender que “no hay (...) una ley natural (...) de lo que es una lengua” (M3-I148) y “los conflictos de lenguas y culturas en España, que era lo que más me importaba que bueno, cualquier otra cosa” (M3-I150). Nosotros creemos que esta necesidad concuerda con el carácter emocional de su motivación y con la situación de su familia.

En cuanto a la pronunciación, Marc lamenta en varios puntos de la entrevista (M3-I4, 12 y 146) que no sabe articular el fonema [r] en español, haciendo que su acento sea bastante fuerte:

ha vuelto ¡buah! a empezar un acento bastante fuf, bueno que a mí me llama la atención cuando hablo, que me doy cuenta que la erre no me sale bien porque... // estuve en, en Fuerteventura trabajando un año y cuando hablaba por el... ¿cómo se dice? el *walkitalki* al servicio técnico le hacía muchísima gracia porque decía (imitando el acento americano) “sí, *sorry* el servicio técnico aquí” pos bueno se lo pasaban bien. (M3-I4)

Este hecho le llevó a marcar en el cuestionario que desenvolverse como un nativo era uno de sus objetivos de aprendizaje y “es que (...) es siempre la erre, bueno, hay otras, pero es la erre la que me vuelve loco” (M3-I146).

- Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia

Marc ha aprendido español en casa con su familia, durante sus vacaciones en España y en la universidad. Hasta la edad de cinco años, sus padres residían en Francia, concretamente en Lyon, donde nació Marc (véanse el cuestionario y la biografía). En casa, solo se hablaba español “hasta entonces había habla'o español con mi madre y con mi padre. Mi padre siendo alemán, pues, mi madre le echaba la bronca porque no me enseñaba bien, pero bueno” (M3-I4). En la guardería hablaba francés (M3-I12). La familia se trasladó a Alemania y allí su padre le “enseñó a hablar

en alemán y desde entonces hablé alemán o hablaba alemán con todo el mundo básicamente la única persona con la que seguía hablando español era con mi madre” (*ibid.* y M3-I46).

En el caso de Marc, hablar español con su madre era prácticamente inevitable. Él cree, como vimos en los datos del cuestionario, que el nivel de alemán de su madre no es alto. Originaria de Sestao, “muy importante es de Sestao, no de Bilbao, de Sestao” (M3-I26), de niña se trasladó con su familia a Miranda de Ebro porque, según cree Marc, la abuela era riojana (M3-I28) y “se mudaron un poco por eso a Miranda de Ebro que tampoco La Rioja [*sic.*], es Burgos, entonces como un compromiso, igual” porque “[Miranda e]stá a cinco metros de la frontera, la diferencia es marginal” (M3-I28 y 30). Por lo tanto, cuando Marc visitaba a la familia en España, iba a Miranda de Ebro.

Marc atribuye el hecho de que su madre no hable bien alemán a factores como la edad, la dificultad de la lengua y la falta de oportunidades. Cuando Marc nació, su madre tenía ya cuarenta años y acababa de llegar a Francia.

[L]e dio poquísimo tiempo de aprender francés que lo hablaba a la española pero lo hablaba bastante bien o... en Lyon, eso fuimos a Lyon... // en Lyon hay bastantes frances' / españoles más de lo que pensaba yo incluso o sea que yo creo que estaba bien acogida. (M3-I32)

Al llegar a Alemania, su madre ya había cumplido los 45 años,

en su vida no había aprendido más que una lengua, el castellano [porque] tuvo que dejar el cole bastante (...) temprano, (...) con 16, 15 años (...) entonces claro ya a los 40 aprender la segunda lengua, lo usa, luego a los 45 aprender otra lengua [*sic.*] que era el alemán o sea, a ver del español al francés, dices vale se puede, pero del español al alemán puf, paliza y, y yo creo que por eso, bueno, no creo, estoy seguro porque le costó muchísimo y le sigue costando ahora claro porque tiene casi 80 años y cada año digo yo pierde más y sobre todo cuando va de vacaciones a casa entonces o a España, vuelven a Alemania... le cuesta. (M3-I32)

De este modo, Marc hace de traductor para su madre del alemán al español (M3-I34), una actividad que él encuentra “normal” (M3-I36), que ni le molesta, ni le da vergüenza y, de hecho, espera que su madre hable solo español con él porque,

[c]uando mi madre se pone a hablar, a hablar en alemán me, me cabreo un poco, cuando habla alemán conmigo a ver si habla con otra gente que haga lo que quiera, pero conmigo no quiero que me hable en alemán. (M3-I38)

Durante su infancia y adolescencia, Marc no asistió a ningún tipo de cursos de español. En realidad, cuando tenía ocho años su madre lo llevó, junto con una amiga hispano-alemana, a que participara en un curso, en el que solo asistió a una sesión (M3-I72). Sin poder garantizarlo, él atribuye esta decisión de la madre a su timidez y su carácter asocial:

no estoy seguro porque nunca se lo he pregunta'o (toma aire) yo creo que como era muy, pero muy tímido y no me gusta... / no me gustaba hablar con otra gente en general o pasar con gente [*sic.*] que no conocía yo creo que, por eso, que me encerraba demasiado y en general no quería... / no sé igual dijo em igual es demasiado para el crío (...) No, no estoy seguro. (M3-I72)

Hoy en día, Marc se arrepiente de no haber asistido a esos cursos de español y afirma “me habría gustado (...), pero entonces seguro que no quería fijo” (M3-I76).

El último contexto en el que Marc ha aprendido español concierne a la universidad. Hablando de sus clases de ELE, puede parecer que a Marc no le interesan porque su foco de atención está puesto sobre todo en la historia y en la cultura. Pero, en realidad, piensa que siempre se aprende algo ya que “normalmente suelo ver el sentido en todo (...) si me enseñan o me explican una cosa es por algo (...) igual es un diez por ciento de (...) otros beneficios, pero aun así [las clases de ELE] siguen beneficiándome” (M3-I160). De este modo, sus clases de español en la universidad le ayudaron a ampliar el vocabulario (M3-I130), a mejorar la expresión escrita donde “[p]asé de estar a cero a ochenta, digamos” (M3-I132) y a conocer mejor la cultura, “sobre todo, en la combinación con la historia” (M3-I34).

Las clases también le sirvieron para mejorar su comprensión lectora, aunque añade tras esta afirmación “no me hace mucha gracia” (M3-I136). Al preguntar las razones por esta actitud negativa, constatamos que se había producido un malentendido. Marc se refería al “análisis de literatura (...) no me suele hacer muchísima gracia analizar un texto a nivel científico” (M3-I138). Y, a pesar de que, según su opinión, su comprensión lectora mejoró bastante, Marc le quita importancia porque él ya leía libros, aunque de otros géneros y contenidos (M3-I142).

Lo que cree no haber conseguido mejorar con las clases en la universidad es su expresión oral porque “hablo mucho menos español que cuando iba al cole” (M3-I128). Tal vez por eso, la clase ideal de Marc consiste en hablar, muchísimo trabajo en grupos (...) con muchísima comunicación” (M3-I152) y añade “como echo el foco tantísimo en hablar se podría decir pues bueno la gramática no es importante” (M3-I160). Pero en la sección sobre las estrategias veremos que la gramática “es útil y (...) [le] beneficia muchísimo” (*ibid.*).

- Contextos de uso de la lengua de herencia

Fuera del ámbito familiar, Marc utiliza el español con algunos amigos. En España son, sobre todo, amigos de los primos (M3-I52) y en Alemania, dice tener algunos conocidos hispanohablantes y muy pocos amigos. En realidad, solo nombra a una amiga que conoció en la universidad. Con esta y su círculo de conocidos alemanes, Marc utiliza el español, pero no de forma muy frecuente, “una vez al mes cada dos meses, bueno, ya cada vez menos” (*ibid.*).

Lo que más le llama la atención a Marc cuando habla con sus amigos hispano-alemanes es el hecho de que mezclan mucho las lenguas, “nunca mezclaba lenguas, bueno a mí me enseñaron de no mezclar lenguas porque si no, no las aprendía” (M3-I56). Aparte de que le horroriza usar palabras híbridas como **anmeldearse*⁹⁶, “eso es demasiado” (M3-I65), Marc se muestra crítico con lo que él considera una mala costumbre de su amiga:

entonces de repente te mete una palabra alemana y digo "¡oy! ¿esa palabra?" y...ella / y su hermana lo mismo, ¿eh? porque la conocí el otro día, igualito que ella, igual, ya cuando hablo con ella, cuando hablo con otra gente no, no mezclo lenguas pero cuando hablo con C(*) ya me he adapta'o porque es como um una costumbre, un *insider* y mezclo, lo mezclo m una palabra. (M3-I56)

Otro ámbito en el que Marc podría emplear su lengua de herencia es en el trabajo, puesto que desde 2018 trabaja de “*software testler [sic.]* o sea, (...) lo que hago es analizar las (...) aplicaciones, ver si un usuario normal y corriente las puede utilizar sin (...) demasiado esfuerzo” (M3-I16). Sin embargo, Marc afirma que el español (y las otras lenguas que habla) no le sirven directamente en el trabajo, pero

al menos (...) cuando cuando por ejemplo cuando... escribo una descripción que es lo que tengo que hacer, escribo manuales, también escribo manuales, entonces min'.../ yo creo que a mí me viene bastante bien el, el haber aprendido o estudia'o, lenguas más bien, el haber estudia'o lenguas, no porque las utilice concretamente sino por la, la sistemática el... una, un tipo de intuición, igual, no sé, al menos es lo que me digo por la noche. (M3-I18)

La única lengua que Marc emplea ocasionalmente en el trabajo es el francés con un compañero que “es medio francés (...) o tiene familia francesa” (M3-I14). Esta lengua tampoco la usa con una función profesional.

Sobre cómo utiliza Marc su lengua de herencia en la universidad, solo hemos obtenido el dato de que se sentía a gusto hablando en español con sus profesores (M3-I84). Suponemos que, al no estar estudiando ya en la universidad cuando se realizó la entrevista, el tema carecía de actualidad para él.

En un ámbito más personal cabe decir que Marc, de joven, leía cómics y libros en español (M3-106). Este hábito cambió al empezar con sus estudios de Filología inglesa porque tuvo que leer mucha literatura inglesa (M3-I104). Sin embargo, sus preferencias en cuanto al género literario no se modificaron. Su inclinación por el cómic le llevó a escribir su TFG sobre los superhéroes (M3-I104 y 106) y sigue leyendo *Mortadelo y Filemón*, su cómic español favorito (M3-I106).

⁹⁶ *Sich anmelden* significa “inscribirse”, “registrarse”, “matricularse”. Sin tener más datos que la propia experiencia, es frecuente oír, entre los estudiantes bilingües de español y alemán, el uso de palabras híbridas como **anmeldearse*.

También escucha la radio (M3-I110) y escucha música en español y en inglés alternativamente (*ibid.*). Su música preferida es el flamenco porque, cuando aprendió a tocar la guitarra, “me di cuenta de que (...) lo mejor me iba era flamenco, el tipo de expresión (...), de emoción (...), pero cuanto menos cante, mejor” (M3-I114). No suele entender los textos de las canciones en español o en inglés, pero sí en alemán. Según su impresión,

se puede entender todo [en alemán] porque sí que cantan, pero a la vez echan tanto foco al texto que quieren que la gente lo entienda mientras que por ejemplo yo qué sé en inglés, pasan del texto, ponen la melodía, ponen unas palabritas, ponen un *diamond* y ya está, ¿no? (M3-I116)

De todos modos, dice conocer los estribillos de algunas canciones en español y la letra de la canción *Hijo de la luna*, pero es una excepción porque “el texto es precioso” (*ibid.*). Básicamente nunca prestó atención a las letras de los textos, de ahí que no los entienda (*ibid.*).

Ve muy poco la televisión, solo la usa para ver “poquísimas películas (...) que a mí más me gustan que son por ejemplo *8 apellidos vascos*, *El capitán Alatriste*, que (...) a mí me parece (...) la mejor película que jamás he visto” (M3-I118), subrayando así su afinidad por la historia. Él cree que su animosidad contra la televisión tiene su origen en una experiencia traumática porque, de pequeño,

cuando íbamos a España me obligaban... / bueno, cuando comíamos teníamos que ver el *Tomate* y no me gusta, (insistiendo) es que no, no aguanto ver ese tipo de, de informa’, no información, pero bueno, es lo único con lo que me quedé. (M3-I120)

En la actualidad, ve en internet siempre que puede un programa llamado *Vaya semanita*, “una sátira, una parodia vasca sobre (...) el nacionalismo vasco” (M3-I120).

En cuanto al uso del ordenador, Marc trabaja actualmente con un teclado alemán, pero que puede cambiar si escribe en español (M3-I122). Cuando no puede adaptar el teclado alemán al español a Marc le “duele, duele” (M3-I124) tener que escribir en español y, prefiere entonces no hacerlo. En cuanto al uso que hace de aplicaciones y redes sociales, Marc afirma que no es un usuario activo, solo utiliza “lo de los trenes, (...) o el WhatsApp, el Telegram, cosas así que (...) no tiene que ver con lengua” (M3-I126).

- Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia

Creemos que para Marc la mejor manera de aprender una lengua es usándola. Él cree que, cuando pasaba los veranos en España, su dominio de la lengua era mejor que en la actualidad. Dejó de ir a España de vacaciones cuando empezó a estudiar,

como tenía tanto de [*sic.*] estudiar, pensaba que ya no tenía tiempo y dije nada, (rápido) no puedo, no puedo, no puedo, y durante 10 años pensaba que no podía tener tiempo para ir a España y pues entonces eso ha ido disminuyendo el, el dominio. (M3-I4)

Marc es consciente de que hablar español solo con su madre no solo afecta a su nivel de dominio de la lengua española, sino que también es la causa por la que el alemán es ahora su L1 en cuanto al dominio:

hace ya muchísimo tiempo que // que he esta'o acostumbándome a hablar en alemán y.... //a ver, la madre es una persona muy importante pero no es lo mismo como si estás con amigos, con, con la novia // o que // que hablas de otros temas también y hablas mucho más bueno igual hay gente que habla más con su madre, yo, no. Pero bueno que sí que hablamos, pero no es tantísimo entonces tengo como un vocabulario limitado que es lo que mi madre utiliza activamente o sea su conocimiento activo es mi conocimiento pasivo digamos. (M3-I4)

A esto hay que añadir que en la universidad no trabajó apenas la expresión oral (M3-I128), por este motivo, cuando se le pregunta cómo sería la clase ideal, Marc afirma que en las clases los estudiantes deberían hablar mucho, trabajar en grupo para que no solo hablen dos o tres y se debería incentivar la comunicación (M3-I152).

De forma paralela a esta forma de aprendizaje activa y comunicativa, Marc intenta aprender de forma analítica y por esta razón ve el aprendizaje de la gramática muy importante “aunque no me haga mucha gracia (...) es útil y (...) me beneficia muchísimo” (M3-I160). Entonces le preguntamos en qué sentido puede ayudar aprender gramática, a lo que Marc nos contestó:

lo [= uso de los tiempos pretéritos] aprendí m... con mi madre, sobre todo, pero también en los estudios porque antes decía pues yo qué sé eh (busca un ejemplo, se lía un poco) lo que sea comí un bocadillo no, no, has comido... digo, a ver, qué has comido hoy, pues como decía, eh tengo que comiste ayer pues me he comido un bocadillo ayer, ¿sí? que sería natural para mí, pero en los estudios, como nos enseñaron bastante bien el proceso de distinguir los tiempos sobre todo pues ya, lo digo, pero sé que es mal. (M3-I164)

En esta intervención podemos percibir muchos temas. En primer lugar, la lengua que enseña la madre no tiene para Marc valor académico (véase también M3-I4). En segundo lugar, hallamos la afirmación que para él, como hablante de alemán, usar el pretérito perfecto compuesto es lo más natural y que, por lo tanto, tiende a usar mal este tiempo porque nunca tiene en cuenta el pretérito perfecto simple, aunque vemos también la dificultad que tiene Marc para encontrar un ejemplo de mal uso de los pretéritos perfectivos, probablemente porque maneja bien los tiempos del pasado. Y, en tercer y último lugar, parece que las clases de gramática le ayudan a ser consciente de ciertos fenómenos lingüísticos, lo cual no le sirve para hablar mejor, pero le dota de cierto fundamento teórico, necesario en los estudios académicos.

- Identificación con la cultura de la lengua de herencia

En este apartado empezamos explicando que Marc dice conocer bien el norte y el noreste de España, su historia y su actualidad (M3-I92 y 94). Lo que más le gusta del país, ya lo vimos más arriba, es su familia porque son las personas más importantes de su vida (M3-I88) y donde él se

siente querido y bien acogido (M3-I24). Lo que menos le gusta es el fanatismo político, aunque reconoce que no es un fenómeno típico español ya que “también lo hay aquí, lo hay por tos los la’os pero (...) sí es lo que menos me gusta” (M3-I90).

Marc es una persona que se identifica plenamente con su lengua y cultura de herencia, como deducimos de sus comentarios sobre la familia (M3-I24), sobre los amigos con los que habla español, que son “de Miranda básicamente todos” (M3-I48), sobre los motivos por los que aprendió a tocar la guitarra y le gusta el flamenco, “seguramente influido por querer ser español” (M3-I114) y sobre la comida española que se comía en su casa “como mi padre no sabe cocinar, ni sabía (...) era mi madre quien cocinaba” (M3-66).

Esta actitud de querer identificarse con lo español se debe, según Marc, a los problemas de adaptación que sufrió cuando llegó a Alemania con cinco años sin saber la lengua, “entonces... todo cuesta, ¿no?” (M3-I80). Al parecer, Marc era un niño “tímido” (M3-I72) y “raro” (M3-I80) que debía integrarse en la vida de un pueblo con cuyos habitantes, Marc no se

llevaba bien (...). Básicamente, era un pueb’, no es que lo diga yo, es que era así, realmente, soy muy autocrítico pero en este caso yo creo que no, tendría lo mío, pero era una clase de un pueblo muy cerra’o, una clase muy cerrada y desde entonces pues iba de pique abajo y yo me aislaba, desde entonces ya pues, no hablaba ca’, casi con nadie e... nunca me sentí, o igual desde entonces, no sé, pero nunca me sentí alemán nunc’... / rechacé más bien el la’o alemán. (M3-I80)

En esta situación, Marc optó por no decir a los compañeros de la escuela, que “tampoco eran muy majos” (M3-I80), nada sobre sus orígenes españoles y como una “reacción de autoprotección” (*ibid.*) se dijo a sí mismo:

porque como no hablaba con otros pues me lo decía a mí mismo, decía “na, soy español no soy alemán” más bien español (...). En este caso igual que me ocurrió a mí, que era, pues eso, español alemán viviendo en Alemania y lo que intentaba hacer, lo que intentaba ser, era ser cien por cien español bueno sino 120% español o 120 alemán cuando estaba en España. (M3-I80)

Marc atribuye estos cambios de identidad, según se halle en un país u otro, a la necesidad de una persona, que se siente extranjera, de justificarse: “porque yo creo que como persona que se siente extranjero en un país, aunque no lo sea, da igual, pero que con, con la impresión digamos (...) que cree que tiene que justificarse más” (M3-I80) y compara su situación con la de los hijos de gallegos en el País Vasco o con africanos en Alemania:

muchu gente de Galicia y tal que se fue al País Vasco pues mucha gente por ahí de, de los que se radicalizado más tarde eran de, de padres gallegos (...) [Esta radicalización se dio] simplemente porque no era de ahí tenía que ser más que los demás, tienes que probar que eres de ahí / yo qué sé si eres, yo qué sé de padre africanos, pero si has nacido aquí en Alemania, como que si te tuviera que justificar, y yo creo que lo hacía similar pero hacia el otro la’o, tenía que justificar que no era alemán sino que era español. (M3-I80)

A pesar de esta solicitud por ser español para desmarcarse de los demás, Marc tiene algunos rasgos de carácter que él cree que son más bien de naturaleza alemana. Él destaca el modo de tratar a la familia que en su caso tiende a ser de desapego:

mi madre dice eh que por ejemplo mis primos son los amigos y la familia española pues tienen una relación muy // muy buena con sus padres o sea yo qué sé, que se pasan cada, cada día, cada fin de semana, cada cuando puedan y yo soy de los hijos que dicen no nos hemos visto hace dos meses todavía no hace falta vernos otra vez. O sea, eso de la familia es def, definitivamente diferente. (M3-I96)

Reconoce que en Alemania puede haber familias que “lo hacen de otra manera” (*ibid.*), es decir, tienen una relación más estrecha, y justifica su actitud reflexionando que esta tal vez se deba, bien a su personalidad, o bien por la relación más bien tensa, que Marc tiene con su madre:

bueno, yo soy así, que tampoco me importa verla, pero cuando menos nos vemos, mejor nos llevamos y cuando nos vemos, pues muy bien. Yo quiero paciente [*sic.*], soy hijo único entonces también igual estoy acostumbra'o a tener mi ... / no acostumbra'o pero prefiero mi tranquilidad, quiero que me dejen mi espacio y lo que hace mi prima que cada día se pasa por donde su madre que está enferma, discuten muchísimo porque son... m, no es fácil, pero aun así siempre pasa y la cuida y tal y mi madre siempre dice que o tiene el miedo que nunca la vaya a cuidar si es que la haría falta y añora un poco eso que, que no sea un hijo español en este sentido. (M3-I96)

O bien porque es la forma de trato que más conoce en Alemania:

luego también hay que va vincula'o con eso pienso yo en Alemania // al menos lo que conozco yo de Alemania o de alemanes más bien, porque claro obviamente he crecido con alemanes, es el punto de... de relaciones, que por ejemplo en Alemania // lo que conozco yo porque hay de otra manera también, pero lo que conozco yo es que por ejemplo te echas una novia pues te la traes a casa o ella te lleva a casa y los padre pues bien y tal y ... a mi madre nunca le hacía mucha gracia, en absoluto, no quería que cerráramos la puerta porque decía es mi casa y // bueno eso de... // aquí... / a ver, lo que conocía yo es que la novia era la novia de ... / ni en mi caso... eh... tengo la impresión que en España más bien la novia o el novio quien sea tiene que ser ya novio de toda la familia. (M3-I96)

Otro rasgo de Marc que él considera alemán se refiere a la soberbia, “creo que también en parte la tengo (...) el de saberlo todo mejor, eso es cosa de mi padre también, seguramente (...) creo que ha influido, bah, he mejorado bastante” (M3-I96).

No nos queda muy claro cómo le ven los demás. Sabemos que habla español con un fuerte acento por la articulación inadecuada de la erre (M3-I4, 12 y 146). Cuando trabajó en Fuerteventura, sus compañeros le hacían bromas por su acento (M3-I4), pero en otro pasaje de la entrevista comenta que “a veces no se dan cuenta [que es extranjero] o // depende de dónde esté. En Fuerteventura por ejemplo me decían si era de la península” (M3-I144). Parece que no se puede apreciar con facilidad su procedencia. En todo caso, él no se ve como nativo de español (M3-I146), aunque tampoco diría nunca que el español es una lengua extranjera para él, “eso sería demasiado” (M3-

I10). Para él, el inglés que aprendió en la escuela (M3-I12) y el francés que hablaba de pequeño en la guardería (*ibid.*) sí son lenguas extranjeras porque “hablando con un nativo no me siento seguro” (M3-I7).

Quizás porque no considera que el español sea una lengua extranjera, le gustaría que sus hijos también hablaran esta lengua. Pero, sobre quién debe ser el transmisor, tiene alguna duda. Al preguntarle sobre en qué lengua quiere hablar con sus hijos, nos responde que

[s]i la madre es española pues, en alemán, si la madre no es española me va a tocar a mí hablar español (ríe) prefiero que lo haga ella bue' / si es española prefiero que lo haga ella porque entonces lo aprenden bien, pero eso, al tener familia al... española y alemana también pues una de las dos tengo que si la / si ella es alemana, no es ni alemana, ni española entonces será el español, lo siento. (M3-I98)

La disculpa al final de la intervención viene dada por su sentimiento de inseguridad y la creencia que su dominio del español es limitado:

E: *¿Te sabe mal entonces tener que hablar español con tus hijos porque crees que no lo hablas bien?*

M: Sí (resoluto) por mi acento sobre todo entonces m ... / sí creo que, (...) si eres hijo de segunda generación y vas al país, piensas pues vale sí que he aprendido español y se parece un poco a lo que hablan aquí pero no me siento seguro y al no sentirme seguro ya es muy diferente. (M3-I101-102)

Por lo tanto, Marc prefiere identificarse como español, pero no puede negar el impacto que le ha producido crecer en Alemania. Una de las consecuencias ha sido que no ha podido desarrollar el dominio de la lengua como un nativo y, por esta razón, no va a poder transmitir bien su lengua de herencia a sus hijos.

10.3.1.2 Análisis inductivo de la entrevista a Marc

Durante el proceso de análisis deductivo han ido emergiendo temas que no queremos soslayar si queremos exponer todos los datos sobre este participante. Estos temas guardan relación con su afinidad por la historia y se refieren a sus reflexiones sobre la educación de los hijos, sus creencias sobre la lengua inglesa y los conflictos de lenguas en contacto.

Debido a sus preferencias por la historia, Marc habla de su familia poniéndola en relación a acontecimientos históricos. Así pues, enmarca la mudanza que realizó la familia de su madre de Sestao a Miranda de Ebro dentro del contexto de la Guerra Civil Española y de la posguerra:

mi abuelo // había esta'o, // bueno mi abuelo eh había luchado como básicamente todo el mundo entonces en la Guerra Civil y como había esta'o en el, en el bando que había perdido pues obviamente hubo repercusiones políticas y entonces pues cada do'... por lo que me cuentan y por lo que he leído... cada yo qué sé cada par de meses le echaban... a la / o le metían a la prisión y se le quedaban ahí o le dejaban ahí un rato, luego salía,

básicamente para encontrar un trabajo y para mantener una familia estaba mal la cosa entonces // dejaron Sestao // dejaron el País Vasco. (M3-I28)

También, al constatar que su padre vivió en España diez años, Marc toma un acontecimiento de la historia española para fechar esa estancia:

E: *¿Y tu padre habla español? Vivió en España diez años, ¿no?*

M: Sí, sí m no sé exactamente cuándo se fue igual, ¿en el 75?, igual, má', más o menos 75 creo que se fue a España.

E: *No lo sabes exactamente, ¿no?*

M: No (tiene una idea) ¿La noche de Tejero cuando fue? ¿En el 72?

E: *¡Uf!, espérate. En el..., no fue más tarde, en el 75 fue... No. Fue en el 81.*

M: ¡Ah! ¡Vale! Entonces vamos bien con el 70 y pico porque bueno obviamente lo vivieron ahí / ¿En el 81 fue? Pues bueno total sobre los setenta y mucho. (M3-I39-44)

Y, quizás sea por su afinidad por la historia y la procedencia vasca de su familia que Marc haya desarrollado cierta sensibilidad por los nacionalismos y los conflictos lingüísticos en España a los que se refiere en varios puntos de la entrevista. De este modo destaca que para su madre es importante que se aclare su lugar de origen “de Sestao, no de Bilbao” (M3-I26); tematiza la radicalización del nacionalismo vasco (M3-I80); muestra predilección por programas satírico-sociales que critican este nacionalismo (M3-I120) y manifiesta entusiasmo por haber trabajado en algunas clases el tema de conflicto de lenguas en contacto (M3-I150).

En cuanto al tema de la educación de los hijos, Marc reflexiona sobre el porqué muchos padres de familias plurilingües prefieren criar a sus hijos monolingües:

si los padres le dan la impresión a los críos / a los niños de que es un esfuerzo manejar dos lenguas o más lenguas, me da igual, entonces los niños lo van a notar aunque no lo digan los padres (...), lo típico un padre o los padres que dicen a los hijos mira, yo siempre he sido malísimo en matemáticas no te preocupes pues el crío automáticamente creo que va a decir en muchísimos casos vale yo también soy malo porque mis padres son malos, no hace falta que sea bueno y es como, // es como una excusa. (M3-100)

Esta opinión se trata solo de su hipótesis, pero creemos comprender mejor la postura de Marc frente a su deseo de transmitir la lengua española a sus hijos y su temor de que pueda dar la impresión de ser lingüísticamente incompetente.

Un aspecto que no hemos mencionado en el análisis deductivo es el hecho de que Marc estudió también Filología inglesa. Lo que le gustó de este estudio es que “no hubo el rechazo a la literatura digamos fantástica, a la ficción, un rechazo que sí que la [*sic.*] tenemos en Alemania” (M3-I106). En un momento de la carrera tuvo que decidirse por el inglés británico o el inglés americano y Marc expone sus apreciaciones sobre estos dialectos:

teníamos que decidirnos si queríamos aprender inglés o amer'... el inglés americano, o sea el inglés de verdad o el otro, lo siento, (ríen los dos fuertemente) (M. recuperado) Sí, los dos son preciosos pero a mí me encanta el inglés britá' (lo dice en español con acento inglés británico pero se corrige) británico, pero claro como había aprendido otro tipo de pronunciación, otra vez con la erre o sin la erre, pues // me ha costado bastante o me sigue costando adaptarme a, al habla británico [*sic.*] entonces ya cuando hablo inglés, (...) intento hablar inglés británico y no *standard English*. (M3-12)

De esta intervención nos sorprende, sobre todo, que de nuevo sea el sonido apicoalveolar vibrante el que le ocasiona problemas de pronunciación, también en inglés.

Por último, cerramos el análisis presentando algunos fenómenos de la lengua que habla Marc. Empezamos por las palabras extranjeras que utiliza. En dos ocasiones, muy al principio de la entrevista, Marc se pregunta por la palabra española:

(1) ¿cómo se dice? el *walkitalki*. (M3-I4)

(2) cuando fui al ¿cómo se dice? a *l'école maternelle*. (M3-I12)

En el caso (1), Marc no necesita un vocablo español porque se utiliza así. Su pregunta parece indicar una inseguridad sobre esta palabra. En (2), a Marc no le viene el término en español y deja la expresión francesa porque está hablando de su vida en Francia y allí a la guardería se le llama *école maternelle*.

También aparecen cinco términos en inglés que son “*sorry*” (M3-I4), “*standard English*” (M3-I12), “*software testler*” (M3-I16), “*insider*” (M3-I56) y “*diamond*” (M3-I116). En el caso de “*sorry*” aparece en el estilo indirecto, es decir, Marc está repitiendo las palabras exactas que se dijeron en otro momento y por este motivo no usa el término en español. En los demás casos vemos el principio de comodidad. Probablemente esté acostumbrado a usar en inglés esas expresiones. Lo mismo ocurre cuando emplea la palabra alemana “*Heimat*” (M3-I24), pero, en este caso, además de la acomodación, se da que la palabra correspondiente española “*patria*” no tiene el mismo significado emocional que “*Heimat*”.

Hay una confusión con la palabra “*frecuencia*”, hablando sobre la música:

E: ¿Y música? ¿Escuchas música en español?

M: Sí, sí de todo, pero...

E: ¿Con qué frecuencia?

M: Eh... Cadena 100, em ... (E va negando con la cabeza) Ay, perdón [E: *Con qué frecuencia..., no qué emisoras*] Em... pues un mes sí y otro mes es inglés otro mes es español. (M3-I107-110)

Y también en torno a la música hemos detectado un calco cuando Marc utiliza la palabra “*refrán*”, como en alemán “*Refrain*” para referirse al estribillo de una canción.

Hasta ahora nos hemos referido a características frecuentes de la lengua que hablan los bilingües, es decir, a la mezcla de palabras de diferentes idiomas, calcos, malentendidos. Pero hay en el habla de Marc otros rasgos que demuestran que el español es la lengua que aprendió en casa. Se trata de realizaciones dialectales propias del español del País Vasco como el uso del condicional por el imperfecto de subjuntivo en “tiene miedo que nunca la vaya a cuidar si es que *haría* falta” (M3-I96, la cursiva es nuestra) y el uso del imperfecto de subjuntivo por condicional en “no te supiera decir ninguna cosa” (M3-I160) o “no supiera nada ahora mismo” (M3-I166). También aparece durante toda la entrevista la caída de la interdental epentética en los participios en -ado, rasgo propio del español oral peninsular.

10.3.4 Entrevista a Maya

La entrevista con Maya duró 47’24’’. Se realizó a principios de diciembre de 2019, de 10:30 a 11:18 horas, en nuestro despacho de la Universidad de Innsbruck, por lo que contamos con la más absoluta tranquilidad. No hubo interrupciones ni se oyen ruidos de fondo en la grabación. No fue necesario emplear mucho tiempo para romper el hielo. Maya era por entonces estudiante nuestra en su primer semestre y como las dos teníamos a Cataluña como punto común, empezamos hablando del país. Maya es una persona alegre que se mostró abierta y cooperativa durante la entrevista.

10.3.4.1 Análisis deductivo de la entrevista a Maya

- Motivación

De la entrevista no hemos obtenido ningún dato evidente que nos explique por qué Maya estudia español. Pero contamos con algunos detalles del cuestionario, informaciones de la biografía y breves comentarios en la entrevista que nos permiten suponer algunos de sus motivos. Para empezar a Maya le gustan mucho las lenguas. De todos los participantes del corpus, ella es la que más lenguas habla y/o ha aprendido en la escuela. Por lo que dice de lo que más le gusta de sus clases y lo que más aprende en ellas, le interesa, sobre todo, la cultura (Ma4-I20, 44 y 282).

Sin embargo, Maya siempre ha tenido problemas con el alemán (Ma4-I36). En la escuela, cometía muchos fallos de ortografía, “porque [para mí] la ortografía española es mucho más fácil” (Ma4-I30) y muchos atribuían sus deficiencias con la lengua alemana al hecho de ser bilingüe:

Ma: O sea, mis amigas... siempre sabían que... / o sea, mi mamá er’, es de España y mi papá de Austria. Entonces, si saqué una nota no tan buena como ellas siempre decían que bueno tu mamá es española y mi profesora también siempre ha dicho que..., bueno todos los profesores, que puede ser porque soy bilingüe.

E: *O sea, nada más porque eres bilingüe.*

Ma: Bueno siempre lo han dicho mis profesores, yo...

E: ¿Tú no lo crees?

Ma: No. (Ríen las dos)

E: ¿Por qué crees entonces que es?

Ma: No lo sé, o sea, creo que... (suspira) no lo aprendí bien en la *Volkschule* y entonces nunca probé de aprenderlo bien y siempre lo seguía llevando porque la gente me dijo bueno porque soy bilingüe puede que... (Ma4-I86-92)

Además, en su vida cotidiana Maya habla un dialecto muy fuerte del alemán que “la gente no (...) entiende (...) y siempre tengo que hablar en el alemán estándar” (Ma4-I100), con lo que ella no se siente cómoda (Ma4-I102). Incluso si conociera a una persona que hablara las mismas lenguas que ella, preferiría comunicarse con esta en español o en inglés antes que en alemán (Ma4-I98) porque “si puedo hablar en mi dialecto, me siento a gusto, pero si tengo que hablar *Hochdeutsch*⁹⁷, ya no tanto” (Ma4-I102).

Otro factor que puede haber determinado el rechazo de Maya hacia el alemán es la actitud de sus abuelos paternos que prohibían a la madre hablar español en casa con su hija (Ma4-I32) y que no han aceptado nunca que Maya sea hablante bilingüe hasta el punto de desdeñar sus estudios:

Ma: Es que les [= a los abuelos] da igual, que estoy estudiando español, están más como diciendo que estoy estudiando alemán (ríen las dos)

E: ¿Dicen que estudias alemán?!

Ma: Sí porque repetí curso por el alemán y todo y están como... / o sea cuando les conté que iba a estudiar español y francés ellos siempre sabían que me gustaba el, el español y el francés, los idiomas, pero yo odiaba el alemán (riendo) entonces estaban como asustados que estaba / iba a estudiar esp' / alemán. (I48-50)

En definitiva, creemos que su inclinación por las lenguas y la cultura, así como el rechazo que parece sentir hacia la lengua alemana son determinantes para explicar por qué Maya estudia español en la universidad.

- *Necesidades:*

En el cuestionario, Maya marcó como objetivos de aprendizaje mejorar la expresión oral, ampliar el vocabulario, mejorar la expresión escrita, conocer la cultura y mejorar la comprensión lectora. Al preguntarle por el objetivo más importante responde que es “aprender la erre española” (Ma4-I242) y, para sus estudios, “lo escrito” (Ma4-I244) y leer (Ma4-I248).

Cree que, a corto plazo, puede mejorar el vocabulario (Ma4-I250) y a medio plazo, la expresión escrita (Ma4-I252). Sin embargo, no sabe qué objetivo de aprendizaje puede conseguir a largo plazo (Ma4-I256).

⁹⁷ *Hochdeutsch* es alemán estándar.

A la luz de lo que cuenta Maya sobre sus necesidades, concluimos que necesita mejorar la pronunciación de la apicoalveolar vibrante y desarrollar la lengua española a nivel académico-profesional.

- *Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia*

A pesar de la oposición de la familia austriaca, Maya aprendió español en casa. Su madre le hablaba, le cantaba y le leía en español; veían las noticias en la televisión, tenían DVDs, videos y videojuegos, pero no escribían nunca en español (Ma4-I54-60). La madre mantenía un contacto muy reducido con los abuelos austriacos y terminó divorciándose del padre de Maya (Ma4-I34).

No llevó a su hija a ninguna clase extraescolar de español. Maya desconoce los motivos puesto que en la escuela primaria hizo kárate o algunos “cursos de pintar y todo eso” (Ma4-I36). Pero cuando empezó la secundaria, ya no tenía tanto tiempo libre y los problemas con el alemán se complicaron, por lo que Maya supone que su madre no quiso dificultarle más la vida escolar (*ibid.*).

En la segunda etapa de la secundaria, Maya optó por estudiar español. El primer profesor enseñaba mucha gramática y promovía la expresión oral con debates, pero según Maya, “él siempre tenía derecho y si yo decía alguna cosa pues (...) no tenía derecho yo (...), entonces no teníamos buen contacto⁹⁸” (Ma4-I42). Afortunadamente para Maya, el segundo año tuvo una profesora que

habló sobre la cultura de, de América del Sur, o sea, nos contó toda su experiencia y me preguntó a mí cómo es en España o cómo es con tu familia y era mucho más familiar (...), además porque ella también, entonces, cuando los otros hacían ejercicio y yo había terminado, me dio otras cosas y con el otro profesor pues... aprendíamos el alfabeto y yo estaba sentada ahí como que..., qué está pasando, o sea, no sabía qué hacer. (Ma4-I44 y 46)

Cuando terminó la escuela, Maya estuvo diez meses en la ciudad ecuatoriana de Cuenca para hacer unas prácticas (Ma4-I176-180):

[t]rabajé en un hogar infantil, sí, como sea... / hice todos los trabajos que una mamá tendría que hacer porque es'... / los niños de ahí... / o sea, el estado (pausa) se los quitó los hijos a los padres, entonces... / porque les pegaban o son alcohólicos o... problemas con drogas, todo eso, entonces por la mañana tenía que hacer las camas, jugar con los niños, a veces, hacer los deberes, darles comida, ducharles, leerles cuentos, todo. (Ma4-I182)

Sus prácticas en Ecuador también le brindaron una oportunidad única para ampliar sus conocimientos de español. Maya dice que la cultura ecuatoriana le pareció similar a la española, pero al mismo tiempo en otros aspectos la encontró muy diferente porque “ellos tienen el quichua

⁹⁸ Hay que entender la palabra “derecho” por “razón”.

y casi todo está en relación con eso, o sea, con la historia de ellos” (Ma4-I194). Desde el punto de vista lingüístico se le presentaron problemas con el seseo, el uso del vos y el uso diferente de algunas palabras:

lo de la ce porque cuando yo llegué, o sea, decía todo como en español y me corrigieron (ríe) entonces, tenía que aprender de decir todo con la ese y al llegar de nuevo a Austria hablando con mi mamá tenía que aprender de nuevo todo con la ce, que ese era un gran problema, pero después solo así palabras que no son similar o sea que son otras palabras en el español de América que eran como calcetines-medias, carro-coche, todo eso... pero nada grave (...) Me acostumbré al vos, sí porque entonces en vez de decir usted o tú siempre dije vos y era correcto porque a mi mamá anfitriona y mis hermanos y mi papá anfitrióno [*sic.*] entonces siempre tenía que decir usted solo con amigos cuando eran o son mayores no sabía de / si decir usted o vos o si usted o tú, por eso siempre dije vos y entonces ya no hay ningún problema. (Ma4-I196 y 198)

Y, por supuesto, las prácticas le representaron una experiencia de la que aprendió mucho:

primero mucho más respecto [*sic.*] por mi mamá (ríe) porque noté cuánto trabajo es, o sea, hacer todo eso y después también... / o sea, estaba en una familia anfitriona y ellos solo podían hablar español, entonces tenía que aprender de no tener miedo de hacer fallos y eso me ayudó mucho también para el francés y para todo, o sea, porque cada vez que yo empiezo una cosa nueva tengo miedo de hacer algunos fallos y eso me ayudó muchísimo, sí y entonces también hicimos muchos viajes y así en, en la selva, hemos estado en la selva y ahí también aprendí muchísimo, no voy a volver a la selva nunca, pero sí (...) [Allí] [1]lovió todo el tiempo y teníamos que andar por la selva y, no sé, había como (busca la palabra) ... / pareció que era tierra normal y me bajé en esa tierra o sea, me hundé [*sic.*] y no podía salir, (...) había arañas así enormes (Ma4-I188-192)

En la actualidad, Maya estudia Traducción e Interpretación en francés y español en la Universidad de Innsbruck. La escritura y la gramática es lo que más le cuesta (Ma4-I264), pero también son los aspectos que más se trabajan en las clases (Ma4-I266), aunque prefiere las clases de cultura y recuerda haber hecho en clase “algo del Ché” (Ma4-I278), que le impresionó. También ha aprendido el uso del imperfecto y del pretérito perfecto simple (Ma4-I280), pero no cómo se usan los signos de interrogación, “o sea, todavía se me olvida que tenéis dos... (...) la es... el (dibuja en el aire el signo de interrogación)” (Ma4-I284 y 286).

No le gustan las clases de competencia lingüística porque se aburre ya que “escuchamos las audiciones, pero lo entiendo todo” (Ma4-I268) y opina que le “gustaría hacer más. Textos más difíciles o... cosas más difíciles para entender (...); la gramática más rápido porque (...) ya sé las estructuras, solo no sé cuándo se utilizan” (Ma4-I268 y 270). La primera clase de todas las asignaturas, “cuando se dice vamos a aprender esto, esto, esto y esto” (Ma4-I292) tampoco le sirven de nada porque “ya está escrito en el papel y ya me leí el papel antes de ir a clase” (Ma4-I294).

- *Contextos de uso de la lengua de herencia*

Maya utiliza el español para hablar con su madre, sus abuelos y tíos maternos, aunque estos últimos hablen entre sí catalán y, con sus padres español. La madre de Maya habla con sus hermanos “catalán o español, como le salga” (Ma4-I6). Desde que Maya cumplió los quince años, “[mi madre] empezó a hablar un poco catalán con nosotras” (Ma4-I62) y ahora Maya tiene alguna competencia en catalán, lo entiende y lo puede leer, pero, aparte de algunas palabras, no puede hablarlo (Ma4-I8). Por su parte Maya trata “de hablar español, pero si me enfado, sale en alemán hay algunas tres palabras que me salen en español y el resto en alemán” (*ibid.*).

Mezcla las lenguas en los dos sentidos, es decir, cuando habla en alemán, usa palabras en español y viceversa (Ma4-I64 y 66). La introducción de palabras o expresiones de la otra lengua se produce, como hemos visto más arriba, no solo en un estado emocional de enfado, sino que también, por costumbre de emplear determinadas palabras siempre en alemán o siempre en español, y cuando no hay una correspondencia directa de significados entre las palabras (Ma4-I68).

Según Maya, estas mezclas también ocurren cuando habla con amigos. Habla español con sus amigos ecuatorianos, con los amigos austriacos que hicieron el voluntariado con ella en Ecuador (Ma4-I70), con bilingües como ella, porque su madre “tiene amigas españolas que viven en Austria, entonces hablo con sus hijos y con ellas en español” (Ma4-I74) y con amigas del colegio que estudian español y quieren que Maya les hable en esta lengua (Ma4-I76).

Suponemos que Maya habla también español con sus compañeros y con los profesores en la universidad. En realidad, no dice nada sobre este tema, pero explica que usa mucho el francés en las clases de la universidad, por lo que nos imaginamos que también lo hace en español.

A nivel privado, Maya escucha música en español casi todos los días (Ma4-I212). Le gusta el reggaetón (Ma4-I214) y aunque prefiere la música latinoamericana, también conoce un poco a Manolo Escobar, a “ese, el (...) que canta las canciones (...) de Navidad que tiene mi mamá el cedé, algo con Escobar” (Ma4-I224) y “¿el que canta una flor o algo así?” (Ma4-I228), que adivinamos que se trata de Nino Bravo. También ve bastante la televisión porque tiene Netflix, Amazon Prime y “los canales de España” (Ma4-I236). Le gusta ver en español telenovelas, “de momento estoy viendo *Las chicas del cable* y si estoy en casa, mi mamá siempre ve *Corazón, corazón* (...) es...no serie, pero noticias de, de, de...” (Ma4-I232).

- *Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia*

De los datos que disponemos no podemos sacar una conclusión clara sobre las estrategias que emplea Maya para aprender lenguas. Sabemos que no utiliza la lectura, pese a que uno de sus

objetivos de aprendizaje es mejorar la comprensión lectora y en su diario de aprendizaje apuntó que tenía que leer más para comprender cómo funcionan las reglas de puntuación del español (Ma4-I199). El problema radica en que no le gusta leer, “si veo un libro así de gordo, ya ni empiezo a leerlo” (Ma4-I204). Sin embargo, leería

[l]os Reclam⁹⁹ así pequeños, sí que los leo, sí. Si veo a veces, no sé cuentos de la ... / de Blancanieves o cosas así, sí, pero si... si veo que tengo que sentarme muchos días para leer un libro ya me desmotivo (Ma4-I206)

Cuando le preguntamos por sus déficits en las lenguas extranjeras que habla, en este caso, el inglés y el francés, responde que no tiene ninguna dificultad en inglés (Ma4-I24), ni siquiera para escribir, porque escribe “más el *slang*” (Ma4-I26). En cuanto al francés, dice que “ahora como [lo] estoy aprendiendo, mejor, ya me va mejor escribiendo y hablando” (Ma4-I26). Desafortunadamente, Maya no explica qué hace para que le vaya mejor.

- Identificación con la cultura de la lengua de herencia

Conociendo la mentalidad de sus abuelos paternos, sus profesores y compañeros de la escuela sobre el impacto negativo del bilingüismo creímos que Maya iba considerarlo más como obstáculo que como una ventaja. No fue así. Cree que ser bilingüe le ha ayudado en sus estudios (Ma4-I27) y, de pequeña en la escuela, “ni lo noté” (Ma4-I82), “solo en las clases de alemán” (Ma4-I84). Como ya vimos en el apartado sobre la motivación, sus dificultades con la asignatura de lengua alemana en la escuela, la llevaron incluso, a repetir curso (Ma4-I50). Aunque, en la escuela atribuían estos déficits al bilingüismo (Ma4-I86), Maya cree que sus problemas son de base, que desde el principio ni le enseñaron ni aprendió bien el alemán, y fue arrastrando sus lagunas hasta tener que repetir curso (Ma4-I92).

En su vida diaria en Austria se encuentran muchos elementos de la cultura española, por ejemplo, la comida, “pollo al ajillo, lentejas”, la música, la celebración de la Semana Santa en España y los Reyes cuando era pequeña, así como las “fiestas del barrio” en verano (Ma4-I124). Lo que más le gusta del país de su madre es el *modus vivendi* (Ma4-I106), ella ve la gente “así más libre” (Ma4-I110), “más relajada (...) si dices a las 10:30 no son las 10:30 si no las 11 (...). No es tanto estrés como aquí” (Ma4-I110).

En principio, le gustaría vivir en España porque le gusta mucho la playa y el calor del verano, sin embargo, duda, ya que, en su opinión, en Austria se recibe más ayuda del Estado con la familia (Ma4-I128). Tampoco sabe si podría estudiar en España, “tendría que acostumbrar[me] un poco,

⁹⁹ La editorial Reclam es conocida por sus libros de bolsillo baratos y de pequeño tamaño.

unos 3 o 4 meses” (Ma4-I160) y cree que puede tener dificultades lingüísticas con las otras lenguas que se hablan en España (Ma4-I168):

Ma: Bueno, si estudio en Barcelona, hablan catalán, entonces tendría que aprender el catalán correctamente y si... me voy al País Vasco o algo así entonces...

E: *Tendrías que hablar vasco.*

Ma: No, no, pero o sea para conocer la cultura de ahí porque creo que es dif' / nunca estuve allá, pero creo que es diferente. (Ma4-I164-166)

Pero para Maya, el problema principal para estudiar en España está en la administración:

Ma: Am, es que quería estudiar en España, pero am, como tengo la, la *Matura*, o sea, el bachillerato de Austria entonces no... / hubiese tenido que enviarlo a Madrid para que ellos lo traduzcan al español y de ahí me lo mandan a mi escuela y un lío...

E: *Pero esos son problemas administrativos, o sea no...*

Ma: Y entonces la señora de la Uni me dijo que si... quiero estudiar en España que mejor me cambie después del primer semestre o después de un año, porque entonces sería más fácil.

E: *¿Y quieres hacerlo?*

Ma: Creo que no, o sea, en principio sí, pero ya tengo aquí mi vida y me acostumbré a todo eso y cambiarme de nuevo... (Ma4-I170-174)

Nótese que Maya no atiende al comentario de la entrevistadora sobre el tipo de problemas y continúa con sus explicaciones, tal vez para justificar que no estudia en España porque realmente le molestó el proceso administrativo.

De España, dice conocer bien la historia, las costumbres y la Costa Brava (Ma4-I104). De la historia le fascina el periodo del franquismo (Ma4-I118), “o sea, no soporto el franquismo, sino que el tiempo (...) o sea, qué pasó creo que es interesante” (Ma4-I120) y eso que lo que menos le gusta de España es la política (Ma4-I112). En este punto preguntamos si esta aversión se debe al movimiento por el independentismo catalán, pero nos asegura que nunca le gustó la política en España (Ma4-I116), salvo el franquismo.

En cuanto a su carácter y visión del mundo, Maya piensa que es una mezcla (Ma4-I134):

noto que soy muy española cuando me peleo con gente, sí, no sé por qué los austriacos son más así, (reflexiona) conservativos o, no sé, pero si me peleo yo con mi mamá es como una gran explosión (...) también si conozco a gente soy más abierta que..., o sea, yo voy digo ‘hola, ¿cómo estás?’ y los austriacos pienso que no..., no van tanto a gente y empiezan de hablar [*sic.*] con ellos, ni nada, o sea / pero, entonces también soy muy estructurada y creo que los españoles no son tan estructurados como la gente en Austria, en general, o sea, la gente que yo conozco. (Ma4-I136)

Además de ser estructurada, cree que los españoles no la pueden identificar como nativa por su acento alemán o austriaco cuando habla y porque “no bailo tanto en las fiestas” añadiendo entre risas “o sea, necesito un nivel de alcohol para empezar de [*sic.*] bailar así” (Ma4-I146).

Debido a esta dualidad, Maya no sabe con qué cultura se identifica más (Ma4-I138), pero tras una reflexión, se decanta por Austria porque ha vivido toda la vida ahí, “mi vida está aquí, no en España” (Ma4-I140). Aun así, el español es parte de su identidad y no puede imaginar dejar de hablar la lengua algún día (Ma4-I150). De este modo, le gustaría, si fuera posible, hablar en español con sus hijos (Ma4-I152), aunque las razones son más bien de orden práctico:

es una lengua que... se usa en todo el mundo, o sea, puedes comunicarte con todos y si hablas alemán, no puedes..., o sea, no puedes hablar con tanta gente como con español porque creo que en todas las escuelas puedes aprender español o en casi todas, pero el alemán no tanto, por ejemplo, mi amiga de América dice que tienen cursos de español, pero no hay ninguna posibilidad de aprender alemán o algo así y también en Ecuador, tampoco, o sea, tampoco puedes aprender alemán solo si te vas a un sitio así, a una... escuela especial de alemán. (Ma4-I154)

En cuanto a la factibilidad de hablar a los hijos en español, Maya no tiene ninguna duda al respecto, “si no los llevo cada día a casa de mi mamá (ríen las dos) para que hablen con ella” (Ma4-I156). De esta forma, Maya soluciona el problema al que se enfrentan muchos hablantes de herencia: el de transmitir una lengua que no es completamente como su L1.

10.3.4.2 Análisis inductivo de la entrevista a Maya

En la entrevista no han surgido muchos temas por inducción que no hayamos comentado en el análisis deductivo. Tenemos, por un lado, la cuestión del plurilingüismo en la familia; por la otra, está la experiencia que ha vivido Maya sobre su bilingüismo y que nosotros la describiríamos, por lo menos, como particular, puesto que no hemos hallado en la literatura que los prejuicios contra el bilingüismo repercutan negativamente sobre la lengua mayoritaria.

En cuanto a la lengua que usa Maya, diremos que aparecen, como ya viene siendo habitual, muchas palabras en alemán del ámbito de la administración académica como *Volksschule* (escuela primaria, en Ma4-I36 y 92), *Mittelschule* (escuela secundaria, en *ibid.*), *Matura*¹⁰⁰ (examen de bachillerato, en Ma4-I170) y de otros ámbitos como el de la lingüística, por ejemplo *Hochdeutsch* (alemán estándar, en Ma4-I102), de carácter como *Möchtegern* (un quiero pero no puedo, en Ma4-I42) o de política como *Beihilfe* (subvención social, en Ma4-I128).

¹⁰⁰ *Volksschule* es en Alemania *Grundschule* (escuela primaria); *Mittelschule* es en Alemania *Realschule* (forma de escuela secundaria) y *Matura* es en Alemania *Abitur*. Son nombres distintos para el mismo concepto (véase también el glosario).

Maya emplea también el sustantivo catalán “avi” (abuelo, en Ma4-I2) y abusa de la expresión “o sea”, que en todo el discurso sirve como muletilla. Además, hay calcos como en “él siempre tenía derecho” (*er hatte immer Recht*) por “él tenía siempre la razón” o “no teníamos buen contacto” por “no teníamos buena relación” (Ma4-I42) o el adjetivo “conservativo” (*konservativ*) en lugar de “conservador”. Realmente característico de la lengua que usa Maya es la confusión entre el español europeo y el español latinoamericano: “teníamos los DVDs y los vídeos en español y medio videojuegos para la comp’, o sea, la compu’, el ordenador, es que estoy con el español de, de Ecuador y de España” (Ma4-I58).

10.3.5 Entrevista a Nancy

A finales de noviembre de 2019 nos reunimos por la mañana a las 10:05 horas con Nancy en nuestro despacho de la Universidad de Innsbruck y la entrevistamos durante un tiempo de 41’58”. Nancy fue estudiante nuestra durante un semestre. Siempre se mostró como una persona introvertida, muy tímida, que habla poco (Na5-I56), pero amable y dispuesta. Además, es la más joven de los informantes que forman el corpus de esta investigación. Las respuestas de Nancy tienden a ser escuetas y podemos percibir en las risitas que las acompañan una cierta inseguridad sobre lo que dice.

10.3.5.1 Análisis deductivo de la entrevista a Nancy

- Motivación

Nancy decidió estudiar Traducción e Interpretación en la Universidad de Innsbruck porque su madre también había comenzado a estudiar esta carrera en la misma universidad, aunque por motivos de trabajo no la terminó (Na5-I62-66). Agrega que siempre quiso estudiar español porque “lamentablemente” (Na5-I64) nunca había tenido esta lengua como asignatura en la escuela (*ibid.*) y ahora su madre muestra un interés especial por los estudios de su hija (Na5-I72). Es decir, Nancy estudia, en primera línea, español por sus vínculos familiares con esta lengua.

- Necesidades

Con sus estudios de español, Nancy quiere ampliar el vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, así como desenvolverse como un nativo, siendo este último objetivo el más importante para ella (Na5-I217).

Según Nancy, el vocabulario que debe aprender debe referirse a vocabulario especializado, relacionado con temas que no se hablan en casa (Na5-I206).

Cree que puede alcanzar todos sus objetivos “hablando” (Na5-I219); sobre todo la mejora de la expresión oral podría lograrse de una forma rápida si “hablaría [*sic.*] más” (Na5-I223). En cambio,

“escribir textos” (Na5-I40) es la destreza que más le cuesta en todos los idiomas (Na5-I40), pero, especialmente, en español:

lo más difícil am para aprender creo que que escribir textos porque nunca he escrito un texto en español m antes entonces eso era algo donde / que me costaba mediodía para escribir un texto para la clase. (Na5-I234)

Para lograr sus objetivos, Nancy ve necesario estudiar gramática, sobre todo, las formas que ella no considera naturales:

cuando hago eje’, ejercicios de gramática em es muy fácil para mí porque, porque me viene naturalmente, pero creo que también lo tengo que aprender porque m hay cosas que no me vienen naturalmente entonces, sí tengo que saber las reglas (...) de formación porque, por ejemplo, lo de em vosotros yo no lo sé, entonces eso es algo que tengo que aprender. (Na5-I198 y 200)

Por último, cabe decir que Nancy cree que para ser una buena traductora es necesario hablar mucho en español, aprender mucho vocabulario (Na5-I204) y saber decir “una cosa de muchas maneras” (Na5-I208) para ganar cierta fluidez. Sin embargo, Nancy se ve muy lejos de lograr estos objetivos: “creo que no [=decir una cosa de muchas maneras] porque me cuesta mucho decir algo en una manera” (Na5-I210).

- *Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia*

Nancy solo ha aprendido español dentro de la familia. No tuvo clases extraescolares ni tampoco en la escuela secundaria. Reconoce que su madre quería que asistiera a clases de español, pero Nancy se excusaba diciendo que ya tenía bastante trabajo con lo que tenía que aprender en la escuela, por lo que su madre desistió. Ahora, Nancy está arrepentida de no haber asistido a esas clases y esa es una de las razones por las cuales estudia español en la universidad (Na5-I58).

- *Contextos de uso de la lengua de herencia*

En principio, Nancy utiliza muy poco el español (Na5-I30). Aun así, en el cuestionario había afirmado que domina mejor el español que el inglés, pero en la entrevista parece ponerlo en duda:

E: (...) *Pero me has dicho que lo [=el español] dominas mejor que el inglés, ¿en qué te basas para afirmar eso?*

Na: M. (escéptica) No, no creo que lo domino mejor que el inglés, no me acuerdo (risitas).

E: (Riendo) *Es lo que has puesto ahí y mis preguntas son para aclararlo.*

Na: M, uso más el inglés que el español, pero m, no sé, español es más... em, es..., m’, más claro para mí porque, porque es algo que ya he escuchado desde chiquita y...

E: *Y te sientes más segura hablando en español.*

Na: Sí, y también escuchando español porque... / ya mi mamá siempre hablas [*sic.*] primero conmigo... y ya. (Na5-I31-36)

Es posible que Nancy domine el inglés mejor que el español, pero su experiencia vital y el vínculo que tiene con esta última lengua suscitan en ella un sentimiento de cercanía y familiaridad, que la llevan a sentirse más a gusto con el español que con el inglés.

En la familia, Nancy habla alemán con sus padres; su madre, sin embargo, siempre ha hablado español con ella. Cuando era pequeña Nancy hablaba “mucho más español” con su madre (Na5-I84), pero dejó de hacerlo al entrar en la escuela.

Al hablar español, Nancy utiliza las palabras en alemán que no conoce en español, por eso ella dice que “cuando hablo español con mi mamá, nunca hablo solo español, porque si (...) no sé una palabra siempre la digo en alemán y es una mezcla entre español y alemán” (Na5-I78). Su novio, que no habla español, dice que suena muy divertido: “una vez hablé con mi mamá y dije ‘brr *Kuhlschrank* brr [*sic.*]’... (Na5-I80). A pesar de todo, Nancy se siente bien cuando habla español con su madre (Na5-I96).

Más difícil le resulta emplear español fuera de la esfera familiar porque no sabe qué decir (Na5-I96 y 98). En una de nuestras clases, Nancy tuvo que trabajar con otras dos hablantes de herencia (entre las que se encontraba Maya) y tras la actividad, Nancy nos comentó que se había sentido “rara”:

No sé por qué. Ellas hablaron mucho y hablaron am muy bien el español y yo sé que mi esp’, español no es mal [*sic.*], pero no está tan bien como el español de ellas, entonces... (Na5-I102)

Y no está segura de si le gustaría tener más contacto con otras personas bilingües para hablar más español, “[s]í, creo que sí pero... no, no sé (risitas)” (Na5-I104).

En la esfera personal, Nancy no lee ni ve mucho la televisión en español. Atribuye su falta de lectura a que no tiene tiempo, “antes leía mucho, pero en alemán” (Na5-I174). Y lo mismo ocurre con la televisión. Los fines de semana ve Netflix y durante la semana solo ve las noticias con sus padres (Na5-I180), pero todo en alemán (Na5-I182). Escucha las noticias que su madre ve en el teléfono (Na5-I184) y las series que puede ver en español en Netflix no le gustan: “[y]o veo cosas como *Friends*, pero no hay en español en Netflix” (Na5-I196).

- Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia

Nancy es de la opinión de que para mejorar la pronunciación de una lengua y mejorar la expresión oral, lo mejor es vivir en un país donde se hable la lengua (Na5-I47). En clase, aboga por “hablar mucho con los otros estudiantes sobre muchos temas que no se hablan en casa” (Na5-I236). Cree que “tener que aprender vocabulario” (Na5-I236), la lectura y la práctica de la redacción le

ayudarían (Na5-I48) a mejorar su expresión escrita, “las estructuras de las frases” y ampliar su vocabulario (Na5-I180).

En una de sus clases tuvo que leer un libro en español y Nancy reconoce que esta actividad tuvo efectos muy positivos en el aprendizaje:

Eso sí también me ayudó mucho muchísimo. Sí, sí, lo leí en las em las *¿Weihnachtsferien?*, ¿sí? y eso em, sí que me ayudó mucho porque al principio del libro em era no era difícil, pero era un poco extraño para mí leer en español, pero em después se puso más fácil, después más fácil y... (...) me ayudó mucho leer un libro en español. (Na5-I248 y 250)

Hablando de sus dificultades para aprender francés, Nancy comentó que se basaban en el hecho de que transfería los conocimientos de español al francés, lo que generaba muchas interferencias:

porque francés se parece un poco de la gramática a español, pero no es lo mismo entonces hice muchas hice muchos errores en eso y en escribir textos y en la estructura de los, de las frases porque siempre em tuve la estructura del español en la cabeza y, y en francés no funciona siempre entonces... (Na5-I50)

Pero lo que más le ayuda son “los deberes porque en casa me puedo concentrar más en lo que hago” (Na5-I242).

Es decir, Nancy aprende en contextos de inmersión y hablando, pero también haciendo uso del trabajo personal para el estudio del léxico, la redacción de textos para la clase y la lectura.

- Identificación con la cultura de la lengua de herencia

Nancy está segura de que ser bilingüe la ha ayudado mucho a “entender idiomas” (Na5-I56). De pequeña en la escuela se sentía orgullosa porque “cuando lo contaba a mis compañeras de clase dijeron que ‘muy bien, muy bien’” (Na5-I90). Los profesores también hicieron que se sintiera bien con su bilingüismo (Na5-I92) y no recuerda ningún conflicto relacionado. Pero su madre

siempre me cuenta que cuando yo era chiquita em, las profesoras del *Kindergarten* am dijeron que mi mamá no debe hablar español conmigo porque creen que yo no voy a hablar alemán tan bien si hace eso, pero, pero no era verdad. (Na5-I94)

Está muy bien informada sobre la actualidad de Venezuela y cree conocer bien el país porque de “chiquita” pasaba “medio año cada dos años allá, entonces sí sé cómo es la vida allá” (Na5-I110), aunque admite que “ahora todo es diferente” (Na5-I112) y no está tan segura si realmente sabe cómo sería su vida allí. Del país le disgusta la inseguridad (Na5-I116), pero disfruta de situaciones que no se dan en Austria:

me gustó siempre cuando... / porque hay mucha lluvia en el verano hay el tiempo que cuando llueve, sí, (risitas) entonces em, siempre me gustó em cuando, cuando se fue la luz, sí porque siempre teníamos em velas y, y cuando la luz volvió am todo, todos am / toda la calle em pod', podía escuchar todo la calle como hizo ah (ríe) ¡sí! (Na5-I114)

La situación que atraviesa Venezuela condiciona bastante las respuestas a preguntas sobre si le gustaría vivir en ese país, o si se imagina estudiar o trabajar allí. De todos modos, está segura de que no podría vivir allí toda la vida porque encuentra que la cultura y la gente son muy diferentes (Na5-I122). Puede imaginar estudiar en Venezuela si la “situación sería [*sic.*] mejor” (Na5-I158), pero confiesa que tendría problemas de adaptación porque “son muy diferentes allá de que aquí” (Na5-I164) y que al principio le costaría entender las clases, aunque “también aprendería más rápido porque siempre escucho español” (Na5-I162). En cuanto al trabajo, afirma que no sabe si o dónde quiere trabajar y agrega: “no sé tampoco que me gustaría trabajar aquí en Austria” (Na5-I168).

En cuanto a su carácter, su cultura y su visión del mundo, ella afirma con rotundidad ser austriaca (Na5-I124 y 130). Sin embargo, tiene en su personalidad algún rasgo que ella cree que es venezolano porque lo ha vivido así en Venezuela y en Austria:

Na: (...) lo que tengo de em / lo es más venezolano es que em / es muy *Klischee* (risitas) pero estoy muy caótica sí, sí, y, y nunca m, mes [*sic.*] difícil para mí ser puntual y yo siempre / porque las amigas de Latinoamérica de mi mamá tampoco son puntuales entonces creo que eso es algo que es de Latinoamérica (ríe)

E: ¿Es algo que te pasa por ser venezolana o porque lo has vivido así?

Na: No sé, porque en Venezuela es así, cuando, cuando dicen que nos vamos a encontrar a las 10 siempre llegamos a las 11 y no importa porque... / sí es normal y aquí cuando dicen a las 10 es a las am 5 para las 10 (risas)

Además, en su casa en Austria, siguen alguna tradición venezolana como comer arepas todos los fines de semana y cantar en Navidad villancicos típicos venezolanos (Na5-I118).

En general, parece que Nancy no tiene una relación muy estrecha con su lengua y cultura de herencia. Por esta razón, para nosotros es probable que los venezolanos la consideren propiamente austriaca. Según Nancy, los venezolanos le dicen que es muy blanca y también que “es muy lindo cuando hablo español porque se escucha que (...) no soy de allá” (Na5-I134), sobre todo por la pronunciación (Na5-I138), el vocabulario (Na5-I140) y la lentitud con la que habla, ya que, a su entender, los venezolanos hablan muy rápido (Na5-I142).

A pesar de la tendencia a identificarse con Austria, Nancy considera que hablar español es parte de su identidad

porque el español es algo con / que, que escuché y e’ parte de mí en desde que fu’/era chiquita. Recuerdo una vez cuando estuvimos ahí un medio año volví al *Kindergarten* y no hablé ni una palabra toda la semana porque no me atreví a hablar alemán entonces (risas) eso es algo, que es um, ya ... creo que... ya es / puedo decir, es importante para mí. (Na5-I144)

Además, ahora que está estudiando español ha observado que cuando tiene que escribir en inglés muchas palabras se le vienen en español (Na5-I148). Y, aunque, en principio quiere hablar a sus hijos en alemán, también sopesa la posibilidad de hablarles en español, si mejora con sus estudios en la universidad:

E: *Una pregunta muy hipotética: ¿en qué lengua quieres hablar con tus hijos?*

Na: *Am alemán, quizás (risita), pero también, pero también also sí, si em estudio español ahora y lo, y lo puedo hablar mejor entonces también yo creo que también quiero hablar un poco español con ellos porque es algo que me haya / me ayudó mucho a mi em entender otras en otros idiomas entonces también quería darle eso. (Na5-I150)*

Es decir, Nancy debe superar su creencia que su español es limitado para que se decida favorablemente a transmitir su lengua de herencia a sus hijos.

Con Nancy hemos conocido a una persona de gran timidez (Na5-I104) y poco comunicativa (Na5-I56). Ella es consciente de que estas características la limitan a la hora de aprender y usar su lengua de herencia, puesto que valora la interacción con los compañeros como un instrumento positivo para aprender (Na5-I218, 224 y 236), pero no puede sacar partido cuando trabaja en grupo en clase (Na5-I102). Incluso con la familia usa poco el español y ella se siente más bien austriaca. Sin embargo, quiere aprender su lengua de herencia porque es parte de su identidad y le gustaría hablarla como su madre.

10.3.5.2 Análisis inductivo de la entrevista a Nancy

En este apartado vamos a tratar temas emergentes relacionados con su familia, su cambio de carrera y la lengua que usa.

Cuando Nancy se refiere a su familia materna habla siempre de Venezuela. Sin embargo, la madre nació en Perú (Na5-I2). En cuanto al origen de sus abuelos, Nancy no puede precisar de dónde son:

E: *Pero tus abuelos son peruanos.*

Na: *Em, sí mi abuelo es em de España y mi abuela es... creo que, sí, mi abuela es de Perú, o algo así (risitas).*

E: *(Riendo) ¡Ah! ¿No lo sabes?*

Na: *Creo que ell' / uno de, uno de, de mis abuelos es de España, pero los otros, no, creo.*

E: *¿Uno de tus abuelos?*

Na: *Em, no uno de mis abuelos... em, em ...*

E: *Abuelos maternos.*

Na: *// De mi mamá, sí (risitas).*

E: *Entonces, claro, hay una parte que está en Perú por tu abuela probablemente.*

Na: *Sí, pero me puede ayudar vive en..., ya viven en Perú otra vez porque se mudaron a Venezuela y porque hay much', 'os problemas ahora se mudaron a Perú am, como hace dos años.*

En realidad, la familia es de origen peruano que emigró a Venezuela y debido a la situación actual del país volvieron a Perú; otra parte de la familia, su tío y sus primos, emigraron a Brasil (Na5-I14). Desafortunadamente, no hemos podido aclarar qué abuelo es de origen español, aunque suponemos que se trata del abuelo materno. Es decir, que la familia hispanohablante de Nancy vive en la diáspora y no hemos llegado a saber cuál es la variante hispana que habla la familia en Latinoamérica.

Otro aspecto del que hablamos en la entrevista concierne a los planes de Nancy de cambiar de carrera. Nos sorprendió mucho, debido a su timidez, que quiera estudiar “*musical theater*, es canto y baile (...) y actuar” (Na5-I18). Nancy cree que en esta carrera puede seguir utilizando el español, “es bueno, si puedes hablar más idiomas, porque entonces, tal vez, también puedo actuar en España” (Na5-I22). De momento, según sus conocimientos, en el plan curricular de esos estudios solo se contempla el aprendizaje del inglés (Na5-I24), aunque Nancy asegura que quiere seguir estudiando español, por lo menos hasta que la acepten en la Universidad de Viena en otoño (Na5-I26 y 28).

En cuanto a la lengua que emplea Nancy, es cierto que emplea muchas palabras en alemán, más allá de las habituales del ámbito de la escuela, como *Kindergarten* (guardería, en Na5-I94) o *Weihnachtsferien* (vacaciones de Navidad, en Na5-I248) y de los estudios como *Translationswissenschaften* (Traductología, en Na5-I62), *Vorlesungen* (clases magistrales, en Na5-I162) o *Kulturwissenschaften* (Estudios de cultura, en Na5-I162). Ella considera que este español que habla es *lustig* (divertido o gracioso, en Na5-I80) y llega utilizar en dos ocasiones la muletilla alemana *also* (o sea, en Na5-I150 y 178), incluso se le escapa la afirmación alemana “*ja*” (Na5-I250). Todo indica que el influjo del alemán es bastante fuerte. También hemos detectado un uso incorrecto del condicional en lugar del imperfecto de subjuntivo (Na5-I158). No hemos hallado mucho más, debido a que Nancy no tiende al empleo de frases largas y complicadas. Cuando no responde con monosílabos, sus enunciados están llenos de falsos arranques, titubeos, reformulaciones y articulados bajo risitas que indican su timidez y su inseguridad.

10.3.6 Entrevista a Nerea

La primera entrevista que hicimos para esta tesis fue la de Nerea. Duró unos cincuenta minutos, exactamente, 49’51’’ y se realizó a mediados de junio de 2018 en una sala de reuniones del SDI en Múnich. En la grabación, no se aprecia ningún ruido externo y tampoco hubo incidentes que pudieran desviar el transcurso de la entrevista.

El entorno, el hecho de tratarse de la primera entrevista y de que la informante y la entrevistadora no se conocieran nada más que de una primera toma de contacto en el que hablamos sobre este proyecto, hicieron que el encuentro fuera al principio algo tenso, aunque con el discurrir de la entrevista, el ambiente se volvió más distendido y se fueron dando, cada vez con más frecuencia, más risas. Nerea se mostró siempre cooperativa.

10.3.6.1 Análisis deductivo de la entrevista a Nerea

- Motivación

No sabemos a ciencia cierta por qué Nerea decidió estudiar español en la universidad. Creemos que su motivación parece ser más bien de carácter práctico porque, a pesar de que Nerea no quiere ni vivir, ni trabajar, ni estudiar en España (N6-I98, 100 y 118), opina que

solo porque [yo] no quiera trabajar en España no significa que voy a tener contacto... (...) con el español... en, en el entorno profesional y si puedo defenderme... e, por escrito m bien o (ríe) decente, digamos, pues tengo una gran ventaja. (N6-I158)

Por otra parte, nos sorprende que Nerea no haya elegido estudiar otra lengua, como el francés o italiano¹⁰¹, para engrosar su currículum. Este hecho nos lleva a pensar que pueda existir una remota motivación por razones de identidad, aunque solo podamos suponerla en su elección por estudiar español, a pesar de que su madre se lo desaconsejó (N6-I42, 44 y 54). Aunque la identidad no explica completamente la razón por la que Nerea optó por estudiar su lengua de herencia, teniendo en cuenta que no se identifica en absoluto con la forma de ser y hacer española.

- Necesidades

Nerea aprendió español de forma oral y sin ningún contacto con la lengua escrita, excepto un libro “así de mi madre raro” (N6-I158) que leyó una vez y unos 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” (N6-I56). Pero hasta que no entró en la universidad no vio necesario leer, escribir y hablar español a nivel profesional.

Por este motivo mejorar la expresión oral es su objetivo prioritario (N6-I194). Nota que, si está largo tiempo en España, su acento cambia y que hace suyo el acento de la gente del lugar (N6-I200). Pero a nivel formal y profesional no le resulta tan fácil comunicarse oralmente (*ibid.*). Es de la opinión de que tiene que trabajar para las presentaciones orales en clase, “[m]ucho, no sé. Comparado con los que aprenden desde cero” (N6-I198) y cree que le va costar mucho corregir

¹⁰¹ Según se estipulaba en el antiguo plan curricular del Grado *BA Internationale Wirtschaftskommunikation* de la Universidad Internacional de Múnich.

y mejorar su expresión oral “porque yo hablo lo que hablo, si está bien o mal es otra cosa” (N6-I210).

Otro objetivo importante para ella es mejorar la expresión escrita (N6-I202), ya que escribir correctamente lo considera una ventaja, si algún día utiliza el español en un contexto profesional:

si puedo defenderme... eh, por escrito m bien o (ríe) decente, digamos, pues tengo una gran ventaja... entonces/porque es importante porque mucho trabajo se hace por escrito también, no solo por el oral sino también por el escrito. (N6-I158)

Nerea cree que la adquisición y mejora de la expresión escrita pueden alcanzarse más bien a corto o medio plazo. Acaba de comenzar los estudios y nota que ha mejorado mucho, aunque a veces cometa fallos, según ella, muy graves de ortografía, sobre todo (N6-I200), como vimos efectivamente en la biografía, aunque nosotros no calificaríamos los errores ortográficos como graves.

De forma paralela a mejorar su expresión oral y escrita, Nerea quiere aprender las expresiones y frases hechas del español, así como actualizar el vocabulario y ampliarlo en el ámbito económico y profesional (N6-I194). Ella cree que le falta mucho el léxico y la terminología económicos, ya que ha aprendido español de uso cotidiano (N6-I196) y, por ese motivo, tiene que estudiar este tipo de léxico igual que sus compañeros de ELE (N6-I198), a pesar de que muchas veces lo entienda por el contexto, aunque no sepa exactamente su significado (N6-I198). El aprendizaje de vocabulario es un objetivo que Nerea cree poder alcanzar a corto o medio plazo; por ahora ya ha notado que su vocabulario está cambiando (N6-I210).

Otro aspecto que ella considera que debe aprender como el resto de sus compañeros es la gramática, porque, aunque sepa intuitivamente las reglas, no sabe explicarlas al desconocer el nombre y la función de los elementos gramaticales (N6-I214).

Nerea también siente la necesidad de mejorar la comprensión lectora (N6-I156 y 158), aunque apenas lee en español. En las clases, a Nerea le gustaría trabajar con textos relacionados con artículos u otro material auténtico y analizarlos, no solo el vocabulario y la gramática, sino también la estructura del texto, la tipología, la construcción del tono o la argumentación (N6-I218).

Además, desea ampliar sus conocimientos de cultura, que cree son escuetos y por esta razón dice que

[y]o me he propuesto que, en algún momento, en algunas *Semesterferien* quiero hacer un *tour* por España porque m, me avergüenzo de conocer tan poco de mi país... (N6-I200)

Aparte de viajar, también, se informa de la actualidad del mundo hispanohablante, por interés personal (N6-I116). Aprender cultura es, para Nerea, un objetivo realizable a largo plazo porque debe hacerlo por sí misma, ya que, en clase, la atención que se pone a la cultura es limitada, porque también tienen gramática, vocabulario, formas de expresión (N6-I204-206):

E: *Pero tenéis clases de cultura, ¿no? ¿O un poco más adelante?*

N: Tenemos expresión escrita, de momento, y gramática e intentamos pues hacer m textos por escrito m por ejemplo de/yo tuve que hacer uno sobre Cuba, Portugal o países en general y entonces ahí sí que aprendemos, pero es muy puntual. (N6-I207 y 208)

- *Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia*

Los padres de Nerea son de Madrid, por lo que, en un principio, en su casa solo se habla español. Sin embargo, el padre es hablante de herencia de inglés. Este dato lo encontramos únicamente en su biografía lingüística, puesto que, en toda la entrevista, Nerea no nos dijo directamente que su padre es hablante de herencia de inglés. Al principio de la entrevista, Nerea nos decía que el inglés no lo siente propiamente como lengua extranjera porque lo había aprendido desde pequeña (N6-I2 y 4) y, más adelante, afirma que habla inglés con acento español “porque mi padre cuando habla inglés lo habla con acento español” (N6-I20). Insistimos sobre la presencia del inglés en su vida, pero no obtuvimos la respuesta que buscábamos:

E: *Has dicho que lo has aprendido desde pequeña, ¿y eso?*

N: Sí, porque mi padre desde pequeñas siempre nos puso los videos de *Muzzy in Gondoland* y son, así, vídeos para aprender el inglés y siempre que empezamos a ver las películas de *Disney* también en inglés, o sea que desde muy pequeña tuve la..., la oportunidad de aprenderlo. (N6-I5-6)

Ligado a este aspecto, cabe comentar que Nerea juzga a sus padres de forma muy dura a la hora de hablar de cómo la enseñaron las lenguas. De su padre dice que no fue consecuente con las lenguas que empleó (N6-I62):

Con mi padre, m él aprendió el alemán con nosotros, con mi hermana y yo en el *Kindergarten*, en el *Kinder* y entonces él siempre m preocupaba hablar con nosotros en alemán para.../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 y por eso hoy en día todavía noto que hablo... español con él con influencia alemana y encima inglés (ríe) entonces hacemos ahí un *mix* de los tres idiomas con mi padre. (N6-I60)

Su madre, por otro lado, se veía en la obligación de enseñar a su hija bien el español (N6-I54) y le proporcionaba lecturas infantiles y libros para practicar la escritura y la caligrafía (N6-I56). Sin embargo, para Nerea no fue suficiente porque “si quería aprender español, ella me dio libros que ella ha leído en español que son fáciles, pero nunca fue ella la que dijo bueno, aquí tienes más material” (N6-I58).

De esta actitud de la madre, se deriva que la mujer no viera la necesidad de enviar a su hija a una escuela de español, y que nunca aprobara del todo que Nerea estudiara español en la universidad: “[e]lla vio que es su deber enseñarnos el idioma y enseñarnoslo bien y entonces yo creo que por eso siempre/un poco el orgullo, ¿no? que si nos da, nos da clases extras no lo hace bien ella” (N6-I54). Incluso llegó a instar a su hija a que estudiara francés:

fue ella la que dijo ‘¡piénsatelo!, ¿por qué no coges el francés?, porque ya tienes el español como base’ y/ porque ella no quería que... m, o sea, esta situación, aprendiendo español en una universidad solo para hacérmelo más fácil la vida, ¿no? Ella me dijo ‘¡bueno, ya lo sabes hablar y ¿por qué no te coges otro idioma más?’, porque así tengo / puedo ofrecer más, ¿no? Y, eh, no le gustó tanto al principio. (N6-I42)

Solo una vez, Nerea dice que “ahí sí lo intentaron mis padres” (N6-I114), cuando la enviaron a un campamento de verano en Soria con otros niños para aprender inglés y español. Nerea afirma haber aprovechado más el español “porque estaba con niños españoles” (*ibid.*) y aprendió mucho, sobre todo, el español moderno, muy diferente al que hablan sus padres de “hace 28 o 30 años” (*ibid.*). Es decir, Nerea pudo constatar que el español que se habla fuera de su casa es muy diferente y que, por lo tanto, merece ser aprendido en otro contexto fuera del familiar.

En cuanto a cómo ha aprovechado las clases en la universidad, Nerea constata que hasta el momento no ha aprendido al ritmo que ella hubiera deseado (N6-I224). Recordemos que, en el momento de la entrevista, Nerea se hallaba en el segundo semestre, cursando la asignatura de ELE a nivel A2. Afortunadamente sus docentes la han alentado a escribir textos de nivel más avanzado y le corrigen a su nivel, lo cual le ha ayudado mucho (N6-I222).

Las mejores clases para ella y que más le han ayudado a desarrollar su competencia en español hasta ahora han sido las de producción escrita (*ibid.*). En estas clases, se han escrito textos sobre diversos países de Latinoamérica, se ha comentado la situación actual de Cuba, Perú y Venezuela y se han hecho presentaciones orales sobre un país hispanoamericano; Nerea aprendió en estas clases mucho sobre Hispanoamérica y conoció otras culturas (N6-I208).

acabo de empezar el semestre pasado a escribir entonces ahí sí que noto que estoy mejorando un poco o me doy cuenta de los fallos que cometo. Em y luego ampliar el vocabulario también veo que a corto plazo ya lo noto que está cambiando. (N6-I210)

Por último, cabe indicar que Nerea no recuerda ninguna clase que no le haya sido de provecho, porque “[s]iempre se coge algo, aunque solo sea, yo que sé, una frase hecha, una forma o un vocabulario que se escribe de esa manera. A mí eso ya me ayuda” (N6-I230). De todos modos, a Nerea le molesta, por un lado, que el avance sea lento; le gustaría ir más rápido y tener más volumen de textos para trabajar, ya que ella prepara el material con más rapidez que sus compañeros. Por otro lado, también le resulta aburrido tener que escuchar “un par de cosas que

ya las sé en plan/aunque no las tenga basadas en cursos gramaticales de español, pero me las sé y ahí sí que noto que tengo que prestar más atención pa' no dorm'..." (N6-I224).

- *Contextos de uso de la lengua de herencia*

Nerea aprendió alemán en la guardería y, desde entonces, empezó a usar la lengua alemana en casa (N6-I60). En la actualidad, cuando está la madre presente, todos los miembros de la familia hablan español (N6-I60) porque, según Nerea, la competencia lingüística de su madre en alemán no es buena (N6-I50). Pero cuando la madre no está, Nerea habla alemán o inglés con su padre porque

él me pide que habla/hable con él un poco en alemán porque en el trabajo, él habla solo inglés y el contacto que tiene él más hablando con el alemán es... conmigo, en ese sentido, y bueno..., con las compras con lo que sea y luego él me pide que sí, que le gustaría saber, eh qué es esto en alemán, cómo se dice bien y entonces él me lo pide. Em, pero si se trata de cosas de la universidad, hablamos en inglés. (N6-I72)

Nerea tiene una hermana con la que habla en alemán, pero dice que mezclan las dos lenguas. Al preguntarle por qué motivo cree ella que se combinan las lenguas, asegura que, por una parte, fue la educación del padre que siempre utilizó indistintamente las lenguas que habla (N6-I62) y, por otro lado, dice que el uso de una lengua u otra depende del tema del que estén hablando:

[s]i son cosas así de amigos o el, el tema de la universidad o.../allí hablamos un poco más en alemán y si son cosas de familia m hablamos mucho la mezcla de alemán y español y luego la tendencia también a español un poco. (N6-I68)

La mezcla de alemán y español suele referirse a que sus enunciados son en alemán,

pero con mucho español, con much'/con cosas típicas de mi madre, por ejemplo, luego vienen sin pensar y se dicen en español... o de la abuela o lo que sea... entonces se nota más el español. (N6-I70)

En la universidad, Nerea se siente más cómoda hablando español que en casa (N6-I82) porque se luce más:

E: *¿Y cómo te sientes ahora hablando español con la familia, en la universidad, con tus profesores? (...)*

N: *¿Con la familia? Bien. Con la familia un poco más em insegura porque... yo me noto los fallos cuando los hago... pero... m, claro cuando hablo con mi madre o con mi padre yo les digo: "por favor corregidme para que los haga bien" (...), pero cuando estoy aquí en la universidad, por ejemplo, en clase, noto que (...) mis compis se sient[en] un poco así '¡jo! esta que bien lo sabe hablar' que 'qué mal roll'o... Eso sí que me resulta difícil, pero me siento más cómoda hablando español aquí que en casa. (N6-I81 y 82)*

En cambio, más adelante se contradice afirmando que le cuesta hablar español con los profesores, porque se esfuerza en hablar la lengua con un estilo más formal y una gramática más correcta. Sobre todo, le incomoda cuando tiene que tratar temas profesionales relacionados con la economía (N6-I84).

También se ha percatado de que su dominio del español es diferente y más alto que el de sus compañeros y, por esta razón, los ayuda ejerciendo, a veces, de diccionario y, otras, de correctora de textos (N6-I216). Sin embargo, Nerea no se siente a gusto con esta situación. Es cierto que, por un lado, intenta que sus compañeros no se sientan desaventajados; por ejemplo, en muchas ocasiones ella sabe reaccionar a lo que pregunta el profesor, pero prefiere no participar para poder darles una oportunidad a sus compañeros de hablar más en clase y no molestarlos en su aprendizaje. Nerea hizo partícipe de esta manera de actuar a su profesora de textos (N6-I216).

Por otro lado, Nerea se queja de que sus compañeros la usen para obtener un resultado rápido y sufre porque cree que sus conocimientos de la lengua son limitados; puede decirles cómo son las palabras, cómo se dice algo, pero no puede explicar el porqué. Como le da miedo o se siente responsable si da una solución incorrecta a sus compañeros, piensa que muchas explicaciones solo las puede dar el profesor y cuando tiene dudas pregunta también a la profesora, aunque eso pueda molestar a sus compañeros (*ibid.*).

En la esfera personal, Nerea escucha música todos los días, pero no siempre en español (N6-I160 y 162). En Alemania, solo escucha las canciones en español que ponen en la radio alemana, mientras que, cuando está en España, solo escucha “la radio española (en voz baja) *Los cuarenta principales* (ríe)” (N6-I164). Se disculpa porque no le gusta ni el flamenco (N6-I166) ni la música que escucha su madre porque la considera antigua (N6-I72) y prefiere la música “normal, así pop, lo que pongan en la radio” (N6-I168). Dice que entiende los textos de las canciones, sobre todo, del grupo *La oreja de Van Gogh*, que le gusta mucho (N6-I170).

Siguiendo con este tema, Nerea parece tener más contacto con la televisión que con la música. Dice que a través de programas como *Operación triunfo* se informa de las nuevas tendencias musicales; dado que ve el programa desde la primera edición, conoce a los cantantes de la primera generación: Bisbal, Bustamante y Rosa, aunque no se le ocurren otros intérpretes de ediciones más modernas que también le gustan (N6-I172).

Nerea afirma que en su casa tienen antena satélite y pueden ver el Canal Internacional de rtve (N6-I176 y 178). Le gusta mucho mirar el telediario porque “se ve otra, otra/otro ángulo” (N6-I180) y añade que

se ve más información con el mundo español, eso, claro, e m... y... no sé, a mí siempre ver las noticias siempre em hay un lado subjetivo que lo intentan evitar pero sí que noto que hay veces que intentan/que viene un poco del gobierno. Ahí sí que me parece curioso. (N6-I190)

También le gustan las series como *Águila roja*, las telenovelas que ve con su madre y series históricas como Isabel:

[a] mí esta [=Isabel] me gustó mucho porque/hombre! no es cien por cien correcto y... y... manipula'o un poco pero me parece súper interesante aprender algo de historia española o algo así. (N6-I186)

- *Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia*

Por lo que dice a lo largo de la entrevista, Nerea cree que las lenguas se aprenden hablándolas. Por eso, cuando le preguntamos cómo superar sus dificultades con los idiomas que conoce responde:

- para el inglés: “lo ideal sería *hablar más* con gente, m, inglesa o americana, en este sentido y.... intentar, *hablar mucho* inglés en clase, también para practicarlo (...) tengo que hablar un poco más para expresarme en inglés de forma fluida, digamos. Y pues eso *practicar un poco más hablando* con... por ejemplo, con mi padre” (N6-I28, la cursiva es nuestra),

- para el francés: “mi madre siempre dice ‘vete a hacer el semestre en el extranjero en Francia porque así lo vuelves a refrescar, tienes e el contacto con el país, la gente y todo eso’ y pues eso me vendría súper bien, (...) de otra manera, me parece un poco difícil porque yo sola sentarme en casa y repasar la gramática, no es que lo haga todos los días, (ríe) digamos” (N6-I40),

- y para el español: “[y]o me he propuesto que, en algún momento, en algunas *Semesterferien* quiero hacer un *tour* por España (...) también yo noto que si estoy por ejemplo dos o tres semanas en España, el acento me cambia, depende de dónde estoy, si estoy en Andalucía me cojo más el acento, eso sí que me pasa (N6-I200).

De las citas se desprende que pasar un tiempo en un país es determinante para mejorar el dominio de las lenguas y la única forma de llegar a desarrollarse como un hablante nativo (N6-I200). Nerea cree que el continuo contacto con más variaciones de la lengua propicia la adquisición de más vocabulario, frases y modismos, que se reflejan positivamente en la expresión oral (N6-I210).

Del mismo modo, aprende la lengua y la historia de España mirando la televisión (N6-I186). También cree que podría aprender más mediante la lectura, pero Nerea lee poco (N6-I156) y confiesa que le resulta difícil trabajar la comprensión textual (N6-I214).

Por último, Nerea cree que no es necesario aprender la gramática explícita, pero está bien saber cómo se escriben y cómo se forman los tiempos irregulares para no tenerlos que inventar y cómo se usan. Ver todo esto en el papel le ayuda a hablar de una forma correcta (N6-I226).

- *Identificación con la cultura de la lengua de herencia*

Como todos los informantes de esta investigación, Nerea posee una identidad bipartita. A veces, da la impresión que lucha contra esta condición y que hubiera preferido no tener que vivir con dos o más lenguas:

¡jo! no piensas claro en una dirección que si a veces tienes ahí dos cosas un poco/porque cuando pienso.../hay veces que pienso en alemán, hay em veces que pienso en español y de vez en cuando en inglés, pero hay veces que pienso: ¡jo! una cosa estaría bien. Pero... (N6-I144)

Recordemos que, en casa, Nerea hablaba únicamente español y, en ocasiones, un poco de inglés con su padre antes de ir a la guardería. A partir de ese momento, empezó a hablar solo en alemán también en casa (N6-I76). Esta reacción tal vez pueda explicarse porque en la escuela no había muchos niños bilingües y Nerea no percibió que en casa y en la escuela se hablaban lenguas diferentes:

no había muchos y de hecho siempre hablaba en alemán, también en casa, cuando hice el cambio de hablar acento español, tenía acento alemán bastante fuerte, en los vídeos que teníamos de pequeña se nos nota un montón y luego cuanto más mayor me hice podía diferenciar un poco mejor entre el alemán y el español y se me fue quitando un poco el acento. (N6-I76)

Además, sus profesores, que sabían que Nerea era española por sus apellidos, alguna vez le achacaron los errores que ella cometía en alemán al hecho de ser bilingüe, “[e]so sí que me chocó un poco porque... yo cuando estaba en clase, en el cole, nunca me sentí en la desventaja por saber español” (N6-I78).

Para ella, el hecho de que cuando escribe en alemán a veces mezcla las formas gramaticales y usa la estructura de la frase española, no explica la argumentación de los profesores de la escuela alemana, puesto que estos errores “no [aparecían] en cantidades que decías ‘esto no lo ha escrito una alemana’” (*ibid.*). Ella atribuye los errores que comete en alemán al hecho de que ha aprendido mal algún aspecto o no lo ha entendido bien.

Cree que ser bilingüe le ha ayudado a aprender idiomas con facilidad. Sin embargo, no ha visto que el bilingüismo le haya supuesto una gran ayuda para sacar buenas notas o para aprender otras materias. Más bien al contrario. Como ya vimos más arriba, para ella, ser bilingüe ha sido un problema que le impide pensar claro en una sola dirección y en una sola lengua (N6-I114).

En cuanto a las cuestiones referidas a la identidad, Nerea nos presenta algunas contradicciones. Aunque su madre le haya intentado transmitir la forma de ser española, Nerea se ve como una persona de carácter más influido por la cultura alemana (N6-I128). Se define como una persona correcta, rígida y tímida (N6-I134), a la que no le gustan ni la comida española – ella cree que es debido a que su madre no cocinaba español, sino más bien platos sencillos alemanes (N6-I98) –, ni los horarios españoles porque le parecen “poco productivos” (N6-I104).

Sin embargo, su carácter no es completamente alemán porque

cuando me estorba algo... (ríe) soy un poco/me expreso más y soy un poco así, más abierta en ese sentido y... (...) cosas, del temperamento sí ahí sí que noto que hay veces que tengo que... m (ríen las dos) ... (N6-I128)

Además, hablando de los horarios españoles, Nerea acaba explicando que “[a] ver que está muy bien, pero no sé, yo creo que ahí sí tardo un tiempo en adaptarme” (N6-I106).

La familia española la ve como alemana por su manera de hablar, por sus opiniones, más acordes a la visión alemana que ella tiene de las cosas y por el acento que a veces se le escapa en las discusiones:

[c]uando hablamos de temas políticos, sobre todo, ahí nos ponemos a... (da una palmada para sonorizar el choque) / chocamos un montón (...), y claro, a veces que / cuando hablo, él [=el tío] dice que se me nota un poco el acento (casi atropellándose) no es acento alemán, pero no es cien por cien español. (N6-I134)

El hecho de que la familia no la pueda reconocer como española “[l]es choca” (N6-I130). Nerea, por su parte, ni se considera a sí misma plenamente como hablante nativa de español. No le molestaría dejar de hablar español si viviera en otras partes del mundo, pero más adelante dice “[el español] sí que es parte de mi identidad, es mi familia, es... es lo que conozco de casa, es lo que... no sé, sí que me faltaría” (N6-I138).

Tampoco se considera española. De hecho, se ve como extranjera en España porque no creció ahí (N6- I120). Sin embargo, en una ocasión, habla de España como su país: “me avergüenzo de conocer tan poco de *mi* país” (N6-I200, la cursiva es nuestra).

En cuanto a su relación con España, Nerea es consciente que está vinculada con la vida estival. No conoce mucho el país, solo la costa y Madrid, que no le gusta porque nunca ha vivido allí y tampoco tiene nada que la empuje a vivir en la capital.

Las playas donde pasaba los veranos con sus padres es lo que más le gusta de España (N6- I94), pero no puede imaginarse vivir allí porque, como ya se comentó más arriba, no le gusta la comida española (N6- I98) y porque tendría dificultades de adaptación con los horarios. Por los mismos motivos no quiere estudiar en España, aunque

[p]odría hacerlo, sí, me gustaría hacerlo... e... f... sí porque tengo una ventaja, no tengo, no tengo la desventaja de no hablarlo... normal, ¿no? E, pero mi preferencia es más yendo al inglés porque, primero/porque como yo no me veo trabajando en España, entonces me resulta... / yo lo haría como algo divertido, así ir a España a pasármelo bien, a tener buen tiempo, estar ahí un par de clasill'/clases, pero no... no porque quiero seguir en España. (N6-I118)

Cuando Nerea dice que “no [se ve] trabajando en España” (*ibid.*), se refiere, por un lado, a la mala situación laboral que le “da [realmente] rima” (N6-I120) y por el hecho de creerse extranjera:

pensar que voy a ir y sé que tengo súper dificultades porque si ya los nativos tienen problemas de encontrar trabajo, yo como extranjera eh, no sé, no me siento a gusto ir ahí y... (N6-I120)

En cuanto a la lengua que quiere transmitir a sus hijos, la conciencia de Nerea sobre las limitaciones de sus conocimientos en español, le llevan a dudar sobre qué lengua quiere hablar con ellos. Aunque dice sentirse obligada a hacerlo en español, no está segura si la decisión es la correcta:

tengo muchos errores comparado con mi madre y entonces... e mi hijo va a aprender mis errores y luego no sé si va a poder tener... el estatus de decir que soy/que tengo el español como lengua materna. Ahí tengo mucho miedo, por eso no sé si lo voy a hacer. (N6-I146)

10.3.6.2 Análisis inductivo de la entrevista a Nerea

A partir del análisis inductivo hemos encontrado algunos temas que quisiéramos destacar en este apartado. El primer tema se refiere a la actitud de Nerea durante la entrevista. Aunque se mostró cooperativa, es probable que no se abriera del todo, por razones que no nos podemos explicar. Por ejemplo, nos sorprendió que Nerea no nos dijera en toda la entrevista que su padre es hablante de herencia de inglés. De este dato solo habla por alusiones, como se muestra en el apartado sobre los contextos de aprendizaje (véase N6-I5-6).

El impacto de haber crecido con el inglés y el español es obvio cuando Nerea habla sobre sus interferencias entre estas dos lenguas. A Nerea, le molesta – y le sorprende – hablar inglés con acento español porque “yo (...) hubiera supuesto que... se me nota más el alemán, al haber crecido aquí en Alemania y haberlo aprendido en la escuela alemana” (N6-I22). Además, “hay veces que no me sale la [frase] correcta inglesa, sino que la hago un poco así Espanglish, ¿no?” (N6-I24). Esta mezcla ella la tilda de “interesante” (N6-I22) aunque parece también incomodarla: “y ahí [el acento] se me ha metido ¡vamos!” (N6-I20). Como a Nerea, nos llama mucho la atención de que sus interferencias se hallen entre el inglés y el español y que el alemán no juegue un papel más destacado.

Si hay algún rasgo de su carácter que quede patente a lo largo de la entrevista, estos son su ambición y su afán perfeccionista. De este modo, hablando de su dominio del inglés, Nerea afirma

tener como mínimo C1 en todas las destrezas, aunque en la expresión escrita se pondría un B2 porque todavía comete muchos errores de ortografía (N6-I18). Creemos que solo una persona ambiciosa, se pone un nivel más bajo en la expresión escrita por errores ortográficos.

Cuando le comentamos que había marcado muchos más objetivos de aprendizaje en el cuestionario de los que suelen marcar los otros estudiantes, Nerea se asombró bastante y sentenció con un “[b]ueno. Pa' eso lo estudio” (N6-I212) su ambición de aprender todo lo que sea posible.

En cuanto a su afán de perfeccionismo, hemos visto que Nerea critica que su madre no estimulara con más intensidad su aprendizaje del español. Y quiere que su familia la corrija:

[hablando c]on la familia [me siento] un poco más em insegura porque... yo me noto los fallos cuando los hago... pero... m, claro cuando hablo con mi madre o con mi padre yo les digo: ‘por favor corregidme para que los haga bien’. (N6-I82)

Estas aserciones muestran la creencia de Nerea que, si le hubieran enseñado más español de pequeña y le corrigieran constantemente, ahora no tendría limitaciones de expresión. Por el tono con el que habla de sus dificultades lingüísticas pensamos que Nerea se siente, en cierto modo, contrariada por estas limitaciones.

10.3.7 Entrevista a Niko

La entrevista a Niko se realizó durante 34’56’’ a principios de junio de 2019 en el despacho de la entrevistadora. Aunque estudia en Innsbruck, Niko vive en Alemania, de ahí que no hable de Austria. La entrevista transcurrió con normalidad. Nico se muestra, al principio, reservado y, a veces, algo contrariado por las preguntas, pero hay momentos en los que habla con franqueza y abiertamente sobre su vida.

10.3.7.1 Análisis deductivo de la entrevista a Niko

- Motivación

La razón por la que Niko estudia español se basa en un conflicto de identidad, ocasionado por las eventualidades de su vida:

siempre, siempre en mi vida he escuchado que ‘¡ah, ya!, tú eres D*R* (dice su nombre español) puedes hablar el español, ¿no?’ Pero hasta que tenía 16 años o algo así no podía hablar español y eso siempre me molestó y después de a // haber sido en Perú ya dije so okey // el español me gusta y quiero conocer más a las culturas y a la lengua y todo eso. (Ni7-I92)

Los padres de Niko vivían en Perú cuando se separaron y la madre volvió a Alemania sola con sus hijos (Ni7-I26). Niko perdió casi todo el contacto con su padre hasta que a los dieciséis años decidió, después de sopesarlo largamente, ir a conocerlo a Perú. La estancia en ese país y el

contacto retomado con su padre influyeron decisivamente en el deseo de desarrollarse como persona bilingüe y en la elección de estudiar español.

- *Necesidades*

El objetivo de aprendizaje más importante para Niko es aprender a desenvolverse como un nativo, seguido por la mejora de la expresión oral, el vocabulario, la comprensión lectora, la escritura y la cultura (Ni7-I142). Niko opina que ya ha alcanzado su objetivo de mejorar la expresión escrita y conocer la cultura (Ni7-I160), aunque siempre se pueden perfeccionar y ampliar a largo plazo (Ni7-I162). Sobre todo, “escribir a mí me parece fácil porque tiene una lógica y no sé, me parece más fácil” (Ni7-I148).

Para su futura profesión como traductor dice que tiene que practicar más la lectura tanto en español como en alemán porque “solamente hablarlo no es suficiente” (Ni7-I146). También comenta que las clases de gramática en la universidad le han sido de gran ayuda (Ni7-I126), sobre todo cuando trataron las preposiciones (Ni7-I128) y los tiempos (Ni7-I14 y 130).

- *Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia*

Aunque nació en Alemania, Niko pasó los primeros seis años de su vida con su familia en Perú (Ni7-I20). No se acuerda exactamente en qué lengua le hablaba su madre durante esos primeros años. Cree que la familia hablaba siempre “casi solo español”, aunque le parece probable que su madre le hablara también en alemán porque cuando llegó a Alemania sabía un poco (Ni7-I40). En Perú, también estuvo escolarizado en una escuela de preescolar, donde no aprendió ni a leer ni a escribir en español (Ni7-I22). Pero en Perú “hablábamos español (...) en la familia como en la escuela” (Ni7-I38).

Cuando volvió a Alemania, Niko aprendió tan rápidamente alemán como perdió casi todo el español que sabía (Ni7-I62) porque no tuvo nunca oportunidad de usar esta lengua (Ni7-I64). Por este motivo, Niko se considera hablante nativo de alemán (*ibid.*) y el español, junto al inglés, son para él lenguas extranjeras (Ni7-I2). El español lo aprendió básicamente en la escuela secundaria (Ni7-I70) y continuó estudiándolo en la universidad. Estuvo un semestre estudiando en la Universidad de Alicante, en España, gracias a una beca Erasmus (Ni7-I140).

- *Contextos de uso de la lengua de herencia*

Niko usa el español en la familia y en sus estudios. El uso del español en la familia es reducido. Hemos visto que, durante sus primeros años, Niko hablaba mayoritariamente español y, a partir de los seis años, dejó de usarlo y, prácticamente, lo olvidó, por lo que, en la actualidad, en su casa en Alemania solo habla alemán (Ni7-I36, 62 y 86). Actualmente, Niko habla cada vez más español con su padre y su familia peruana (Ni7-I72 y 88). Reconoce que no siempre fue así:

al principio m hace que tenía no sé quince años tenía una relación bastante problemática con mi padre así que // fue un poco... / no quería hablar español porque todo lo que // em conectaba con mi padre era malo y todo eso así que también la lengua y después m *tja* mi actitud cambió y quería aprender más sobre mí, sobre mi padre, mi familia y con eso también... (Ni7-I76)

Superados los conflictos, Niko se siente muy bien hablando español con la familia, “cómodo y todo, pero también un poco limitado” (Ni7-I78). En cambio, con sus compañeros de universidad, le resulta fácil comunicarse porque hablan “de cosas cotidianas” (Ni7-I80), mientras que con los profesores se siente más bien limitado, la comunicación le resulta más difícil porque “siempre em // emm no quiero errores [*sic.*] y empiezo a pensar y cuando pie'// piensa [*sic.*] m cometo errores” (Ni7-I82).

Cuando su padre habla con Niko en alemán y no le salen las palabras alemanas, entonces utiliza palabras del español y Niko dice que normalmente las entiende (Ni7-I88). Pero en general, Niko afirma que no suele mezclar las lenguas nada más que en casos donde se producen lagunas léxicas (Ni7-I84).

En la esfera personal, suele escuchar música en español, “reggaetón y también cosas como Juan Luis Guerra” (Ni7-I164) y entiende los textos la mayoría de las veces. No tiene televisión (Ni7-I172) pero ve películas y series en español (Ni7-I174), suponemos vía internet o en plataformas.

- *Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia*

Cuando Niko habla español o inglés, sus lenguas extranjeras, dice que piensa siempre en alemán (Ni7-I4) y cuando habla tiene que ir traduciendo, aunque matiza:

Ni: (...) es un poco más difícil. Por ejemplo, mi novia es de Inglaterra y cuando hablamos en inglés a veces traduzco, pero casi la mayoría es... como...// ¡Ag, es difícil!...

(...)

E: *¿Y con el español, también vas traduciendo?*

Ni: (Reflexiona) M..., m... (chasquea) M. Es casi lo mismo como inglés, pero creo que en español, tal vez un poco más.

E: *¿Traduces todavía más?*

Ni: (Afirma con la cabeza) M, m. (Ni7-I6, 9-12)

Para él, la mejor estrategia para aprender a hablar español es vivir en un país hispanohablante (Ni7-I154). Esta creencia se fundamenta en la experiencia vital de Niko. Por un lado, cuando llegó a Alemania de pequeño apenas hablaba alemán y tuvo que aprenderlo muy rápido para poder asistir a la escuela. Niko recuerda que aprendió alemán hablando con la gente y los abuelos (Ni7-I52), no tuvo que asistir a ningún curso de lengua alemana para integrarse (Ni7-I54) y recuerda

que tuvo al principio dificultades con la lectura y la escritura, “pero después el alemán se convirtió en mi curso favorito” (Ni7-I58).

Por otro lado, Niko se ha percatado de que, si usa la lengua en su contexto más natural, deja de ir traduciendo del alemán a la otra lengua y su comunicación se hace más fácil, natural y espontánea:

es espontáneo. Y...., por ejemplo, am.... cuando más hablo con ella [= mi novia británica] y por ejemplo, cuando estoy en Inglaterra y estoy, ya, con, con gente británica las cosas me salen más, más fáciles. (Ni7-I8)

lo que noto es que... cuando estuve en, en Perú o en España después de un tiempo empiezas a pensar en español y ves todas las cosas por las calles, en las tiendas, la música, cuando sales con amigos, todo eso en español y después de un tiempo te mejoras automáticamente y.... ya ahora como estoy en Austria... (ríe, deja sin terminar la frase porque la consecuencia es clara) (Ni7-I156)

Según su percepción, sus mayores dificultades están en la gramática, concretamente en el uso de los tiempos verbales: “en español, sobre todo, imperfecto, indefinido y en inglés como que es casi lo mismo *past progressiv*, *present progressiv* y todo esto ¡ya! no sé utilizar” (Ni7-I14). Cree que estas dificultades pueden mejorarse con más lectura y más estudio de la gramática, pero él en realidad intenta escuchar música y practicar la lengua “lo más posible” (Ni7-I16).

Por esta razón, la clase ideal de Niko es de carácter comunicativo e interactivo (Ni7-I136), en la que un profesor “de lengua materna española” deje hablar mucho a los estudiantes en español (Ni7-I136), y nos propone la siguiente clase:

quizás al principio hacer, no sé, una /quince minutos y cada uno en pequeños grupos habla sobre su semana / de la semana o del finde o algo así... pa' que la gente... habla. (Ni7-I158)

Niko también nos habló de una clase de español para estudiantes Erasmus, en la cual le ayudaron, entre otros aspectos, los métodos interactivos y un análisis de necesidades individual:

cuando fui m de Erasmus m hubo un curso *online* de Erasmus y fue muy, muy bueno, con clases interactivas *online*, así que, podía hacerlo en la playa, en casa por todos lados y em ese curso analizó al principio el nivel d' de español y después em (busca la palabra) ajustó m las clases individualmente así pero este curso solo está disponible para la, la distancia. (Ni7-I140).

Evidentemente, este curso tuvo lugar antes de la pandemia, cuando la educación en línea no era habitual.

- Identificación con la cultura de la lengua de herencia

Como hemos visto en el apartado anterior sobre los contextos de uso del español, Niko asociaba su lengua de herencia a emociones y vivencias negativas, por lo que nos pareció interesante preguntar cómo sobrellevaba el hecho de ser bilingüe:

[a]m.... fue un poco... // *tja* me sentía / un poco difícil al principio porque no estaba seguro si soy alemán o soy peruano y eh y.... *tja* esa pregunta me / *tja* me / eso me pregunto toda la vida. (Ni7-I60)

Cabe decir que su bilingüismo es fruto de una clara determinación. Recordemos que, hasta los seis años, Niko era prácticamente monolingüe de español, una lengua que perdió cuando se instaló en Alemania y pasó a ser monolingüe alemán. Al contrario de su hermana, Niko decidió, a los dieciséis años desarrollar su bilingüismo y su biculturalidad:

mi, mi hermana em cuando no sé tenía dieciséis años o algo así em decidió que no, no quería más contacto con nuestro padre y yo no estaba seguro porque había un poco, un poco tensi', había tensiones y por eso no estaba seguro que, quiero a mi padre o no así que fue un poco difícil y así cuando tenía dieciséis años algo así decidí que *tja* ahora es tiempo de conocer a mi padre. (Ni7-I76)

No nos cabe duda de que esta decisión se basa en su conflicto con la identidad (véanse Ni7-I60 y 92, en esta sección), y creemos que Niko está satisfecho con su bilingüismo y su biculturalidad, puesto que esta condición le ayuda a “ser más libre (...) a aprender idiomas y también comunicar con la gente” (Ni7-I122).

De su infancia en Perú recuerda muy poco (Ni7-I36) o nada (Ni7-I100). Fue después del bachillerato durante su estancia de cuatro o cinco meses cuando Niko conoció a sus abuelos y viajó por todo el país con su padre (Ni7-I100). Lo que más le gusta de Perú es el tiempo (Ni7-I102) y el carácter relajado y emocional de las personas (Ni7-I104), mientras que le disgustan mucho la impuntualidad o los retardos que pueden alargarse hasta días (Ni7-I104). Sin embargo, cree que no conoce su actualidad, su historia o su sociedad, sabe “más sobre Alemania y Europa que de Latinoamérica” (Ni7-I108).

Los alemanes lo consideran latinoamericano por su forma de ser más relajada (Ni7-I94) y su temperamento (Ni7-I98); en cambio, en Perú le dicen “ah, tú eres muy alemán” (Ni7-I98) y recuerda que, inmediatamente tras su estancia en Perú de cuatro meses, cuando llegó a Madrid le identificaron como latinoamericano (Ni-I68).

Él se ve como una mezcla de las dos culturas (Ni7-I98 y 114), aunque tiende a considerarse más bien alemán (Ni7-I66) y si tuviera que dejar y olvidar el español “perdería algo [de su identidad], pero no tanto como si perdiera el alemán” (Ni7-I118). No obstante, el español es importante en su vida (Ni7-I118) y, en cierta manera, quiere transmitirlo a sus hijos:

E: *¿Qué idiomas quieres hablar con tus hijos?*

Ni: *¿Con mis hijos? (sorprendido ríe) Em, bueno, lo mejor sería ya alemán, inglés y español [E: Claro, pero...] creo que lo haría así que em / bueno depende del país también / pero por ejemplo si estoy aquí en Alemania em las [sic.] mandaría a una escuela española o algo así. (Ni7-I120)*

Creemos que el hecho de que piense enviar a sus hijos a una escuela donde puedan aprender español, se debe a su sentimiento de limitación con la lengua.

10.3.7.2 Análisis inductivo de la entrevista a Niko

En esta parte del análisis queremos remarcar la actitud de Niko frente a su bilingüismo y biculturalidad. A pesar de que asociaba el español con emociones negativas y problemáticas (Ni7-I74), así como con tensiones (Ni7-I76), Niko se decidió en su adolescencia por conocer, aprender y estudiar su cultura y su lengua de herencia sin contar con ningún apoyo en el seno familiar. Esta decisión nos merece una consideración especial. Hasta ahora, todos los informantes de la muestra aceptaban su condición de hablante de herencia bilingüe como algo dado y natural. Niko muestra que desarrollarse como persona bilingüe puede ser opcional y que la identidad dual que poseen los hablantes de herencia es el factor más influyente para decantarse a favor del bilingüismo.

En cuanto a la lengua, podemos decir que, como Niko recalca varias veces en la entrevista, que tiene ciertamente dificultades con los tiempos verbales del pretérito. De este modo, explicando la biografía de su padre, tiene que ralentizar para pensar cómo se usan:

mi padre am (agrega rápido) *ahora con los tiempos* (ralentiza) mi padre ya había estado o sea ya diez años en Alemania am antes que conoció a mi madre. (Ni7-I32, la cursiva es nuestra)

Solo aparecen dos palabras en alemán, el sustantivo *Vorschule* (preescolar, en Ni7-I22) y el adverbio afirmativo *ja* (sí, en Ni7-I170), además de varias expresiones en inglés como *so okey* (Ni7-I92) y el nombre de los tiempos verbales ingleses (Ni7-I14). Reiterativo es el uso de la muletilla *tja* para indicar “pensamiento, recelo, actitud vacilante, también vergüenza o resignación”¹⁰²

10.3.8 Entrevista a Rosa

La entrevista de Rosa transcurrió con normalidad. Se realizó a principios de diciembre de 2019, de 15:10 a 14:02 horas en una sala de reuniones del SDI en Múnich. Con una duración de 52’12’’es la segunda entrevista más larga de todas las que componen el corpus de esta investigación. No hubo interrupciones ni se oyen ruidos en la grabación. La entrevista se desarrolló de forma positiva porque la informante se mostró abierta, cooperativa y comunicativa. Como ya ocurrió en la biografía, Rosa se pierde explicando anécdotas que, a veces, no guardan relación con la pregunta planteada. Este modo narrativo nos obligó en algún que otro momento a

¹⁰² Mi traducción de *Nachdenklichkeit, Bedenken, eine zögernde Haltung, auch Verlegenheit oder Resignation* en <https://www.duden.de/rechtschreibung/tja>; consulta 20 de julio de 2022.

tener que reconducir el transcurso de la entrevista y a tener que aplicar un análisis de carácter interpretativo.

10.3.1.1 Análisis deductivo de la entrevista a Rosa

- Motivación

Saber interpretar es el motivo principal por el que Rosa se decidió a estudiar español en la Academia de Traductores del SDI (R8-I150):

siempre me gustó hacerlo [= interpretar], o sea, siempre que había alguien de otro país (...) que no hablaba español (...) y estábamos en un grupo, muchas veces, seguíamos hablando español y yo le traducía, o sea le hacía de intérprete, cosas por..., porque me encanta, porque me divierte, pero ahora porque, nada, quiero trabajar de eso y entonces quiero, no sé, nunca quise ser del promedio de nada entonces me gustaría hacerlo muy bien. (R8-I152)

Junto a este motivo meramente profesional existen también motivos personales relacionados con la identificación:

cuando tenía 14 años una, una vez vi un video mío que de, de cuando yo era chiquita, cuando tenía tres años ya y decía una frase en español y yo cuando tenía los 14 años no sabía hablar español, entonces me veía a mí misma a hablar y no me, no me entendía, eso fue muy loco. (R8-I62)

Debido a esta experiencia, Rosa no puede constatar el orden en que aprendió las lenguas que habla. En principio, afirma que primero aprendió alemán y después el español, el inglés y el francés, pero comenta que “ahora que lo pienso (...) en realidad (...) de chiquita escuché español, pero, así como lo hablo ahora, lo aprendí (...) después del francés” (R8-I16).

- Necesidades

En Rosa no podemos diferenciar la motivación, de sus necesidades de aprendizaje, ambas van de la mano. En el cuestionario, ya señaló como objetivos principales ampliar el vocabulario, comunicarse en todos los niveles de la lengua y mejorar la expresión oral y escrita; además añadió en la casilla “otros” el aprendizaje de la gramática. Es decir, su ambición de convertirse en una buena intérprete (R8-I152) genera la necesidad de aprender la lengua a nivel académico y profesional.

- Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia

Rosa caracteriza la ruta de su aprendizaje de la lengua española como intermitente. Parece que de pequeña sabía hablar español, después se le olvidó la lengua porque no la usaba, a los 16 años fue a vivir a Argentina donde volvió a aprender español y en la actualidad, habla indistintamente sus dos lenguas.

A los tres años, sus padres se separaron y empezó a vivir con su madre (R8-I60). Hasta esa edad, se acuerda de que “armaba frases, (...) hablaba un poquito [de español], pero bueno lo que habla una nena de tres años” (R8-I62). En casa solo hablaba alemán con su madre, que es profesora de alemán (R8-I70) y su padre también le hablaba solo en alemán (R8-I72), incluso cuando lo visitaban en las vacaciones (R8-I186). De este modo, Rosa afirma que, de pequeña, fue perdiendo el español (R8-I186) y que “para nada” (R8-I62) lo hablaba.

Según Rosa, el hecho de crecer monolingüe fue el resultado de las circunstancias que se dan en familias monoparentales: “mi mamá estaba cuidándonos a las dos hijas (...) y entonces me estaba criando sola, no tenía ni plata, no tenía tiempo, o sea, no es que no podía mandar a cursos o algo así” (R8-I186). Además, vivían en una zona rural y “allá seguro que no había [clases extraescolares de español]” (R8-I188). A pesar de estas condiciones, Rosa fue a la guardería y “a un grupo de español [donde] me quedó de hecho la canción del elefante que balancea al / la tela de araña, que nunca me la olvidé” (R8-I188). Después, en la escuela secundaria pudo asistir a clases de español no curriculares, es decir, clases extraescolares organizadas por el mismo instituto que resultaron muy poco sustanciales:

Tenía, tenía español como una clase, pero siempre falta el profesor, (ríe) él era, no el, el director, o sea, el vicedirector y, y faltaba siempre, entonces básicamente no se daban las clases (...) es que no era (...) una clase oficial, era... opta' o sea, ni siquiera optativa, era de esas AGs¹⁰³, entonces, entonces, no sé. (R8-I19 y 194).

Rosa aprendió a hablar español durante su estancia en Argentina. A los 16 años hizo un intercambio. “No fue un año de intercambio común, la mayoría se va con una organización” (R8-I130) porque Rosa vivía en una casa particular con una persona “que a la vez tenía los poderes para poder firmar cosas para mí” (R8-I30). Su padre logró matricularla en el colegio alemán de Buenos Aires, “pero hablaban obviamente todo en español y tenían química, matemática y alemán, en alemán” (R8-I124). Al llegar, Rosa no hablaba español, pero supo comunicarse en todo momento:

la mayoría de las cosas no las entendía y que creo que es algo muy común, lo veo en, en otras personas también cuando están aprendiendo un idioma captan las cosas que captan, las responden y las otras las responden con sí porque, porque no quieren quedar mal o porque, o sea, no sé, no sé por qué hacemos eso, pero si yo decía que sí todo el tiempo ‘¿cuál es tu color preferido?, sí’, ‘no, L(*) esto no tiene sentido’ ‘¿qué?’ y ahí volvía a preguntar, pero no nunca tuve problemas, de hecho hasta con las manos y los pies me pude manejar comprando cosas, así. (R8-I126)

En la actualidad, Rosa estudia español en la Academia de Traductores del SDI. Está muy satisfecha con sus clases, que “están repletas de información” (R8-I162), los profesores “explican

¹⁰³ AG es la abreviatura para *Arbeitsgruppe*, es decir, las clases eran un taller donde se “aprendía español”.

muy bien” (R8-I164) y los grupos son muy pequeños, lo que permite negociar los contenidos de las clases (R8-I164 y 172), y que los docentes adapten los textos al nivel del grupo, que al parecer es “muy alto” (R8-I170). Además, Rosa está convencida de que las clases le ayudan mucho (*ibid.*) puesto que dice que su gramática, su vocabulario y sus técnicas de interpretación van mejorando (R8-I156).

Le gustaría tener más clases de interpretación porque “solo tenemos una [clase] a la semana” (R8-I164) y dice que el lugar donde más aprende es en las clases de economía “porque se me está abriendo un mundo nuevo” (R8-I174). Desde un punto de vista lingüístico, en las clases de economía aprende, sobre todo, terminología “porque son palabras que nunca en mi vida usé, pero en los dos idiomas, ni el alemán y en español” (R8-I178). Para trabajar la terminología, Rosa recibe también clases de CAT (*Computer Assisted Translation*), en las que aprende a usar programas como el *Multiterm*, que es “como un diccionario” (R8-I4).

Las clases que más dificultades plantean a Rosa son las de gramática porque ella nunca la aprendió (R8-I172). Para su gusto, el profesor va muy rápido (R8-I164). Al parecer en su grupo hay personas que ya saben mucha gramática y a ella le cuesta mantener el ritmo de trabajo, pero “tenemos que ver cómo solucionamos el tema” (R8-I172).

Como puntos negativos en sus estudios, Rosa lamenta no haber podido optar a especializarse en derecho, aunque cursa la materia como optativa (R8-I174). Las clases de técnica también le aburren y, a menudo, tiene la sensación de que estas no le sirven de mucho:

E: *¿Y recuerdas una clase de español que no te haya servido para nada?*

R: Tú es que sí tuve, tuve, tuve también, sí, pero, bueno, nada es eh..., o sea (...) No, sí, en técnica me pasó, pero, pero

E *¿Por qué crees que pasó esto?*

R: Me pasa en todas las clases porque es un prof'... / porque m', me, me aburre la forma de, de, de cómo se dan las clases, es un *script* que se lee y nosotros tenemos que copiar unas partes y ya, y a la hora de hacer preguntas nunca se siente que estén bienvenidas las preguntas, entonces (toma aire con fuerza) es un poco // complicado. (R8-I179-182)

En el pasaje anterior, podemos ver en las numerosas reformulaciones y falsos arranques cómo Rosa lucha para no criticar de forma directa a una persona docente cuya didáctica y actitud le desagradan.

En general podemos decir que Rosa ha aprendido español en un contexto de inmersión lingüística y lo está perfeccionando en la universidad.

- Contextos de uso de la lengua de herencia

Rosa dice hablar cuatro lenguas: el alemán, el español, el inglés y el francés. Las dos últimas lenguas las aprendió en la escuela, pero ya no las usa. Del inglés afirma que se le está “oxidando” (R8-I12). Cuando vivía en Argentina se daban más situaciones donde Rosa podía hablar inglés, veía películas y series, de este modo, “el vocabulario era más amplio” (R8-I22) y mantenía a buen nivel el idioma, pero en Alemania ya no lo usa porque a su “marido no le gusta mirar las películas en, en otro idioma que no sea el alemán, se tiene que concentrar mucho” (R8-I22) y ahora se siente “tonta” (R8-I22) cuando tiene que hablar inglés. Por lo que se refiere al francés, Rosa cree que lo perdió al aprender español (R8-I19). Su francés no era malo (R8-I20), podía “mantener una charla (...) sobre temas políticos” (R8-I26) y en cambio ahora:

pasa que por ahí el otro día estábamos en alguna parte y había unos, unos chicos en un auto preguntando por el camino en francés, no, no sé de dónde eran, pero hablaban francés sí y ahí me di cuenta de lo malo que se volvió mi francés ¡terrible! o sea porque sí les entendí todo y me costó, y n', no sabía cómo contestarlo. (R8-I20)

En cuanto a su lengua de herencia, Rosa la usa con la familia, los amigos y en la universidad. Para empezar, Rosa dice sentirse a gusto cuando habla español con la familia (R8-I72). Sin embargo, es complejo describir cómo usa Rosa la lengua española en el ámbito familiar. Parece que la usa poco. Ya vimos que su madre alemana se separó de su marido cuando Rosa tenía tres años (R8-I60) y la niña creció siendo monolingüe en alemán. Por otro lado, su padre es hablante de herencia de alemán. Efectivamente, los abuelos paternos de Rosa son de origen alemán, aunque ninguno de ellos vivió en Alemania. El abuelo paterno nació en Mozambique como hijo de dos médicos alemanes (R8-I38). La abuela de parte de padre nació en Brasil donde residían sus padres alemanes y, a la edad de seis años, se mudó con su familia a Argentina (R8-I46). El padre de Rosa nació en Buenos Aires (R8-I42) y allí

creció hasta los 6 años, después se fue a Alemania y volvió él solo trabajando en un barco, creó con 16, 17, 18 años y terminó, sí, a los 16 tenía que haber sido. Terminó el colegio allá, volvió de vuelta a Alemania y también hizo, terminó el colegio acá entonces...

Rosa tiene dudas sobre en qué lengua hablaba su abuela con su hijo:

la verdad que no sé qué hablaba mi abuela con él porque eso // mi abuela entonces el portugués lo aprendió en Brasil, pero (...) ella se mudó muy jovencita a Argentina, o sea, mi abuela digamos de, de mi familia es la más argentina, (...) ella vivió 25 años allá y trabajó allá o sea se hizo adulta en, en Argentina y todo y ella habla muy bien español. Mi papá también, pero con acento, con acento alemán. (R8-46)

Tampoco es evidente qué lengua usa Rosa para hablar con su padre. Según ella hubo una época en la que su padre le hablaba en alemán y ella le pedía que le hablara en español porque lo prefería. Sin embargo, desde que vive en Alemania, “ya hace tanto”, le resulta más fácil comunicarse en

alemán con él (R8-I72). También en casa con su marido, Rosa habla alemán, y se obliga a hablar a su hijo en español (R8-I48).

Con semejante crisol lingüístico no es de extrañar que, mezclar las dos lenguas, sea un uso habitual en la familia y goce además de cierta tradición, ya que “con mi abuela lo hacíamos desde siempre que estábamos solas” (R8-I48). El cambio de código suele ocurrir al hablar español (R8-I50). Se mezclan las palabras que “pegan mejor en, en alemán y otras que van mejor en español” (R8-I48) o se usa el vocablo que en un momento dado resulte más fácil (R8-I52). Y, por supuesto, insultar y renegar lo hacen siempre en español porque “¡el alemán no sirve para para maldecir! “Vaca tonta”¹⁰⁴. No, no puede...” (R8-I50).

El uso de calcos, como el que hemos visto en la cita anterior, es habitual en el discurso de Rosa. Ella reconoce que se da en ambos idiomas, dependiendo del contexto lingüístico que la rodee:

cuando vivía en Argentina también se me habían olvidado palabras en alemán, o sea, me había tanto [*sic.*] en el español que, bueno decía cosas así de traducciones raras como bueno *lassen Sie die Straße kreuzen* en alemán como en español cruzar la calle, que bueno que se dice en alemán *über die Straße kreuzen*, pero yo lo hacía como lo más normal mi familia siempre se reía cuando decía esas cosas, ahora ya no me pasa claramente (R8-I72).

Al parecer, para Rosa los calcos representan una estrategia de aprendizaje para acercar los dos idiomas y ahora que sabe más español y no vive en Argentina, su uso es controlado y a propósito.

Otra área en la que Rosa utiliza el español en Alemania es hablando con sus amigos. Evidentemente, tiene muchos amigos en Argentina con los que se comunica casi diariamente por WhatsApp (R8-I54). Pero en Alemania, sus amigas son, principalmente, colombianas (R8-I54). Tenía también algunos amigos argentinos; una amiga que “se volvió a Argentina” (R8-I54) y otros que “se mudaron a España” (R8-I54) “que tampoco no los veo muy seguido, pero por lo menos estamos en la misma zona horaria casi entonces también hablamos más seguido” (R8-I54). Un caso especial es la amiga alemana que conoció en Buenos Aires y que ahora vive en Múnich como Rosa, porque la amiga “tiende a hablar en alemán” (R8-I54) y Rosa, en español, pero como su amiga está casada con un colombiano “cuando estamos los tres solemos hablar en español, para él, para que él entienda porque para aprender alemán ya tiene su trabajo” (R8-I56). El contacto con los amigos en Alemania es pues frecuente. Con los que están lejos, Rosa se comunica con ellos por escrito: “el día del amigo en Argentina les escribo a mis amigos de origen argentino que estén en España” (R8-I118).

¹⁰⁴ “Vaca tonta” es la traducción literal del insulto alemán para mujeres *blöde Kuh*, que correspondería a “tonta del bote” o a “insensata” (nuestra traducción).

En la universidad, Rosa habla español con tres compañeros bilingües como ella (R8-I74) y hay también una chica alemana que “cuando está ella la mayoría de las veces hablamos en alemán o yo le hablé en alemán” (R8-I74). Puede pasar que en las clases de alemán hablen entre ellos alemán y mantengan este idioma más allá de la clase hasta que no cambien el “chip” (R8-I76), del cual depende la elección del idioma que hablen entre ellos. En cambio, la elección de la lengua con la que Rosa se comunica con los profesores sigue unos patrones muy claros; habla español con los profesores hispanohablantes y alemán, con los de habla alemana (R8-I78). Rosa piensa que es muy cómodo desenvolverse en este ambiente bilingüe que le proporciona su universidad y poder elegir la lengua que uno quiera hablar (R8-I74).

En su vida privada, Rosa lee mucho en español porque le gusta (R8-I131). Lee, sobre todo, el diario. Su amiga alemana que vivió en Argentina y ahora vive en Múnich es politóloga y le pasa cada día artículos del periódico que le pueden interesar y Rosa siempre que tiene tiempo, los lee (R8-I146). Ve muy poco la televisión, de hecho, solo ve un programa de “noticias graciosas” usando plataformas de internet (R8-I146). También escucha música en español a diario, aunque “últimamente solo música para niños” (R8-I136) de un grupo infantil argentino que se llama Canticuenticos¹⁰⁵ (R8-I138). Con menor frecuencia, Rosa escucha música de bandas de rock (R8-I140), aunque no son actuales porque las “cosas que [escucha] son más de las que escuchaba también cuando estaba en Argentina, de las cosas nuevas no hay nada” (R8-I142).

Para cerrar este apartado diremos que, en la actualidad, Rosa se siente cómoda hablando tanto en alemán como en su lengua de herencia. Ha sabido crearse un entorno bilingüe en el que usa a diario el español para practicarlo y mantenerlo.

- Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia

En el caso de Rosa, resulta evidente que aprendió su lengua de herencia en un contexto de inmersión lingüística donde tuvo que usar la lengua en la escuela, con la familia de acogida, con los amigos y en la vida cotidiana. Creemos que Rosa piensa que la situación de inmersión es una oportunidad única para aprender una lengua.

Ahora en Alemania, para mejorar y mantener su lengua de herencia, las estrategias que más emplea Rosa son practicar “mucho porque, o sea, también por lo que dicen los profesores es práctica, práctica, práctica” (R8-I154), ir a clases con frecuencia, “soy creo que la alumna que está viniendo más seguido” (R8-I154) y, en sus estudios, lo que más le ayuda es ver películas en versión original y leer (R8-I24). Sobre todo, la lectura ocupa una posición importante a la hora de ampliar sus conocimientos:

¹⁰⁵ Más información en <https://www.canticuenticos.com.ar>; consulta el 20 de junio de 2022.

al leer amplió mi vocabulario y también la forma de hablar, se hace todo más fluido, no es como hablar con otras personas, pero ayuda muchísimo, siempre fue así, también, si, no sé, preparo un examen que es español... antes me agarró libro [*sic.*] en español para leerlo, tengo uno de García Márquez en la mochila y si es en, en, en / para un examen de alemán agarro un libro en alemán porque sí, lo mismo, el alemán, leer en alemán también ayuda con el vocabulario. (R8-I134)

A lo largo de muchas intervenciones en la entrevista, podemos observar que Rosa aprende lenguas si se ocupa intensamente de ellas (R8-I156) y si les da importancia (R8-I24). Rosa afirma además que el aprendizaje de español va en detrimento de otras lenguas que ha aprendido en la escuela y afirma, por ejemplo, que “de hecho mi francés no era nada malo y cuando aprendí español se me fue el francés porque me lo, me lo mezclaba” (R8-I18).

- *Identificación con la cultura de la lengua de herencia*

Como ya viene siendo habitual, empezamos a tratar el tema de la identidad abordando cuestiones sobre el bilingüismo. Es evidente que Rosa, de pequeña, no tuvo ningún incidente en la escuela alemana referido a su bilingüismo y su procedencia. Tiene un apellido alemán y era monolingüe. Su madre, profesora de alemán, siempre se preocupó de que se expresara bien en esta lengua (R8-I70). Sin embargo, Rosa afirma haber sentido “cosas de racismo porque siempre todo el mundo pensaba que yo era turca” (R8-I68). En Argentina tampoco la consideraban alemana:

al principio les decía [que yo era] alemana y me decían no te creo, mostrame tu documento, directamente así, (...) de hecho, no me creían, era alemana // ya por mi apariencia también no era como // no pero sí ¿dónde está el pelo rubio y los ojos celestes? (R8-I84)

En cambio, en la universidad, sus profesores la ven alemana y se olvidan de sus orígenes argentinos:

en economía por ejemplo, hablamos de un texto, entonces [los profesores] dicen ‘bueno hay que ver como se dice tal cosa en México’ y le dicen a F(*) ‘bueno fijate cómo se dice en México’ y a mí nunca me dicen, o sea, no es que nunca me dicen, como que se acuerdan después, quizás ‘bueno, fijate vos también en Argentina’, pero como que para ellos soy creo más alemán, alemana. (R8-I80)

Rosa cree que los argentinos no la pueden clasificar como alemana por su buena pronunciación en español. La veían “directamente” argentina y pocos le preguntaban: “pero vos de dónde sos, porque tenés como una tonadita” (R8-I84). Incluso llegaron a situar el acento de Rosa como propio de alguna provincia “que no era Buenos Aires, o sea dentro de Argentina” (*ibid.*) y añade “alguna que otra vez Brasil (...), jamás me pusieron a’, afuera de contexto latinoamericano” (*ibid.*).

Ella, por su parte, se ve como una persona completamente bilingüe (R8-I74) con alemán como lengua dominante:

[d]e hecho, yo me di cuenta desde que empecé acá a traducir que me cuesta menos al alemán que al español, que en el español me atengo mucho a las frases y me cuesta, me cuesta más cómo traducir libremente. (R8-I82)

Según su parecer, ser bilingüe le ayuda mucho en sus estudios actuales, de hecho, Rosa no sabe cómo serían estos si fuera monolingüe, pero está convencida de que serían bastante más difíciles (R8-I168). Cree, además, que el bilingüismo le facilita no solo el aprendizaje de “otros idiomas [sino] también a pronunciarlos bien” (R8-I120) y comenta que siempre le han dicho que su pronunciación del inglés y del francés es buena (*ibid.*). Y mientras ser bilingüe le facilita “meter[se] en un idioma y entenderlo” (R8-I122), duda si ser bilingüe le ayuda en otros ámbitos cognitivos, porque no sabe “si es en otras cosas así, siempre me fue bien en lógica, por ejemplo, tuve una materia en lógica en la facultad allá (reflexiona) quizás sí, pero no sé si tiene que ver con eso” (R8-I122).

Cuando le preguntamos si su carácter, su comportamiento y su visión del mundo era más bien argentina o alemana, Rosa afirma con rotundidad que su personalidad es una mezcla de las dos culturas (R8-I106) y que le cuesta tomar partido por una u otra (R8-I110). Pero no siempre fue así. Por el lado argentino, Rosa dice ser emocional y todavía le ocurre que “después de casi cuatro años de haber vuelto, que camino por la calle y le sonrío a la gente y la gente me mira con cara de qué le pasa a esta loca” (R8-I108). Además, presenta su gran capacidad de adaptación como uno de los rasgos más destacables de su modo de ser (R8-I96 y 128). Sin embargo, en Argentina se dio cuenta de que no pudo adaptarse a la impuntualidad, a pesar de que ella nunca fue puntual:

lo que en realidad lo que más me molestaba era quedar, (...) una cita, no es una cita, hay que acordarla 20 veces más para que sea una cita. Eso es algo que // en ese sentido, de hecho, soy muy alemana pero también porque lo... bueno no sé, lo, lo inhalé acá desde chiquita, es así, se acuerda algo y es así. (R8-I108)

Tampoco pudo aceptar el comportamiento de los argentinos en cuanto al préstamo de libros:

cuando me fui a Argentina mi papá me dijo nunca prestes nada a nadie porque no te lo devuelven o no te lo vuelven el mismo estado, eso es algo que yo / a mí me prestan algo, yo lo cuido mucho porque no es mío, lo cuido más todavía porque no quiero quedar mal con la persona que me lo prestó, en Argentina eso no se hace, entonces en ese sentido también soy alemana. (R8-I108)

A pesar de estas diferencias, Rosa confiesa que hace cuatro años cuando vivía en Argentina hubiera afirmado que su comportamiento era más bien argentino, porque nunca quiso que se la identificara como alemana (R8-I110). Como vimos más arriba, de hecho, los argentinos no la veían como alemana, “allá directamente yo era argentina” (R8-I84). Esta tendencia a no querer identificarse con lo alemán, la percibimos también cuando lamenta que su abuelo mozambiqueño fuera de tez blanca porque ella “quisiera ser mitad negra” (R8-I38). En la actualidad lleva la

palabra “Argentina tatuada en el tobillo, que no me arrepiento porque simplemente // es una parte de mí” (R8-I100) y termina afirmando “yo tampoco me considero muy muy típico alemán, la verdad” (R8-I86).

De Argentina conoce bien Buenos Aires y alguna región más, aunque “hay muchas partes que me faltan por conocer” (R8-I88). También cree estar bien informada de la actualidad del país, sus problemas sociales, pero desconoce la historia argentina porque “como solo hice un año de colegio allá ya me falta bastante” (R8-I90)

Lo que más le gusta y lo que menos le gusta de Argentina es la gente. Por un lado, encuentra a los argentinos muy sociables y “muy rápidos en la cabeza” (R8-I96). Ella ve la sociabilidad en cómo se preocupan por los demás, a pesar de no estar “tan bien económicamente” (R8-I98). En cuanto a la rapidez, Rosa opina que es un aspecto cultural:

son muy rápidos y siempre me llamó la atención y siempre... / por ejemplo ahora que estoy en Alemania de vuelta, ya se me fue eso, me adapté a eso y ya en un momento siento que mi cabeza funcionaba igual de rápido pero acá la gente no sé / piensa más lento, no sé qué es ...// es, es la viveza de, de contestar (...) en Argentina te sale la respuesta en el momento, no sé, es eso un poco y eso se me está yendo de vuelta o sea es cultural, tenés que estar ahí para poder absorber eso. (R8-I96)

Pero también cree que los argentinos son orgullosos y soberbios, y le molesta que “por historia, no quieren a los chilenos, por historia o que digan que también por historia, Uruguay es parte de Argentina” (R8-I100).

Cuando le preguntamos si se puede imaginar vivir en Argentina responde: “[n]unca me quise ir de Argentina, la idea no era ... / yo nunca quise volver a Alemania a vivir” (R8-I102). Ahora en Alemania con un hijo y con un marido que “ni loco se muda a Argentina” (R8-I102), Rosa no tiene opción de volver, pero si pudiera elegir viviría en los dos países cada medio año:

lo mejor sería tener tanta plata para poder elegir siempre o bueno me voy... / ayer me pasó que tenía tantas ganas de juntarme con una amiga a tomar un mate y charlar que dije ay si tuviese el tiempo y la plata ahora mismo iría para allá un día y vuelvo. (R8-I104)

De momento, Rosa intenta incorporar a su vida en Alemania algunas costumbres argentinas como la de beber mate con su marido (R8-I114) y con su grupo de amigos argentino-colombiano (R8-I116), así como cocinar argentino (R8-I116).

10.3.1.2 Análisis inductivo de la entrevista a Rosa

Al analizar la entrevista con Rosa, fueron surgiendo temas que, si bien no guardan una relación directa con nuestras preguntas de investigación, nos resulta imposible obviar porque ayudan a perfilar las peculiaridades de esta informante. Queremos referirnos, a continuación, a lo que nos cuenta Rosa sobre la historia de su familia, a su experiencia vital en Argentina y al influjo de su

hijo y, así mismo, comentar las características de la lengua de Rosa. Todos ellos son aspectos que hemos ido observando en el análisis deductivo, que sin embargo, han ido surgiendo y muestran muchos detalles muy enriquecedores para la investigación.

Como hemos comentado más arriba, el abuelo paterno de Rosa es de Mozambique y la abuela, brasileña. Cuando nos interesamos por la influencia del portugués en la familia paterna, Rosa nos sorprendió con un relato sobre su familia que alcanza hasta su bisabuelo. Lo cierto es que, según Rosa, el portugués no tiene ningún papel relevante en la familia. Por un lado, el bisabuelo era alemán y solo permitía que se hablara alemán en casa:

el papá de mi abuela, mi bisabuelo, de mi abuela, eh, era un u', nazi, por lo que me contaron también, era renazi y era alemán y hablaba solo alemán en casa y les prohibía hablar portugués en casa que, bueno, no tiene mucho sentido, pero bueno era su, su mentalidad qué sé yo entonces hablaba solo en alemán en casa. (R8-I32)

Por otro lado, la bisabuela también hablaba alemán. Rosa siempre pensó que “era brasilera y ahora hasta hace poquito me dijeron que no, que no era brasilera” (R8-I36).

Sin estas informaciones es muy difícil comprender cómo un mozambiqueño de familia alemana llegó a casarse con una brasileña, también de origen alemán que se convirtieron en los abuelos paternos de Rosa. El abuelo era de espíritu aventurero y viajó mucho en su juventud. En uno de estos viajes

fue hacia Latinoamérica porque si no... / no tenía ningún vínculo simplemente le interesaba y conoció a mi abuela, que mi bisabuelo nazi la quiso casar con alguien y mi abuela conoció a mi abuelo y bueno y se fueron con él juntos a, al sur a San Martín de los Andes, a Buenos Aires y se casaron y bueno y ahí nació mi papá. (R8-I42)

Otro aspecto sobre el que Rosa también se explaya bastante se refiere a su experiencia vital en Argentina. Fue un año de intercambio en el que Rosa dice que se hizo más humana y más persona, aprendió “lo amable que pueden ser las personas, a cómo manejarme yo, pagar mi alquiler y a todo” (R8-I130), simplemente por el hecho de vivir sola, tan lejos de su familia a la edad de 16 años. Sin embargo, este desarrollo no habría sido tan intenso, si no se hubiera producido un hecho de trascendental importancia:

no fue un año de intercambio común, la mayoría se va con una organización, yo tuve muchísimos problemas en ese, en ese año intercambio [*sic.*] porque me peleé con la persona con la que estaba viviendo, que a la vez tenía los poderes para poder firmar cosas para mí, me peleé con ella y no nos vimos más, de hecho, de un día al otro estaba en la calle y con mis amigos y todo me manejé (...) no le conté nada de eso a mi mamá en su momento porque no quería que se preocupara. (R8-I130)

No es pues de extrañar que Rosa no quisiera volver de Argentina y que eche de menos su vida allí, pero al volver se independizó:

volví a Alemania y le dije a mi mamá ‘acordemos esto yo te digo siempre donde estoy, pero ya no me decís qué hacer’ porque ya había vivido un año sola después, de hecho, viví sola en el departamento, o sea, y, o sea, ya aprendí todo. (R8-I130)

También hemos visto que Rosa tiene un hijo que influye mucho en su vida y en sus estudios. Ahora solo escucha música infantil (R8-I138), que, por los detalles que nos da, parece que le gusta:

la canción preferida mi hijo es el mamboretá se llama, (...) Canticuenticos creo que se llaman, son argentinos, un grupo de profesores argentinos que hacen hermosa música, agarran diferentes estilos de música, no sé, un chamamé una..., un tango, una salsa y hacer [sic.] una, una canción para niños, muy lindo. (R8-I138 y 140)

Tampoco usa tanto como quisiera dispositivos como “el celular o la compu o algo así” (R8-I148), porque no quiere que su hijo la vea con ellos; si falta a clase, es debido o bien al trabajo o debido a su hijo (R8-I154), y si no practica y aprende para las clases tanto como quisiera es porque Rosa debe ocuparse de su hijo pequeño (R8-I162 y 166).

Sabemos que Rosa habla en español a su hijo (R8-I48) y cuando le preguntamos si piensa llevarlo a clases extraescolares de español nos dice, por un lado, que está buscando una guardería y, por el otro, que el español se lo puede dar ella misma y, a su vez, está pensando en formar un grupo “de esos españoles para mandarlo ahí, que haga eso” (R8-I196). Más adelante, en la entrevista, nos pregunta si existen escuelas que ofrecen grupos de juego (R8-I198) e irrumpe en las informaciones de la entrevistadora para afirmar que, “por ahora yo quiero que sea, sobre todo, niño, no me parece lo más importante, no que no que aprenda, yo quiero que aprenda español porque bueno es una súper herramienta” (R8-I200). Sin embargo, no ha tomado todavía la decisión:

Bueno tengo (...) a mi tía que es argentina, (...), ella (...) habl[a] todo el tiempo en español y cuando las chicas fueron al jardín de infantes no querían hablar más en español porque no entendían por qué tenían que hablar en español si todo el mundo menos su madre hablaba en alemán y ellas hoy en día hablan, hablan muy bien, entienden todo pero hablan con súper acento alemán, (...) yo digo bueno, quizás no... / depende también de la facilidad que tenga él, si tiene mi facilidad va hablar perfecto, si tiene la facilidad del padre que no tiene mucha // hablará con acento pero le doy la herramienta y, y pero no lo quiero presionar. (R8-I202)

El último tema que vamos a tratar es la lengua que utiliza Rosa. Ya hemos podido notar a lo largo de todas las citas que su español sigue la norma argentina y que no tiene acento alemán cuando lo habla. Pero lo que nos llamó la atención fue que nunca intercaló ninguna palabra en alemán en su discurso, a pesar de estar acostumbrada a mezclar las dos lenguas (véase más arriba R8-I48-52). Solamente, hacia el final, concretamente en la intervención 190, de las 204 que tiene la entrevista, a Rosa le falta de repente una palabra española: “ella no tenía... / ¿cómo se dice?

Mitteln, (resuelve inmediatamente) no tenía medios” (R8-I190). Y algo más adelante, hablando sobre la guardería de su hijo comenta: “mi sueño sería un *em Waldkindergarten*, (traduce con voz bajita) un jardín de infantes del bosque, donde están todo el día fuera” (R8-I196).

En el primer caso no logramos explicar el lapsus. Suponemos que se trata de cansancio o falta de concentración. Pero lo que evidencia este lance es que la lengua alemana es la dominante, como Rosa reconoce al hablar de su capacidad para traducir porque le cuesta menos hacerlo al alemán que al español (R8-I82). En el segundo caso es indudable que Rosa utiliza *Waldkindergarten* porque, en español, falta el concepto y ella no vacila en traducirlo inmediatamente.

10.3.9 Entrevista a Sara

La entrevista a Sara duró 41'22”, de 10:05 a 10:46 horas de la mañana, y se realizó a mitad de junio de 2018 en una cafetería muy tranquila y pequeña del centro de Múnich, cerca de la Universidad. Al principio de la grabación se oyen ruidos, toses de algún que otro cliente y conversaciones de fondo que no afectaron a la inteligibilidad de la grabación.

El entorno y el hecho de que la informante y la entrevistadora se conocían desde hacía dos años, hicieron que el encuentro fuera muy distendido. Hay risas y bromas a lo largo de toda la entrevista y Sara se mostró siempre abierta y cooperativa.

10.3.9.1 Análisis deductivo de la entrevista a Sara

- Motivación

La motivación de Sara para matricularse en un curso de ELE en la universidad es claramente intrínseca. Su gran predilección por la lengua española, pues le “encanta de hablar español [*sic.*]” (S9-I50), fue determinante a la hora de tomar la decisión, por cuenta propia, sin que mediara ninguna influencia de la familia: “eso [estudiar español en la universidad] lo dije yo, que quiero hacerlo y mi madre, nada” (S9-I54).

Apenas se percibe en la entrevista una motivación dirigida a obtener una mejor cualificación para su trabajo. Sara comenta, por un lado, que quiere hacer prácticas en España para mejorar su español (S9-I54), aunque reconoce que al principio tendría problemas con el vocabulario y con la comunicación con los niños en el aula porque no sabe desenvolverse en español en un contexto profesional (S9-I112). Por otro lado, Sara tampoco se imagina vivir y trabajar en España:

[p]ara un tiempo, sí. Pero yo creo que/es que..., es que es otra cosa si voy solo por vacaciones para ver a mi familia o vivir ahí y trabajar ahí, pero creo que para..., para un año o algo, seguro, me gustaría, pero luego volver a Alemania. (S9-I108)

Como ya comentamos en la biografía, en los estudios de formación de profesorado de Baviera se exige a los estudiantes conocimientos de inglés y una segunda lengua extranjera

(*Fremdsprachenkenntnisse nach der Lehramtsprüfungsordnung I*). Creemos que Sara se acogió esta orden académica para estudiar, por fin, español en un contexto formal: “[yo] hice el examen ese para tener el segundo idioma, para *Abitur*, pero nunca fui a clase, porque no, no daron [*sic.*].../bueno ¡ahora, sí! lo dan.” (S9-I32).

- *Necesidades*

Según el cuestionario, Sara estudia español para ampliar el vocabulario para ámbitos fuera de la esfera infantil y familiar, así como mejorar la expresión escrita y oral. En la entrevista, amplía sus necesidades a conocer un poco más, a través de la prensa, la situación sociopolítica de España (S9-I98 y 100).

En la entrevista hemos notado que Sara da mucha importancia al dominio del vocabulario; diríamos que, para ella, conocer mucho vocabulario es casi sinónimo de saber una lengua. Por ejemplo, hablando de sus dificultades de aprendizaje de inglés, Sara presenta su poco vocabulario como impedimento para la comprensión del idioma (S9-I6, 20, 24 y 28). En cuanto al español, afirma que tiene un "vocabulario general" (S9-I156) o "normal" (S9-I118), pero que tendría problemas con el vocabulario si tuviera que trabajar en España (S9- I110, 112 y 118). Insiste que su vocabulario "es suficiente para lo más fácil" (S9 I208) y que por ello no encuentra difícil el aprendizaje del español. Incluso está convencida que si puede ayudar en las clases de ELE a sus compañeros y al profesor es en la explicación del vocabulario (S9-I220).

- *Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia*

Sara aprendió español en casa, aunque le cuesta reconocerlo porque, desde que empezó a ir a la escuela, dejó de hablarse español en casa y, en la actualidad, la familia solo habla alemán. Como consecuencia ha recibido un *input* restringido en tiempo y reducido al entorno familiar e infantil. De todos modos, Sara afirma que, aunque domina mejor el alemán, el español es la primera lengua que aprendió:

Bueno // m, ahora. Ahora [mi madre] habla alemán solo con nosotros, pero yo desde chica aprendí español. Ella siempre hablaba español con nosotros en...., en... // en los primeros años. Yo, la primera/primerio/la primera lengua que aprendí era español porque primero estuve con mi madre en casa // y... luego aprendí alemán. (S9-I140)

Sara no asistió a ningún curso ni programa para hablantes de lengua de herencia extraescolar, probablemente porque no conocían la oferta o no se pensó en ello "[n]unca pensamos en eso de..., de ir a clases. No sé. Era suficiente que, que el verano m hablamos español... en... España, con la familia" (S9-I40).

Tampoco tuvo clases de español en la secundaria porque fue a la *Realschule*, donde los alumnos solo tienen que aprender una lengua extranjera y esta es siempre el inglés (S9-I6) y, más tarde, en la secundaria superior, aún no se ofrecía español (S9-I32).

En cuanto a cómo ha aprovechado las clases en la universidad, Sara dice que le han ayudado a mejorar su competencia oral (S9-I50) y a ganar algunos conocimientos sobre España (S9-I94); constata que escribe mejor (S9-I52-54), aunque no ha logrado su objetivo de aprender a escribir textos formales (S9-I196); y que, gracias a las clases de gramática, construye frases más complejas y correctas (S9-I216).

Cuando habla de las clases de ELE en la universidad dice que eran ideales “para personas que acaban de aprender español” (S9-I200), o sea, para principiantes. A ella, las clases no le sirvieron tanto, pero afirma que siempre aprendía algo (S9-I210). La clase ideal y que mejor aprovechó fue la del semestre de invierno 17/18:

[yo] creo que eran muy bien // trabajar mucho con los periódicos, leer los periódicos // m, escribir también una letra/una carta de/para el periódico // algo así porque yo ya... el vocabulario normal ya lo tengo, pero luego, para ampliar el vocabulario, leer más periódicos y eso que lo tendría que hacer también en casa ah m, eso era/sería una clase... (S9-I200)

creo que era muy fácil para mí porque yo estaba obligada de [*sic.*] sentarme y leer el periódico y hacerlo y escribir algo porque ella [la docente] siempre estaba detrás nuestra [E: Iba detrás de ti especialmente, ¿no?] Sí, eso, ¡de mí sobre todo!... (S9-I202)

Vemos que su clase ideal cubría los objetivos que Sara se había planteado. Lo más destacado para nosotros es la importancia que da Sara a la actuación docente. Sin una persona que guíe y dirija su aprendizaje, Sara no hubiera aprovechado las clases.

- Contextos de uso de la lengua de herencia

Hemos visto más arriba que Sara no suele hablar español en casa. Pero, cuando la madre habla con su hija y “no cae en una palabra en alemán, pues lo dice en español” (S9-I60). Sara también introduce muchas palabras alemanas en sus intervenciones en español. Frente a los vocablos clásicos como *Realschule*, (S9-I6 y 20), *FOS* (S9-I6, 20, 28 y 32) y *Abitur* (S9-I32), aparecen las palabras *au-pair* (S9-I62), que no tiene una correspondencia directa en español, *Bewerbung* (S9-I194) para preguntar por su correspondiente en español, además de *Semesterferien* (receso entre semestre, en S9-I62) y *Vorschläge* (propuestas, en S9-I174) También casi se le medio escapa la muletilla alemana *also* (o sea, en S9-I138), que logra apocopar. Esta mezcla de idiomas responde a la necesidad de no interrumpir el flujo discursivo.

Evidentemente esta alternancia de lenguas solo es posible con otras personas que hablen alemán y español, y al preguntarle cómo lo hace con la familia española nos dijo, por un lado, que podía

mezclar los dos idiomas cuando habla con su abuela, que es alemana (S9-I70), pero, por otro lado, [s]i alguien no puede hablar alemán pues porque mis tíos/mi tita no puede hablar... / ¡mis titas! no pueden hablar alemán, pues lo... // lo..., ¿cómo se llama?, (...) m, lo explico que quiero decir y ella luego me dice la palabra y... Yo tengo una tía que es muy buena, que siempre me explica las palabras y siempre me..., me ayuda mucho, sí. (S9-I72)

En este pasaje también se nos hace evidente la función educadora de la familia, que se ve responsable de enseñar y transmitir la lengua a sus miembros.

Sara tiene una amiga alemana que conoció en Valencia durante su estancia de *au-pair* con la que sigue en contacto e, incluso, ha viajado a Sevilla para visitar a su familia (S9-I62). Con ella también mezcla las dos lenguas, porque “es más cómodo. Si (...) no caes en una palabra (...), pues más fácil decirlo en otro idioma” (S9-I66).

Un dato que nos ha llamado la atención es que a Sara le gusta más hablar español con sus amigos que con su madre:

me encanta, también hablar, tener a alguien con quién pueda hablar español como con mi madre. No sé. // Es muy difícil hablar con mi madre porque no me entiendo muy bien con mi madre y siempre... /no sé, no me gusta. Casi me gusta más hablar con amigos. (S9-I86)

El hecho de que la madre de Sara sea hablante de herencia del alemán y la relación aparentemente tensa que existe entre madre e hija puede explicar por qué en casa de Sara no se ha hablado el español constantemente.

En la esfera privada, a Sara le gusta mucho escuchar música y ver películas en español, actividades, que, por su larga duración, no suelen realizarse en las clases universitarias de ELE, pero que en Sara tienen un fuerte impacto en la lengua que usa:

[Y]o ahora, (entre risas y carcajadas) aunque es muy borde, pero yo también riño en español ahora porque con los videos que veo en Internet y eso, que veo muchos/muchas personas de España que son muy bordes y así yo voy todo el día así que/cuando me pasa algo riño en español. (S9-I60)

En resumen, Sara asocia el español más a la vida social que a la familiar (S9-I82) porque, en Alemania, lo habla en todas las ocasiones donde le es posible, sobre todo, con los amigos que hablan español, pero no con la familia (S9-I80).

- Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia

De la entrevista no hemos extraído ninguna información concreta sobre las estrategias que ella usa para aprender español. Sin embargo, nos hemos podido hacer una idea de qué tipo de estudiante es Sara. En primer lugar, aprende mejor en contextos donde pueda usar realmente la

lengua; por esta razón dice que “hablar [inglés] es muy difícil pa’ mí... No sé // porque no, no estoy acostumbrada de hablar [*sic.*], porque nunca fui a Inglaterra o a... algún país...” (S9-I10).

Además, Sara es de la opinión de que la cultura que se enseña en clase “también se olvida, sí. Si alguien no lo ve en... // hay que viajar y verlo para tenerlo en la memoria porque yo de las clases ya no...” (S9-I94).

En esa misma línea, convergen sus comentarios sobre el aprendizaje de vocabulario específico:

S: [vocabulario] para hacer así una conversación normal, ese vocabulario lo tengo..., pero luego para..., no sé, para dar clases a niños, eso ya... me faltaría vocabulario, pero *ese vocabulario solo lo voy a aprender cuando estoy en esa situación*, porque así no.

E: *¿Y hacer un curso, por ejemplo...?*

S: (Reflexiona) Creo que ya con los cursos...

E: *Por ejemplo, un curso de pedagogía infantil [S: sí] en español.*

S: Sí, pero *lo más importante es hablarlo en la situación* en la que necesitas el vocabulario. (S9-I188-192, la cursiva en las intervenciones de Sara es nuestra)

De esta relevancia que Sara da a la inmersión lingüística, suponemos que ella aprende mejor fuera del contexto académico. Ella misma dice que, a pesar de estar muy motivada, le cuesta ponerse a estudiar porque no encuentra el tiempo para ello y le falta disciplina (S9-I204 y 206), tiene que sentirse obligada (S9-I202) para ponerse a estudiar y ver que su esfuerzo rinde con inmediatez (S9-I200).

Dentro de la entrevista hemos hallado contradicciones en el valor que tiene para ella la lectura en el aprendizaje. Vemos discrepancia cuando afirma que siempre tuvo muy poco vocabulario de inglés (S9-I6) y que la lectura no le ayudó para nada a ampliar el caudal léxico de esta lengua (S9-I20). Además, no podía inferir significados de las palabras porque no conocía las suficientes para comprender el contexto (S9-I22). Pero por otro lado, dice que “algunas veces sí [me ayudaba ser bilingüe] porque (...) tenía... una palabra en inglés y... sabía lo que significa porque era parecido al español, por eso” (S9-I26 y 28). Suponemos que Sara se refiere a que su esfuerzo por aprender vocabulario en inglés a través de la lectura o su capacidad de deducir significados de las palabras no le sirvió para obtener buenos resultados en la asignatura (S9-I20 y 28).

En la actualidad, Sara no lee nada en español, la prensa, “ni siquiera en alemán” (S9-I154). En el momento en el que se realizó la entrevista, Sara ya había concluido sus estudios de español y se estaba preparando para sus exámenes finales de carrera, de ahí que dijera que no lee porque no tiene tiempo y “hay otras cosas más importantes” (S9-I152). Sin embargo, reconoce que la lectura sería una buena estrategia para ampliar sus conocimientos de español, aunque en inglés no le sirviera de nada:

En inglés no me ayudó nada pero... [E: ¿pero en español?] creo que en español sí me podía ayudar más porque ya tengo el vocabulario general que.../yo muchas cosas entiendo y luego/ya también me lo puedo explicar si, si leo una palabra que no... que no la conozco, que no sé qué significa pero ya con el resto de, de la frase ya me lo puedo explicar lo que significa... [E: ya bueno...] más fácil que con la/que con el inglés. (S9-I156)

- *Identificación con la cultura de la lengua de herencia*

De las tres lenguas que habla, Sara muestra con gran alarde su predilección por el español; repite que le encanta y que está orgullosa de poder hablarlo. Recogemos aquí algunos de sus comentarios para ilustrar esta preferencia: Sara comenta,

- hablando sobre sus competencias en inglés, que

[b]ueno, entiendo mucho [en inglés]. Si escucho canciones en inglés lo entiendo todo, pero para hablar (...). Es que *yo tengo el español y eso ya es suficiente pa' mí* (...) Con el español ya.../que otras personas hablen español y... (S9-I10, la cursiva es nuestra)

- hablando sobre su decisión de asistir a clases de español, que

[y]o dije: yo puedo hablar español y ahora *me encanta de hablar español* [sic.] porque... yo ahora con las clases y eso... // yo noto que puedo hablar mejor. (S9-I50, la cursiva es nuestra).

- hablando de cómo se sentía por ser bilingüe en la escuela de pequeña, que

¡Yo, muy orgullosa de ser... de poder hablar español! (S9-I74).

Yo me acuerdo mucho en la/en el colegio de primaria, cuando alguien vio mi..., mi apellido (...) que es muy raro para los alemanes (...), no..., no suena muy alemán y yo siempre: '¡sí!, soy de España y no sé qué y no sé cuánto'. (S9-I76)

- hablando sobre con quién habla español en Alemania, que

[t]engo una amiga y con ella *hablo español y me encanta*. (S9-I80, la cursiva es nuestra)

- y hablando sobre el aprendizaje bilingüe, que

soy muy alegre [sic.] de que (...) aprendimos a hablar español porque me ayuda un montón y *me encanta de hablar español* (...) *¡cómo se nota!* (S9-I150, la cursiva es nuestra)

Con este gran afecto que Sara muestra por su lengua y cultura de herencia, es de suponer que se identifica con ellas. Sin embargo, Sara se ve como una persona híbrida en cuanto a su carácter, su comportamiento o la visión del mundo. Le resulta difícil aclarar qué parte de ella es española y cuál es alemana:

de España me gusta también lo... // la vida así... // m..., muy.../con mucho ruido, que hablan mucho, hablan muy fuerte, la comida, salir por la noche, eso me encanta, pero también me gusta... n... no sé, aquí en Alemania también me gusta estar con... tres, cuatro amigos juntos en una ca'/ en casa, estar tranquilos pero... no sé... soy // no sé... tengo las dos cosas, quiero salir mucho y/pero en algún punto también es suficiente y... me quedo mejor en casa tranquila. Así que no sé. Tengo..., tengo las dos cosas. (S9-I116)

Dice que es más temperamental que sus amigas porque no es “una alemana callada (...) si algo me va mal, lo digo y no tengo problemas” (S9-I22). En cambio, le gusta “el mar frío” (S9-I124) e ir al norte de Alemania, donde Sara tiene también familia ya que allí “está la gente más tranquila” (*ibid.*)

Por otro lado, Sara es consciente que su relación con España está vinculada a la vida estival, a visitas a la familia y al ocio (S9-I108). Y esa es la parte con la que se identifica con la lengua española. No puede imaginarse vivir y trabajar en España, porque lo que menos le gusta de España es “la situación de los trabajos y eso, porque yo también veo que mis tíos sobre todo tienen muchos problemas con el trabajo” (S9-I98).

A pesar de alguna carencia que le imposibilita integrarse completamente en algunos ámbitos de la sociedad (S9-I188), Sara se ve a sí misma plenamente como hablante nativa de español, al igual que vecinos y conocidos de sus parientes en el pueblo:

[1]o que a mí siempre me dice cuando salgo con mis abuelos o con mi tita al pueblo y dicen ‘¡ah, mira! mi nieta o mi sobrina de Alemania’, dicen: ‘¡oh! ¡uy qué grande!’ o ‘¡uy qué alta!’ , beso, beso. Y luego empiezo a hablar y ‘hombre, qué bien hablas español’. Así que primero no se creen que puedo hablar español porque soy de Alemania, pero, luego, cuando empiezo a hablar y también dicen: ‘uf, si habla también andalú’ y todo eso’. (S9-I132)

10.3.9.2 Análisis inductivo de la entrevista a Sara

En este apartado queremos comentar, sobre todo, algunos aspectos referidos a malentendidos, que tuvimos que deshacer durante la entrevista, y contradicciones, que nos llamaron la atención.

El primer malentendido se produjo cuando Sara afirma que tal vez tenga que dar clases en inglés en una escuela de primaria (S9-I14). La confusión se basa en el uso impreciso de la preposición, ya que no es lo mismo dar clases *de* inglés que darlas *en* inglés. Pero solo cuando le preguntamos la razón por qué tenía que dar clases en inglés en una escuela alemana, pudimos aclarar el malentendido. Sara nos dijo que estaban buscando a profesores “que dan clases *de* inglés, por eso” (S9-I16, la cursiva es nuestra).

El segundo hace referencia al *input* de español que recibió Sara. Este error se extiende durante casi toda la entrevista. Aparece en la intervención 40 y a pesar de nuestra insistencia, perdura hasta la intervención 46, vuelve a reaparecer en la intervención 138 y no se aclara hasta la intervención 142:

40. S (...) mi madre también nunca habló español con nosotros en casa.
41. E: *Sí, (...) eso es lo que te (...) quería preguntar ahora, ¿con tu madre has hablado siempre en alemán?*
42. S: (Afirma con la cabeza) M.
43. E: *O sea, en casa, solo en alemán.*
44. S: Sí. Muy, muy poco español (...)
45. E: *Pero esto ha cambiado, ¿o no?*
46. S: No.
(...)
137. E: *¿No? Seguí hablando en alemán.*
138. S: Sí, sí. Es que la costumbre de hablar alemán todo el día.
(...)
142. S: Sí, perdona, ahora habla mi madre solo alemán con nosotros y antes siempre español.

Para nosotros era importante aclarar este error de comunicación, puesto que, si la madre de Sara no hablaba con ella en español en casa, el requisito de haber recibido *input* en el seno de la familia no se cumple con esta informante. Además, no podemos explicar de dónde proviene su competencia lingüística en español que, pensamos, no podía resultar solo de hablar la lengua con la familia en España durante las vacaciones.

Un tercer malentendido que no deriva de la entrevista misma, sino de la explicación que dimos sobre los datos del cuestionario, concierne a su aprendizaje del español en la escuela. Nosotros interpretamos que Sara asistió a clases de español en la segunda etapa de secundaria para obtener conocimientos de una segunda lengua extranjera y con ello poder hacer el examen de ingreso a la universidad (*Abitur*). Como ella nos aclara en las intervenciones 32 y 34, Sara solo hizo un examen de español que probaba sus conocimientos y que era suficiente para que le reconocieran la segunda lengua y así poder ingresar en la universidad.

32. No. Yo tenía/Yo hice el examen ese para tener el segundo idioma (...) pero nunca fui a clase, porque (...) cuando yo fui a la *FOS* no..., no había clase de español.
33. E: *¿Y solo hiciste el examen [S: ¡sí!] para tener el segundo idioma?*
34. S: Sí, eso.

A parte de la contradicción que encontramos en su valoración del bilingüismo y del valor de la lectura en el aprendizaje y que hemos comentado más arriba en el apartado sobre las estrategias de aprendizaje, tenemos otra, provocada por una respuesta que Sara dio en el cuestionario y que atañe al uso de *podcasts*. Mientras que en el cuestionario marcó que los usaba para escuchar en la

red textos en español, en la entrevista, no lo pudo corroborar, incluso negó que usara este tipo de archivos (S9-I172 y 174).

También encontramos una contradicción entre las afirmaciones de la biografía y las de la entrevista en lo que se refiere al aprendizaje de gramática. Recordemos que, de la biografía, sabemos que a Sara le desanimó aprender la gramática porque para ella, pensar en las reglas cuando se está hablando solo la lleva a cometer más errores. En cambio, en la entrevista afirma que

[e]so [=las clases de gramática] me hacía falta mucho porque yo nunca, nunca aprendí la gramática porque nunca fui a clase de español y con mi familia nunca nadie se sentó conmigo a aprender la gramática. (S9-I212)

Y al preguntarle cómo influyeron las clases de gramática en su aprendizaje responde con un “bien” (S9-I214), tajante y cierto. No encontramos ninguna explicación a esta contradicción. Pensamos que en el tiempo transcurrido entre que Sara escribió la biografía (febrero 2018) y en el que se realizó la entrevista (junio 2018), podría haberse producido un cambio de parecer. Pero ya en febrero de 2018, Sara acababa de terminar sus estudios de español, así que el estadio de su aprendizaje no pudo influir en sus afirmaciones, al menos que en los cuatro meses entre la biografía y la entrevista se hubiera producido una reflexión, en la que Sara reconociera el valor de las clases de gramática.

10.3.10 Entrevista a Toni

Con una duración de casi cuarenta y cinco minutos, la entrevista a Toni se realizó en un aula vacía del SDI a mediados de diciembre de 2019. Todo transcurrió con normalidad. Cabe decir que fui a la entrevista algo preocupada porque Toni podría no saber reaccionar. Lo había tenido como estudiante en alguna ocasión por suplencias y conocía su carácter reservado. Afortunadamente, el informante se mostró abierto y cooperativo.

10.3.10.1 Análisis deductivo de la entrevista a Toni

- Motivación

Toni se decidió a estudiar español porque le gustan los idiomas y porque sus estudios representan para él una buena oportunidad para mejorar su nivel de español (T10-I14). Esta lengua “no era tan (remarca tan) importante para mí” (T10-I40) y solo hablaba alemán, incluso con su madre (T10-I38). Pero a los quince años, cambió la situación porque, según él, empezó a identificarse más con el español (*ibid.*) hasta el punto de que cree que, si conociera alguien que hablara las mismas lenguas que él, preferiría, tras sopesarlo largamente, utilizar su lengua de herencia (T10-I108), “porque sí” (T10-I110) y para practicar la lengua (T10-I112).

- *Necesidades*

Toni había marcado en el cuestionario cinco objetivos de aprendizaje. Estos eran ampliar el vocabulario, mejorar la expresión escrita, conocer mejor la cultura y poder comunicarse mejor con la familia. De estos objetivos, escogió ampliar el vocabulario y comunicarse mejor con la familia como los dos objetivos más importantes (T10-I232).

Según su opinión, leer y, sobre todo, escribir son actividades obligatorias para el estudio (T10-I234), y menos importantes que la gramática, la cual le ayuda a mejorar su nivel de español. Con ello, Toni se refiere a conocer mejor, “todas esas cosas del pasado, los diferentes tiempos del pasado, eso no lo sabía” (T10-I18) y reflexionando, más adelante sobre estos tiempos agrega que “es una de las pocas cosas (...) donde yo digo ahí el español es más difícil que el alemán” (T10-I248). Gracias a las clases de gramática, Toni dice poder usar ahora bien algunos aspectos que antes desconocía (T10-I20) como, por ejemplo, “el subjuntivo y (...), sobre todo, qué tipo de subjuntivo y cuándo (...) eso tenía que aprender de cero” (T10-I22). Sin embargo, cree que el análisis sintáctico y morfológico es un aprendizaje innecesario (T10-I278-282).

En cuanto a su carrera, Toni dice que le cuesta más traducir al español que al alemán porque, en español, le faltan “los conocimientos para traducir, eso no se dice así o eso es muy... / suena muy traducido o eso es muy del alemán” (T10-I254), es decir, que Toni necesita adquirir más recursos lingüísticos para ganar flexibilidad y expresar conceptos e ideas de distintas formas.

- *Contextos de aprendizaje de la lengua de herencia*

Toni aprendió a hablar español en casa con su madre. Aunque esta le hablara preferentemente en alemán (T10-I46), también leía a su hijo en español un libro de cuentos que recuerda Toni (T10-I64).

La madre de Toni no llevó a su hijo a ninguna clase extraescolar de español, preocupada por su desarrollo lingüístico:

cuando yo nací con // en, en mi nacimiento había un par de problemas y mi madre siempre dice que yo empecé a hablar muy tarde y puf y ella tenía muc'..., tenía miedo que, que quizás yo no empezara a hablar y que podía hablar, y dijo, bueno, entonces pa' que aprend'... / sepa bien el alemán, voy a hablar sobre todo alemán con él. (T10-I42)

Gracias a una beca Erasmus, Toni estuvo un semestre estudiando Traducción en la Universidad de Granada (T10-I170). Le costó mucho adaptarse a “la manera de hablar de los andaluces”, aunque Toni dice que son amables y dispuestos (T10-I172). Le gustó mucho la comida, sobre todo, las tapas y “ahora como español [le gusta] salir bastante, por ejemplo, salir a desayunar los fines de semana porque todo es muy barato, eso es la gran diferencia a Alemania que aquí un desayuno es muy caro, ¿no?” (*ibid.*). En la universidad se sentía a gusto con todos los estudiantes

(T10-I176), especialmente con una chica española, que conoció por casualidad, con la que formó un tándem de español-alemán y con la que todavía tiene contacto (T10-I180). En general también tuvo experiencias positivas con los profesores, salvo con la profesora de traducción general al español porque

no me caía muy bien ... era un poco..., era un poco más estricta, pero no sé si es un, ah, un cliché mío, ella era del, del Norte, de Castilla. Yo a veces he escuchado, pues no sé si es verdad, que a veces he escuchado que la gente del norte es a veces un poco más..., un poco más / no tan alegres, un poco más cómo los alemanes. No sé si es verdad. (T10-I178).

Pero para Toni, sus verdaderas dificultades radicaban en el sistema, que él considera que estaba mal organizado:

yo me escogí unas am, unas, unas asignaturas muy difíciles, por ejemplo, había también algo como aquí, claro, traducción am especializada pero había también traducción eh, de medicina y de, y de técnica donde yo no tengo la menor idea y lo que es am y lo que no... / se me hacía muy, muy mal que es donde yo digo que eso está muy mal organizado, es que en un semestre no se concentran en un tema solo, si no en tres: primero tenemos medicina tratamos de medicina no sé, una, dos o tres semanas, luego técnica y al final economía y sin, sin como aquí que tenías... / que tienes una clase donde solamente te concentras en la materia, para tener un trasfondo y eso no se tenía allá y eso se me hacía muy mal. (T10-I182)

Esta crítica al sistema curricular se debe a problemas personales de Toni, que comentaremos con más profundidad en el apartado sobre el análisis inductivo.

- Contextos de uso de la lengua de herencia

Los padres de Toni están separados, por eso Toni habla alemán con su padre y, en la actualidad, español con su madre (T10-I24) cada día (T10-I10). Esta tiene un novio alemán que, según Toni “debería entender [español] porque nació en Brasil” (T10-I26), pero en realidad parece que no lo entiende y se limita a comentar las similitudes entre el español y el portugués (T10-I28). Por esta razón, Toni habla alemán cuando está con su madre y el novio (T10-I30).

Cuando habla español con su madre utiliza, a veces, palabras en alemán. Lo curioso es que Toni dice creer que su madre mezcla las dos lenguas más que él (T10-I52) y él, a veces, la corrige (T10-I54). Para poner un ejemplo sobre lo que corrige, Toni debe buscar largamente y al final solo se le ocurre el siguiente caso: “a menudo ella dice *Handy* en vez de móvil o celular” (T10-I56). Él suele usar palabras en alemán cuando el vocabulario “no es tan básico o un poco más avanzado” (T10-I58) o cuando, en un momento dado, no se le ocurre en español (T10-I62).

Cuando Toni habla español con su familia en México se siente bien, pero limitado:

a veces, por supuesto, cuando están entre ellos por supuesto hablan, hablan diferente, hablan muy rápido y usan también muchos... ah también modismos que no conozco o conoz'..., conozco algunos modismos, pero no tantos y claro entonces uno se siente un poco fuera de todo. (T10-I84)

En Alemania y fuera del contexto familiar, Toni tiene un amigo, también hablante de herencia, con el que habla español, mezclándolo con el alemán cuando conversan (T10-I80 y 82) y en la universidad, tiene dos compañeras de estudios con las que intenta hablar español:

bueno es interesante porque con la una, con ella, no. No, no, no. La otra es no, también es mexicana, también. La una es mexicana, la otra colombiana y con la mexicana, ella, con ella, siempre hablo en español y ella también me responde en español y la otra normalmente me respond' eh / me habla en alemán, alemán entonces digo bueno, entonces me quedo en alemán. (T10-I72)

Se siente bien hablando español con compañeros y profesores en la universidad, sobre todo, con sus compañeros, porque estos son de México y Colombia, que, para Toni, “son los países donde (...) se habla muy claro, más claro que en otros países” (T10-I98). En cuanto a sus profesores, normalmente, los entiende a todos bien, independientemente del origen (T10-I104), aunque tiene dificultades de comprensión con algunos docentes españoles:

E: *Pero los profesores no todos son latinoamericanos.*

T: No, sí.

E: *Hay españoles también.*

T: Sí también hay españoles.

E: *¿También los entiendes bien el acento o te costó un poquito?*

T: Em... Normalmente, sí. Em algunos profesores a veces no hablan muy claro m, hablan / tienen una manera de hablar no muy clara / No hablan / no es que, que hablen rápido pero no hablan muy claro.

E: *Para tu oído, ¿no?*

T: Sí, sí. No articulan las palabras muy, muy... ah muy clara [*sic.*]. (T10-I99-106)

En la esfera privada, Toni escucha música en español dos veces por semana (T10-I194) “lo que suena en la radio” (T10-I196), es decir música pop de actualidad, “pero también música de antes, música folclórica” (*ibid.*). Dice entender, por lo general, las letras de las canciones (T10-I204) y se mantiene informado gracias a Spotify (T10-I210).

Le gusta ver películas en televisión (T10-I242), las noticias y la actualidad política “en un canal en español de noticias” (T10-I214). Alaba las series históricas de rtve *Isabel* y *Carlos* de las que aprendió mucho:

yo también, yo vi m, una vez una, una serie que era de..., que se trataba de, de, de Isabel la Católica (T10-I216) (...) esa serie me encantó porque muy bien hecha [*sic.*], los actores eran muy buenas [*sic.*] y sobre todo ella y uno aprende mucho (T10-I218) (...) esta serie

veía con mi madre [*sic.*] y nos encantó (T10-I220) (...). Muy buena la serie y también vi la, vi la ¿cómo se dice?... sí, la continuación donde hablaba creo que se llamaba (T10-I222) (...) ¡Carlos! Sí ese también veía [*sic.*] y ahí y también estás... em / aparecía más también la colonización, la época de la colonización también está muy buen [*sic.*] hecha. (T10-I224)

- *Estrategias de aprendizaje de la lengua de herencia*

Para Toni “obtener nuevo vocabulario” (T10-I246) no es un objetivo difícil de alcanzar. Cree que la lectura es una forma eficaz de aprender léxico (T10-I244), pero se lamenta de que no lee con la intensidad y la frecuencia que él quisiera (T10-I242 y 244) porque prefiere ver películas (T10-I242).

Para poder comunicarse mejor con la familia, considera que le falta “la cosa más coloquial (...) tener más o menos el español estándar” (T10-I238) y cree que para solventar estas carencias tiene que practicar la expresión oral, hablar más (*ibid.*). Por esta razón su clase ideal sería “comunicativa, tal vez” (T10-I260) que consistiría en “yo expongo un tema y tal vez..., sí el profesor me hace preguntas” (T10-I262).

Para ganar flexibilidad lingüística, tan necesaria en su profesión de traductor, Toni cree que necesita que le den más ejemplos (T10-I270) y alternativas de expresión para un concepto o idea (T10-272).

- *Identificación con la cultura de la lengua de herencia*

Por los datos expuestos hasta ahora sabemos que Toni no se consolidó como persona bilingüe hasta los quince años en un acto de voluntad propia. A esa edad, empezó a identificarse más con la cultura mexicana y española (T10-I151), de las que le atraen especialmente la diversidad cultural, la música y la comida (T10-I156 y 158). Pero, a pesar de esta fuerte identificación, Toni ve su carácter, su comportamiento o su visión del mundo como una mezcla (T10-I136) y le resulta difícil discernir cuál de las dos culturas predomina en él (T10-I138).

En su carácter y comportamiento, Toni cree que el hecho de no temer el contacto físico es un rasgo mexicano:

por ejemplo, a mí no me molesta tanto de qu’, que uno, em, que uno me abrace, por ejemplo, que tengo contacto físico (...) no me molesta tanto, lo que claro que hay gente que eso ahí son muy sensibles y ahí no y yo también... soy más de... que, que, que abrazo o algo así. (T10-I144 y 146)

En cambio, ve el “preocuparse por las cosas” (T10-I146) y no dejarlas al azar como un rasgo más bien alemán. Su madre misma, en época de exámenes a menudo le dice “‘ah, no te preocupes, todo va a salir bien’ y yo me preocupo más” (T10-I148). Por supuesto, dice “uno no tiene que

(...) preocuparse tanto pero también, claro que es un signo que, que quieres hacer las cosas bien y no te dan igual” (T10-I150).

No le gusta Alemania, pero reconoce que

tengo bien claro que estoy / de vivir estoy, estoy feliz de vivir en Alemania porque aquí claro que hay ah, seguridad, política, en general es un país muy seguro, económicamente está estable y ahí estoy, estoy, estoy... / digo: ‘bien que vivo aquí’. (T10-I160)

Por esta razón solo se imagina vivir en México temporalmente (T10-I162), “donde esté más seguro” (T10-I164).

De México, Toni conoce muy bien la región de Tapachula en Chiapas y, en menor grado, la Ciudad de México, debido a sus visitas a la familia. Incluso, estuvo una vez como turista en Ciudad del Carmen, aunque desea conocer más la geografía del país (T10-I118). Como lee mucho noticias “sobre todo de México y Latinoamérica”, Toni considera que está tan bien informado de la actualidad política mexicana, que se atreve a discutir sobre lo que “está haciendo el presidente, cómo le va y cómo tiene todo y también ‘¡ay! eso no debió haber hecho’” (T10-I116). Lo que más le gusta del país de su madre es la gente “muy amable” y la comida “muy buena” (T10-I120) mientras que la organización y el desarrollo tecnológico le molestan mucho, sobre todo, cuando los compara con Alemania (T10-I126):

lo que yo recuerdo era que ... donde ah íbamos siempre a la casa de mi abuela am, no siempre, pero a menudo, no funcionaba el agua, y cuando uno querría, no sé, bañarse de repente no, no funcionaba el agua, todo eso creo era debido a porque la casa era antigua. (T10-I124)

En Alemania, Toni puede vivir la cultura mexicana porque su madre prepara platos mexicanos con ingredientes que compran en una tienda mexicana en Múnich (T10-I132) y, sobre todo, gracias a una amiga de su madre a la que le gusta organizar fiestas, como el Día de los muertos y las Posadas, “eso [= las Posadas] fue muy bonito” (T10-I134).

En cuanto a la lengua que quiere transmitir a sus hijos, Toni se muestra dubitativo:

Claro la cosa es que yo no soy también tampoco soy 100 por ciento bilingüe, eso es la cosa ah... pero lo que yo sé del español me gustaría transmitirlo a mis hijos claro y ... claro, bueno también, también de dónde sea mi, mi pareja, pero lo que yo me gustaría si sea posible m que se, que se fue’, fuera a una escuela bilingüe tal vez. (T10-I168)

Una vez más, el hecho de no considerarse bilingüe se percibe como un factor obstructivo para la transmisión de la lengua de herencia. En el caso de Toni, la escuela debe suplir la función trasmisora.

10.3.10.2 Análisis inductivo de la entrevista a Toni

Como apuntamos más arriba, Toni no fue estudiante nuestro más que en contadas ocasiones en el que realizamos alguna sustitución de algún compañero en la Academia de Traductores del SDI. Ya en estas suplencias nos percatamos de que Toni se distinguía de los otros estudiantes por su nerviosismo, pero sin poder atisbar exactamente en qué consistía esa diferencia. Gracias a esta investigación y a los datos que nos ha proporcionado sabemos que hubo complicaciones en su nacimiento (T10-I42), que influyen en su comportamiento y sus hábitos de aprendizaje.

Toni aprende de una manera más lenta que sus compañeros. Empezó muy tarde a hablar (T10-I42) y necesita que el profesor se tome más tiempo para que este pueda “explicarle bien las cosas” (T10-266). Por la manera como describe sus dificultades con el plan curricular para los estudios de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (T10-I182), creemos que Toni también necesita una estructura clara en sus clases, que le vaya proporcionando plataformas en las que basarse a la hora de seguir avanzando con sus conocimientos. Y, por último, a lo largo de toda la entrevista, Toni insiste en la importancia de que la gente y, sobre todo los profesores, hablen de una forma clara y articulada, para que él pueda comprender (T10-I98, 104, 106 y 172).

No hemos considerado ni oportuno, ni necesario preguntar a Toni cuál es su problema y cómo afecta exactamente a su desarrollo personal. Si se le da más tiempo para el afianzamiento del aprendizaje y recibe explicaciones claras y estructuradas con una dicción adecuada, Toni es un estudiante muy capaz. La investigación y, sobre todo, la entrevista nos ha ayudado a cambiar la idea que teníamos de él.

10.4 Resultados finales sobre los perfiles y necesidades de aprendizaje de los participantes

Con el fin de triangular los múltiples datos recogidos a partir de los tres instrumentos que hemos empleado en esta investigación, el cuestionario, la biografía lingüística y la entrevista, en este último apartado sobre el análisis de datos, vamos a presentar, en forma de resumen puntual, los resultados que hemos obtenido. De este modo podemos mostrar el perfil y las necesidades de aprendizaje de cada participante en relación a las categorías que manejamos para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

10.4.1 Julia

- La motivación de Julia para estudiar español se explica por su deseo de aprender la lengua con propiedad, es decir, expandir su rango bilingüe y dotarla de conocimientos a nivel académico. Los estudios de Traducción e Interpretación le permiten aprender más de una lengua y profesionalizarse en un campo, en el que ya había tenido alguna experiencia. Su madre insistió mucho para que Julia creciera siendo bilingüe y su hija está muy agradecida por ello.

- Según datos del cuestionario, va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, poder desarrollar la comprensión lectora y desenvolverse como nativa en todos los niveles de la lengua. En la entrevista, subrayó su necesidad de ampliar el vocabulario, sobre todo, el léxico específico de las Físicas. De la escritura quiere aprender los aspectos formales como saber acentuar correctamente. Y, por último, destaca el aprendizaje de la gramática como su objetivo más importante.

- Antes de llegar a la universidad, Julia había asistido a clases extraescolares de español. Suponemos que se tratan de las clases de ELH que organiza el Estado austriaco, aunque ella no sabe decir de qué clases o cursos se trata. Las clases le ayudaron en la adquisición y el desarrollo de la lengua durante la etapa infantil. En cambio, las de secundaria no le ayudaron tanto al ser clases básicamente de conversación.

- Julia tuvo francés como asignatura en la escuela, y de todas las lenguas que habla, es la única que tuvo que esforzarse para aprenderla.

- En la universidad, Julia dice que las clases que más le han ayudado a mejorar su dominio del español son aquellas en las que se tratan cuestiones que ella no conoce, como las reglas de acentuación, los usos del pasado y los pronombres. Ve innecesarias la práctica de la comprensión auditiva y los ejercicios de léxico referidos a situaciones cotidianas, porque lo considera fácil y no le ayuda a aprender la lengua a nivel académico y profesional como ella quiere.

- Julia tiene facilidad para aprender idiomas. Parece que aprende mejor la lengua usándola, sobre todo, en contextos de inmersión, por eso se le resiste el francés porque no ha disfrutado de largas estancias en un país francófono. También le ayuda leer y escribir textos. Sin embargo, solo lee textos para la clase porque le cuesta mucho leer en español. Aboga por las clases centradas en la teoría y práctica de la escritura académica y de la gramática. Ver películas en versión original es otra estrategia para aprender lenguas y busca palabras en el diccionario.

- La madre es austriaca de Viena, tiene estudios superiores y habla muy bien español. El padre es boliviano, bilingüe español-quechua, tiene estudios universitarios y no sabemos si habla alemán. Los padres están divorciados. Tenemos más datos de su padrastro colombiano, con estudios de grado superior, que habla bien la lengua alemana. En realidad, es la figura que más ha influido en Julia para la adquisición y uso del español. En su afán por criar a su hija bilingüe, la madre de Julia hablaba español con ella, pero con el transcurso del tiempo han terminado por hablar alemán entre ellas porque les parece más natural. Cuando el padrastro está presente, la familia tiende a hablar en español. No mezclan nunca las lenguas por hábito o por comodidad.

- Fuera del ámbito familiar, a Julia le gusta mucho hablar español con los compañeros de la universidad, pero no tiene mucho contacto con ellos porque pasa más tiempo en la facultad de Físicas. De este modo, solo habla español en clase. También, habla español con una amiga, que es hablante de herencia de español, y con los compañeros de trabajo colombianos en el restaurante de su padrastro porque no hablan muy bien alemán y la comunicación resulta más fácil en español.

- Julia hace un uso intensivo de la red y del ordenador porque siempre deja correr la televisión, la radio o música porque necesita en casa cierto nivel de ruido. Lee el periódico en línea en español para mantenerse informada, y si no está cansada, libros y cuentos. Usa Spotify para escuchar música colombiana. Entiende los textos de las canciones. En Netflix, ve series y películas en español y en francés. Usa las redes sociales para comunicar con su familia hispanohablante de Latinoamérica.

- Su acento en español es muy bueno y, según el lugar donde se encuentre, suena boliviano o colombiano, puesto que Julia tiene una gran capacidad de adaptación.

- Escribe con fluidez, pero su sintaxis es parecida a la de la lengua alemana. La lengua que emplea en los textos escritos es muy correcta, ni muy académica ni muy informal. Igual que la sintaxis, sus errores dejan entrever que la lengua escrita está influenciada por la lengua alemana, puesto que son los mismos que cometen los estudiantes de ELE de L1 alemana.

- Julia se ve como una ciudadana de mundo, por eso no puede ni quiere identificarse con ninguna cultura en concreto. Además, piensa que, para pertenecer a algún grupo lingüístico-cultural, se tiene que vivir en el país. Por ello, dice que ella se siente escocesa porque vivió, trabajó y estudió secundaria allí. Cuando se le pide identificarse con la cultura austriaca o boliviana, tiende a reconocerse más como austriaca, pero sin convicción. Sin embargo, se siente orgullosa de su condición bicultural y bilingüe. En Austria, Julia intenta incorporar a su vida elementos colombianos: sale con su padrastro para bailar salsa y este le organizó una fiesta de quinceañera. Cuando está en Latinoamérica, la ven como austriaca porque, a veces en las conversaciones, le faltan palabras. Pero, por su acento, en Colombia la ven como boliviana; en Bolivia, como colombiana. Del país de su padre le gustan las tradiciones ancestrales de los pueblos indígenas y le molesta que la gente sea lenta hablando y la actitud de los turistas estadounidenses y europeos, que lamentan la pobreza de la gente boliviana.

10.4.2 Katy

- Katy estudia español porque es la lengua que habla desde que nació y para tener mejores oportunidades laborales. Sus estudios, además, le brindan una gran oportunidad para estudiar

literatura y perfeccionar sus conocimientos de la lengua española para poder viajar, desenvolverse en ámbitos profesionales y comunicar con la familia.

- Según el cuestionario, va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión escrita y la comprensión lectora, poder comunicarse en todos los niveles de la lengua y para aprender gramática. En la entrevista aseguró que lo más importante eran la conversación y la lectura.

- Antes de llegar a la universidad, Katy fue a un grupo de juegos de niños hispanohablantes, organizado por un grupo de madres hispanohablantes; durante la secundaria tuvo clases de ELE en el instituto hasta el examen de bachillerato. Pasó, además, un año en la escuela alemana de Guatemala, donde aprendió mucho sobre la cultura. Las clases del instituto se centraban en el estudio de la gramática y en la práctica de la expresión escrita. Su madre es profesora de ELE en la Escuela de Adultos y le ayudó con el aprendizaje formal en casa. Katy lamenta que en el instituto no se practicara la expresión oral. Los contenidos de las clases giraban en torno a la cultura, la historia y la actualidad española. Le desmotivaba la actitud intolerante de los profesores hacia Latinoamérica.

- En la universidad, Katy estudia español en una carrera secundaria. Dice que ha mejorado su expresión oral y que ha aprendido mucho leyendo narraciones breves y haciendo presentaciones orales. No le gusta que se dé tanta importancia a la gramática porque no ve su relación con la lengua que se habla en realidad, y a las notas.

- A Katy, todas las lenguas le parecen bonitas. Parece que aprende mejor con audios, lecturas de periódicos y cuentos sobre la realidad cotidiana de los países hispanohablantes. En Guatemala aprendió mucha cultura a través de charlas y proyectos. Usa la televisión para aprender el vocabulario y reconoce el valor de la lectura en el aprendizaje, pero no la ha utilizado nunca. Katy no esperaba tener que ponerse a estudiar en cuanto los temas de gramática empezaron a ser más complicados. Sacó buenas notas gracias a que estudiaba mucho.

- La madre es guatemalteca, tiene estudios superiores, es profesora de ELE, habla bien el alemán. El padre es alemán, tiene estudios universitarios y habla español. En casa predomina la política OPOL, aunque cuando están todos juntos hablan español mezclándolo con el alemán. En las interacciones en alemán no suele producirse alternancia de lenguas. Cuando la familia habla en español, aparecen vocablos que solo conocen en alemán, que no tienen una traducción directa o cuando tratan temas como los estudios o que requieren terminología especializada.

- Katy habla frecuentemente español con sus amigos, que conoció en el grupo de juegos. Hay *code-switching*. También habla español con una amiga alemana. Con ella, no mezcla las lenguas porque quiere aprenderla.

- En la red, Katy escucha *podcast*, escribe *mails*, busca informaciones en español y usa redes sociales para comunicarse. Usa cada día Spotify para escuchar música latinoamericana y mantenerse informada de las novedades musicales. Entiende los textos de las canciones. También ve la televisión cada día para aprender cómo hablan y se explican cosas en español. Le gustan las telenovelas, las películas de acción y los documentales.

- En la entrevista, Katy dijo que tiene como uno de sus objetivos principales el aprendizaje de la gramática, que le cuesta mucho aprender. De hecho, cuando empezaron las clases fuertes de gramática, tuvo que sentarse para estudiarla, lo que no había hecho en los cursos iniciales. Pero en la biografía, lamentaba que en las clases del instituto se diera tanta importancia al estudio de la gramática porque no ayuda para comunicarse.

- En su biografía lingüística no podemos apreciar con claridad cuál es en realidad su nivel de dominio. Su sintaxis y la calidad del léxico que emplea son propios de nivel A2 o B1.1. Sin embargo, hay elementos que dan a entender que Katy podría haber escrito un texto más elaborado si hubiera realizado una revisión textual más profunda. El texto que ha presentado no refleja su largo aprendizaje de la expresión escrita.

- Katy tiene una identidad híbrida, que le cuesta aceptar porque no puede identificarse completamente ni con una cultura ni con la otra, y considera su dualidad como algo imperfecto. Además, le confunde que los guatemaltecos la vean como alemana debido a un poco de acento cuando habla español y los alemanes, como guatemalteca por su aspecto físico. Dice conocer bien Guatemala. Del país le gustan, sobre todo, la gente, la comida, la música y las tradiciones. Pero le costaría estudiar allí, porque tendría que aprender a manejarse con la administración y dominar el lenguaje especializado, y tampoco le gustaría vivir en el país por motivos de seguridad. Quiere hablar español con sus hijos porque ve el bilingüismo como una ventaja para la comprensión de otros idiomas.

10.4.3 Marc

- La motivación de Marc para estudiar español es, en primera línea, de carácter intrínseco, puesto que su familia hispanohablante es para él lo más importante de su vida. La decisión de estudiar español no está secundada por sus padres.

- Según datos del cuestionario, va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, poder desarrollar más la comprensión lectora, conocer mejor la cultura, comunicarse en todos los niveles de la lengua y sacarse el título. En la entrevista, subrayó que ante todo quiere entender la cultura de España y pronunciar mejor, sobre todo, la erre.

- Antes de llegar a la universidad, Marc no asistió a ninguna clase de ELH y tampoco hizo ningún curso de ELE en el instituto, porque entonces no se daba español. Hubo un intento para aprender ELH en un grupo de juegos o en unas clases extraescolares, pero debido al carácter introvertido y tímido de Marc, la madre desistió al ver que su hijo no quería asistir.

- En la universidad, Marc dice que las clases le han ayudado a ampliar su vocabulario, a mejorar la escritura y a conocer la cultura. Valora como su mejor clase la de *Introducción a la lingüística* donde se trató el conflicto de lenguas y culturas en contacto de España. Gracias a una beca Erasmus estudió un año en la Universidad Complutense. En su aprendizaje le desmotivan sus problemas de pronunciación, los métodos de enseñanza de la universidad, que califica de poco comunicativos, y los profesores desmotivados.

- Marc aprende mejor la lengua mediante su uso en contextos de inmersión: su nivel de dominio de la lengua española mejoraba siempre durante las vacaciones que pasaba en España con su familia hispanohablante. Aboga por las clases donde se fomenta la interacción oral y el trabajo en grupo. El estudio analítico de la gramática le dota con ciertos conocimientos teóricos que él ve necesarios para su formación académica.

- La madre es española, tiene estudios básicos y apenas habla alemán. El padre es alemán, tiene estudios universitarios y habla español. Como Marc nació y vivió en Francia hasta los cinco años, en casa solo hablaban español, pero Marc se desarrolló bilingüe franco-español. Al mudarse a Alemania, en casa, Marc hablaba español con su madre y empezó a hablar alemán con su padre. En general, la familia sigue una política OPOL estricta. Marc no quiere que su madre le hable bajo ningún concepto en alemán y a la madre no le gustaba que su marido hablara con su hijo francés, ni que su hijo hable español con otros acentos de la península.

- A pesar de haber aprendido francés de una forma natural y haberlo estudiado en el instituto, Marc no ha desarrollado esta lengua, puesto que su orden de dominio es el cuarto, después del alemán, el español y el inglés, aunque aún utiliza el francés para hablar ocasionalmente con un compañero de trabajo.

- Fuera del ámbito familiar, Marc habla español con amigos en España, que son conocidos de la familia, y con unos pocos amigos hispanohablantes que tiene en Alemania. Los contactos no son muy frecuentes y, a menudo, por internet. Si los amigos en Alemania son bilingües, a Marc le sorprende que mezclen las lenguas y le molesta que, al final, termine hablando como ellos. No utiliza el español en el trabajo. Pero tuvo una experiencia profesional en Fuerteventura, trabajando en el sector turístico.

- Gracias a internet, Marc mantiene contacto diario con el español puesto que lo usa todos los días para leer el diario, escribir *mails* y participar en *chats* con la familia y amigos. Lee muchos textos por obligación para las clases y le gustan mucho los cómics. Escucha la radio en inglés y en español alternativamente. Cuando escucha música no entiende los textos ni en inglés ni en español porque no suele prestarles atención. Su tipo de música preferida es el flamenco. Usa poco la televisión, solo para ver películas, y vía internet le gusta ver un programa satírico sobre el nacionalismo vasco.

- En su familia nunca se han mezclado las lenguas. El español ha estado siempre relegado a la esfera familiar. Marc atribuye esta condición a que el alemán se haya desarrollado como su L1.

- Escribe con fluidez y emplea una gran variedad léxica y sintáctica que muestran su buen dominio del español. Su discurso escrito presenta trazas de oralidad, ya que en él, abundan coloquialismos, circunloquios y elementos de gran expresividad emocional.

- Aunque el alemán es su L1 y algunos aspectos de su carácter, como la soberbia y el desapego con el que trata a la familia, son alemanes, a Marc no le gusta identificarse con la cultura alemana. Tuvo muchos problemas para adaptarse al país de pequeño y optó por identificarse más con la cultura española. Por esta razón, prefiere el flamenco, toca la guitarra y le gusta mucho la comida española, que también era lo que cocinaba su madre. Su identidad cambia según se halle en un país u otro. En España, a veces, lo consideran alemán, probablemente por su acento, pero no es siempre así. Él no se ve como hablante nativo de español, aunque esta lengua tampoco es una lengua extranjera para él, lo que puede impedir que Marc siga transmitiendo la lengua española a sus hijos.

10.4.4 Maya

- Maya estudia español porque le gustan los idiomas y siente cierto desafecto por la lengua alemana. En la escuela tuvo problemas con la asignatura de alemán, en parte, por prejuicios de sus profesores y compañeros sobre el bilingüismo, en parte, porque ella solo habla su variante dialectal de alto alemánico. Sus abuelos austriacos no querían que Maya aprendiera a hablar español.

- Según datos del cuestionario, va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, poder desarrollar la comprensión lectora y conocer mejor la cultura. En la entrevista, subrayó que ante todo quiere mejorar la expresión oral por sus estudios y aprender a pronunciar la erre.

- Antes de ir a la universidad, Maya no asistió a ninguna clase de ELH. Desconoce los motivos, puesto que en primaria asistía a cursos de kárate o de pintura. Reconoce que cuando empezó la

secundaria, se complicaron los problemas con el alemán, y tampoco tenía mucho tiempo libre. Sin embargo, se matriculó en cursos de ELE en el instituto, en el que aprendió gramática y cultura. Reporta que los profesores no siempre se adaptaron a su condición de bilingüe. También estuvo en Ecuador para hacer unas prácticas. Ahí entró en contacto con otra variante del español y aprendió mucho para la vida.

- Maya tuvo francés como asignatura en el instituto, pero solo pudo empezar a estudiarlo en el ciclo superior de secundaria, por sus malos resultados en alemán. Eligió estudiar esta lengua para dejar de asistir a las clases de latín. Fue una buena decisión, porque, en la actualidad, Maya estudia francés como segunda lengua en la universidad.

- En la universidad, a Maya le cuestan las clases de gramática y de redacción de textos, que son los aspectos que, según ella, más se trabajan en clase. Las clases de competencia lingüística le parecen muy fáciles y se aburre.

- Maya no lee, pese a que uno de sus objetivos es mejorar su comprensión lectora y cree que la lectura es una buena estrategia para aprender la lengua. Le aburren los libros “gordos”.

- La madre es española, tiene estudios de grado medio y habla alemán. El padre es austriaco, tiene estudios universitarios y Maya no sabe si habla español. Los padres están divorciados. Pese a la oposición de los abuelos paternos, la madre hablaba español con su hija, le leía cuentos, veían juntas las noticias en la televisión y en casa había muchos DVDs, videos y videojuegos. Desde que Maya es adolescente, la madre habla un poco en catalán en casa, ya que ella habla catalán o castellano con los hermanos y español con los abuelos. Maya solo habla español con su familia española. En su casa de Austria, mezcla algunas palabras por costumbre, cuando no hay correspondencia directa de significados y en estados emocionales de enfado, en los que Maya habla alemán, pero algunas palabras siempre le salen en español.

- Fuera del ámbito familiar, Maya habla español con amigos de Ecuador, con amigos austriacos que hicieron las prácticas con ella allí, con amigos bilingües que pertenecen al círculo de amistades de su madre y con amigos austriacos que estudian español.

- Maya hace un uso extensivo de la red. Escribe *mails*, busca informaciones en español, consulta el diccionario y, para comunicarse con la familia y los amigos, usa Skype y redes sociales como Instagram. Escucha música de reggaetón, latinoamericana y folclórica española en la red, y mediante CDs de su madre. Ve bastante la televisión porque tiene Netflix, Amazon Prime y el canal internacional de rtve. Le gusta ver telenovelas y con su madre ve programas de prensa rosa.

- Escribe con fluidez y de forma estructurada. Su narración muestra su esfuerzo por redactar un texto de carácter académico, aunque a su vez, también aparecen elementos propios de la oralidad, lo que viene a significar que Maya aplica sus conocimientos de la lengua oral a la escritura.

- A pesar de su mala experiencia con el bilingüismo, Maya cree que ser bilingüe le ha ayudado en sus estudios. En Austria, Maya celebra alguna tradición española, como el día de los Reyes Magos o la fiesta del barrio, y en su casa se come español. Lo que más le gusta de España es el *modus vivendi*, que ella cree que es más relajado que en Austria. Conoce bien el país de su madre y le gustaría vivir allí por el calor y las playas, pero el hecho de que en España se hablen otras lenguas y las dificultades administrativas para estudiar en una universidad española son obstáculos que Maya debería sortear. Además, el sistema social austriaco le da una seguridad que en España cree que no tendría. Su carácter es híbrido, tiene elementos austriacos, como ser estructurada, y elementos españoles, como ser abierta y el temperamento que aflora cuando se enfada. Se identifica más con la cultura austriaca porque es el país donde ha crecido. Aun así, hablar español es parte de su identidad y no duda de que quiere que sus hijos crezcan bilingües por motivos, sobre todo, funcionales, y si ella no se ve apta para transmitir la lengua, entonces relegará la función a su madre.

10.4.5 Nancy

- Nancy estudia español por sus lazos familiares porque cursa la misma carrera que hizo su madre. Por otro lado, la universidad le brinda la posibilidad de estudiar la lengua en un contexto formal.

- Va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, y desenvolverse como nativa en todos los ámbitos, siendo esto último su objetivo más importante.

- Antes de llegar a la universidad, Nancy no asistió a ningún tipo de clase de ELH o ELE. No aprovechó la oferta de las clases extraescolares, alegando que ya tenía mucho trabajo en la escuela reglada. En la actualidad lamenta esta decisión.

- En cuanto a su aprendizaje del francés hemos hallado en la biografía algunas contradicciones. Por una parte, Nancy afirma que tiene facilidad con los idiomas. El parecido entre el español y el francés le ayudó al principio a progresar. Pero, más adelante, dice que esta lengua es muy difícil de aprender y que no le gustó la experiencia. Por la entrevista sabemos que tuvo muchas dificultades para aprender esta lengua debido a las interferencias. Al transferir con habitualidad las similitudes de una lengua a otra hizo que se acostumbrara a estudiar poco y terminó por perder el hilo.

- En la universidad, dice que le enseñan un vocabulario muy básico y a ella, le gustaría que fuera más específico, no relacionado con temas que se hablan en casa. Le cuesta escribir textos, debe

estudiar la gramática, sobre todo, las formas que no son naturales para ella, y cree que debe participar más en clase hablando más.

- El gran hándicap de Nancy es su timidez. No habla casi nunca español, lo que dificulta que se desarrolle su expresión oral. Además, cree que la lengua se aprende hablando. La lectura le cuesta, pero reconoce que le ha ayudado mucho a ampliar su vocabulario y a ganar confianza. También cree que escribir textos es beneficioso para desarrollar el caudal léxico y aplicar los conocimientos adquiridos en la gramática para construir frases.

- La madre es peruano-venezolana y tiene estudios de grado medio. El padre es austriaco, también tiene estudios de grado medio y habla español. En casa hablan principalmente alemán, aunque la madre siempre ha hablado español a su hija. Desde que está en la universidad, Nancy habla más español con su madre, pero translengua.

- Fuera del ámbito familiar, Nancy solo tiene oportunidad de hablar en español con sus compañeros y sus profesores, pero su extrema timidez le impide aprovechar estas pocas ocasiones.

- No suele utilizar ningún medio de comunicación en español.

- Como nunca ha asistido a clases de español, su lengua escrita carece de complejidad académica y refleja el influjo del alemán, incluso, del inglés. Tiene recursos limitados para construir enunciados.

- Nancy se identifica plenamente con la cultura austriaca, aunque en su casa en Austria celebran algunas tradiciones venezolanas, y afirma tener algún rasgo venezolano en su comportamiento, como ser desorganizada e impuntual. Hablar español es parte de su identidad. Tiene muy claro que quiere hablar con sus hijos alemán, aunque, si mejorara su competencia lingüística en español, se animaría a hablarles en alemán.

10.4.6 Nerea

- La motivación de Nerea para estudiar español es, en primera línea, de carácter funcional. Es posible que existan motivos intrínsecos e identitarios, puesto que escogió estudiar esta lengua, a pesar de que su madre se lo desaconsejó y mostró cierta oposición a esta elección.

- Según datos del cuestionario, va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, desarrollar la comprensión lectora, conocer mejor la cultura, comunicarse en todos los niveles de la lengua y desenvolverse como hablante de competencia nativa en todos los niveles. En la entrevista, declaró que mejorar la expresión oral es su objetivo prioritario, seguido por la expresión escrita y la ampliación del vocabulario coloquial y la terminología económica. Otros objetivos son saber explicar los fenómenos gramaticales en cuanto a su nombre y función,

adquirir conocimientos de cultura y mejorar su capacidad lectora, porque lee muy poco en español.

- Antes de llegar a la universidad, Nerea no asistió a ninguna clase de ELH y tampoco hizo ningún curso de ELE en su instituto, porque ahí no enseñaban español. En casa, su madre le daba algunos libros para que leyera y le hacía practicar la escritura con cuadernos de ortografía y/o caligrafía. También estuvo en un campamento de verano en Soria donde Nerea aprovechó el contacto con los niños españoles para mejorar su dominio de la lengua.

- Aprendió francés en la escuela desde octavo. Sabemos que no usa esta lengua, aunque a ella le interesa seguir cultivándola. Para ello, prefiere hacer un programa de intercambio a quedarse en casa sola estudiando la gramática.

- En la universidad, las clases que más le ayudan a desarrollar su competencia lingüística son las de expresión escrita, en la que los profesores le permiten escribir y le corrigen los textos a su nivel. Además de desarrollar la redacción, también aprende contenidos culturales. Le gustaría que las clases avanzaran de forma más rápida, así como recibir más volumen de textos para trabajar. A veces no participa de forma activa para que sus compañeros tengan oportunidades para intervenir e informó a sus profesores de este comportamiento. Le molesta que sus compañeros la consulten para obtener resultados rápidos. Algunas clases le resultan tediosas porque se explica lo que ya sabe.

- Nerea aprende mejor la lengua hablándola en un contexto de inmersión; el contacto continuo con la lengua que se está aprendiendo propicia la adquisición de más vocabulario, frases y modismos para mejorar la expresión oral. Mirar la televisión y viajar son para ella dos formas para aprender cultura e historia. Valora que en clase se hagan presentaciones orales y se trabaje con artículos de periódico y material auténtico.

- La madre es española, tiene estudios de grado medio y su competencia en alemán es limitada. El padre es español, bilingüe anglo-español, tiene estudios universitarios y su competencia en alemán es limitada. En casa se habla siempre español, aunque Nerea con su hermana prefiere hablar alemán. Su padre habla indistintamente español, alemán e inglés. Nerea desapruueba el comportamiento lingüístico de su padre, porque ahora en casa mezclan y alternan por costumbre las lenguas que se hablan. La elección de la lengua depende del tema. Si hablan de la familia, se prefiere hablar español, pero si se habla de los estudios o la vida cotidiana, se usa el alemán.

- Fuera del ámbito familiar, Nerea habla español con profesores en la universidad. Dice que hablando con ellos no se siente tan insegura como hablando con la familia, pero al mismo tiempo

se siente incomoda si el tema es demasiado académico o específico. No habla español con sus compañeros de clase por la diferencia de nivel, para que no se sientan desaventajados.

- En Alemania, Nerea solo escucha música española cuando la ponen en la radio. En España, la escucha más a menudo, y solo de estilo pop y rock, puesto que no le gusta ni el flamenco, ni la música que escucha su madre porque la considera antigua. Dice entender los textos de las canciones. Gracias a la antena parabólica, ve mucho la televisión. A Nerea le gustan los concursos, las series históricas y también el telediario, porque puede apreciar claramente las diferencias interculturales.

- Nerea critica la PLF de su padre y de su madre. Aunque ella aprendió inglés desde la infancia viendo series y películas, su padre no usaba consecuentemente el inglés. Por esta razón, la madre se vio en la obligación de hablar y enseñar bien español a su hija, pero Nerea dice que todo lo que hizo no fue suficiente para aprender bien la lengua.

- En su escritura se aprecia que Nerea tiene suficientes recursos morfosintácticos y léxicos para expresarse con precisión y de forma matizada. Si bien es cierto que hay muy pocos errores, el poco esfuerzo puesto en la redacción del discurso, que presenta una serie de enunciados bastante desarticulados, un uso del léxico coloquial, extranjero y apocopado nos lleva a pensar que Nerea escribe como habla.

- Su identidad es bipartita, pero Nerea tiene dificultades para identificarse con la forma de ser y hacer española, porque nunca ha vivido en el país. Además, ha tenido alguna mala experiencia en la escuela por su condición bilingüe. Su carácter es más bien alemán; ella se define como una persona correcta, rígida y tímida, a la que no le gustan ni los horarios ni la comida españoles. Se ve extranjera en España, país del que solo conoce las playas donde pasaba las vacaciones, y un poco de Madrid, donde vive la familia. Esta también la considera extranjera por sus opiniones y su acento. Tampoco Nerea se ve como nativa de español y no le gustaría tener que transmitir el español a sus hijos, si no mejora su dominio de la lengua.

10.4.7 Niko

- La motivación de Niko para estudiar español es de carácter puramente intrínseco, ya que se basa en un conflicto familiar que niega su identidad bilingüe y bicultural. Su visita a Perú para rehacer la relación con su padre fue el factor decisivo, para que Niko decidiera desarrollarse como persona bilingüe.

- Según datos del cuestionario, va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, poder desarrollar la comprensión lectora, conocer mejor la cultura y poder comunicar y desenvolverse como nativo en todos los niveles de la lengua. En la entrevista, agregó

que su objetivo principal es aprender a desenvolverse como un nativo, seguido por la mejora de la expresión oral y el desarrollo de vocabulario. Cree que ha alcanzado sus objetivos de mejorar la expresión escrita y ampliar sus conocimientos culturales.

- Antes de llegar a la universidad, Niko había perdido toda capacidad de hablar español. Intentó aprenderlo y mantenerlo estudiando de forma autodidacta, leyendo tebeos. En el instituto asistió a clases de ELE. Estas clases le parecieron fáciles, porque solo aprendió lo básico, y le ayudaron a conocer y a comprender la gramática.

- De las clases de la universidad, le cuesta mucho aprehender la gramática, sobre todo, el funcionamiento de los tiempos verbales, tanto en inglés como en español. Esta dificultad se refleja nítidamente en el texto español sobre su biografía lingüística. Su clase ideal es de carácter comunicativo e interactivo en las que el profesor de lengua nativa propone actividades que muevan al estudiante a hablar. Durante su estancia en Alicante con una beca Erasmus, aprendió mucho en un curso *online* en el que se realizó un análisis individual de necesidades. Valora positivamente aprender palabras y expresiones que pueda usar en contextos informales.

- Antes de emitir un enunciado en español, Niko traduce del alemán. Fundamentado en su experiencia vital, cree que la mejor manera de aprender español es vivir en un país hispanohablante. Si usa la lengua en su contexto original, deja de traducir y su conversación se vuelve más natural, fluida y natural. Usa el diccionario para buscar las palabras que le faltan.

- La madre es alemana, de Baviera, tiene estudios de grado medio y no sabemos si sabe hablar español, porque nunca usa esta lengua. El padre es peruano, tiene estudios universitarios y habla alemán. Están divorciados. Esta situación ha repercutido de forma negativa en el proceso de adquisición de la lengua española, puesto que la madre interrumpió todo el contacto con su marido al mudarse a Alemania con sus hijos. En la adolescencia, Niko decidió que quería conocer a su padre, a pesar de las tensiones. Cuando habla español con su familia de Perú se siente cómodo y, a veces, limitado.

- Fuera del ámbito familiar, Niko aprovecha todas las ocasiones que tiene para hablar las lenguas que conoce. De este modo, usa el español siempre que puede en su trabajo de vendedor en un circo y en todos los viajes que hace. Con su novia habla inglés, porque es de nacionalidad británica. Habla español con sus compañeros de estudios y se siente cómodo porque hablan de temas cotidianos. En cambio, cuando habla con los profesores se siente limitado porque tiene miedo de cometer errores.

- Niko utiliza la red y el ordenador para ver series y películas en español. Asimismo, escucha música latinoamericana y dice entender los textos de las canciones.

- Desde un punto de vista sintáctico, la lengua que emplea Niko en su producción escrita es elaborada, debido a la abundancia de oraciones subordinadas que emplea. En cambio, los niveles de diversidad, densidad y sofisticación léxica no son elevados, lo que corrobora que el mayor déficit de Niko es el vocabulario. Los errores que comete también constatan sus problemas con los tiempos verbales, que, por otra parte, es un fenómeno habitual entre los hablantes de L1 alemana.

- Niko optó por desarrollarse como persona bilingüe y bicultural, para sentirse más libre y comunicarse con la gente. Siempre se ha visto como una mezcla de las dos culturas, aunque se siente más bien alemán, porque apenas conoce la actualidad, la historia o la sociedad del país de su padre, del cual le gusta el buen tiempo y el carácter relajado de la gente, y le molesta la impuntualidad y los retrasos. En Alemania lo ven como latinoamericano por su forma de ser más tranquila, por su comportamiento y, si conocen el nombre, también dicen que es latinoamericano. En cambio, en Perú lo identifican como alemán por su forma de hablar, aunque después de una larga estancia en Perú, en España le dicen ser latinoamericano. A Niko le gustaría que sus hijos fueran bilingües, pero no quiere hacerse cargo de la transmisión de la lengua, función que relegaría a la escuela bilingüe.

10.4.8 Rosa

- A Rosa le gustan las lenguas y las culturas del mundo. Estudia español por motivos de identidad y para ser una buena intérprete.

- Va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, poder comunicarse en todos los niveles de la lengua, y para aprender gramática.

- Antes de llegar a la universidad, Rosa fue a un grupo de juegos de niños hispanohablantes; durante la secundaria tuvo algunas clases de ELE como actividad complementaria en la escuela. Estudió en la Escuela alemana de Buenos Aires donde aprendió a hablar español. No asistió a clases de ELH o de ELE en el instituto por ser de familia monoparental y porque no existía oferta.

- Tuvo clases de francés cuando iba al instituto. No lo aprendió bien hasta que participó en un programa de intercambio. Rosa dice que, gracias a este programa, consiguió alcanzar un nivel alto de francés. Cree que lo desaprendió cuando empezó a estudiar español.

- En la universidad, Rosa dice aprender mucha gramática, que es también lo que más le cuesta. Todas sus clases están repletas de información. Sus profesores permiten negociar contenidos y adaptan el material a las necesidades del pequeño grupo, en el que casi todos los estudiantes son bilingües. Valora positivamente que los profesores de idiomas sean profesionales y de lengua

nativa. No le gusta que los docentes sigan con su método de enseñanza para cumplir con el currículum, sin tener en cuenta a su estudiantado.

- Aprende mejor en contextos de inmersión lingüística y mediante el uso de la lengua. Si no logra identificarse con la cultura, no puede aprender la lengua que esté aprendiendo, tal vez esa sea la razón de que considere el inglés una lengua superficial. Dice que los calcos léxicos son una estrategia para acercar sus dos lenguas y aprender con más facilidad. Para sus estudios en la universidad, le ayuda practicar la lengua, ir a clase con regularidad, ver películas y leer en la lengua original.

- La madre es alemana, tiene estudios superiores y no habla español. El padre es argentino, bilingüe hispano-alemán, tiene estudios de grado medio. Como sus padres se divorciaron, Rosa no creció siendo bilingüe y en su casa durante su niñez solo se hablaba alemán.

- Rosa habla español con sus profesores y con casi todos sus compañeros de la universidad; dependiendo de la situación, también habla alemán con ellos. Habla español con amigos argentinos y colombianos. Con los que tiene lejos, se comunica con ellos a través de *apps* y de la red; se reúne regularmente con los que están cerca. Ha sabido crearse un entorno bilingüe, en el que usa a diario el español para practicarlo y mantenerlo.

- Gracias a internet y las plataformas en la red, Rosa mantiene contacto diario con el español puesto que lo usa para escribir *mails*, participar en *chats* y para ver un programa sarcástico de noticias. Lee el periódico con frecuencia; es una práctica social, puesto que comparte la lectura de artículos con una amiga. Escucha música en español, concretamente un grupo de música infantil argentino y, con menor frecuencia, música de bandas de rock argentinas no actuales.

- Dice que habla español con muy buen acento; su timbre es más agudo que cuando lo hace en alemán. En su familia paterna existe la tradición de mezclar las lenguas. Usar la palabra más conveniente en una u otra lengua se hace por tradición. Insultar y/o renegar solo sabe hacerlo en español.

- Escribe de forma anecdótica y asociativa. Sus índices de calidad sintáctica y léxica son de los más altos entre los informantes y apenas comete errores, aunque usa elementos propios del registro oral, como giros idiomáticos coloquiales.

- Rosa se ve como una persona completamente bilingüe con el alemán como lengua dominante. Los argentinos no la perciben normalmente como alemana, por su aspecto moreno y por su buen acento. Su personalidad es una mezcla de las dos culturas, aunque viviendo en Argentina no quería identificarse con la cultura alemana. En la actualidad, le gustaría vivir entre los dos países. Dice ser emocional y tener gran capacidad de adaptación, pero no acepta la impuntualidad, la poca

seriedad para quedar y la dificultad para prestar libros de los argentinos. Lo que más le gusta de Argentina es la gente sociable y rápida de ideas, y lo que menos, el orgullo y la soberbia de la gente.

10.4.9 Sara

- Sara estudia español, principalmente, por motivos identitarios. Su predilección por la lengua española la llevó a matricularse en un curso de ELE, aprovechando que sus estudios de formación de profesorado la obligan a aprender una segunda lengua extranjera. En ningún momento, no percibimos en ella una motivación funcional.

- Va a clases de ELE para ampliar vocabulario y mejorar la expresión escrita.

- Antes de llegar a la universidad, Sara no asistió a ningún tipo de clase de ELH o ELE. Nadie tuvo nunca la intención de que Sara aprendiera la lengua en contextos formales y se consideró que con lo que hablaba con la familia durante las vacaciones era suficiente.

- En la universidad, Sara dice aprender gramática, gracias a la cual construye frases más complejas y correctas; ha mejorado su competencia oral y ha aprendido cultura de España. Escribe mejor, pero no ha logrado su objetivo de escribir textos formales.

- Sara es una persona que aprende mejor en contextos informales donde puede utilizar la lengua con naturalidad. No tiene disciplina para estudiar y necesita que el docente la guíe y dirija su aprendizaje. Valora las clases en las que se lee artículos de periódico, se trabaja con material auténtico y se practica la expresión escrita, y cree que la lectura no le ayuda a ampliar el vocabulario.

- La madre es española de Huelva y tiene estudios superiores. El padre es alemán, también tiene estudios universitarios y habla español. En casa hablan principalmente alemán, aunque cuando Sara era pequeña su madre hablaba español. Sara no se siente a gusto hablando español con su madre, al parecer tienen una relación tensa. Todos en la familia mezclan las lenguas cuando falta alguna palabra. De hecho, la lengua oral de Sara está muy cerca al translenguaje. En España puede translenguar con su abuela que es alemana. El resto de la familia siempre ha ayudado a Sara con el vocabulario.

- Fuera del ámbito familiar, Sara habla español con una amiga alemana que conoció en Valencia; con ella mezcla las lenguas para no interrumpir el flujo de la conversación.

- Le gusta mucho escuchar música, sobre todo reggaetón, y ver películas en español, lo que tiene un gran impacto en la lengua que emplea Sara, que es ahora más soez, y la usa más para insultar y reñir.

- Sara no tiene experiencia en redactar en español. En la lengua que emplea para escribir su biografía, se detecta un fuerte influjo del alemán hablado; usa coloquialismos y otros elementos propios del discurso oral en español como la yuxtaposición, pobreza léxica y frases sin predicado o enunciados descontextualizados del flujo narrativo.

- Sara se siente orgullosa de sus raíces españolas, se siente hablante nativa de español, pero su identidad es híbrida y le resulta difícil determinar qué aspectos son, en ella, alemanes y cuáles españoles. Dice que es más temperamental que sus amigas alemanas y más tranquila que sus conocidos españoles. Es consciente que su relación con España está vinculada a la vida estival, las visitas a la familia y el ocio. Quizás por ello le gusta la vida bulliciosa del país, la comida, salir por la noche, pero le preocupa la situación del empleo en España.

10.4.10 Toni

- Toni estudia español porque le gustan los idiomas y porque sus estudios son una oportunidad para aprender su lengua de herencia, con la que no empezó a identificarse hasta los 15 años.

- Va a clases de ELE para ampliar vocabulario, mejorar la expresión escrita, conocer la cultura, poder comunicarse en todos los niveles de la lengua y para poder desenvolverse como un nativo en un país hispanohablante. En la entrevista dijo que sus objetivos más importantes son ampliar el vocabulario y poder hablar con la familia.

- Antes de llegar a la universidad, Toni no asistió a ningún tipo de clase de ELH o ELE. Tuvo problemas en su desarrollo lingüístico y la madre prefirió criar a su hijo monolingüe alemán, aunque no dejó de hablarle en español.

- En la universidad, Toni dice que en las clases tratan la gramática y la cultura de los países hispanohablantes. Le falta aprender la lengua a nivel más coloquial e informal. Estuvo en Granada con una beca Erasmus. Cree que la lectura es la mejor manera para ampliar el léxico, pero no lee con la intensidad y la frecuencia que a él le gustaría, aunque en Granada se acostumbró a leer el periódico. Prefiere ver la televisión. Su clase ideal consiste en exponer un tema y responder al profesor sus preguntas sobre ese tema. Considera que no es necesario aprender análisis gramatical en las clases porque no le ayuda a comunicarse.

- Toni es una persona que tiene, desde su nacimiento, muchas dificultades de aprendizaje. Como aprende de una forma más lenta que el resto de sus compañeros, necesita profesores que le expliquen con estructura y que hablen de forma clara. Durante su estancia en Granada le costó mucho comprender a los andaluces y entender el sistema “desorganizado” de estudios.

- La madre es mexicana, de Chiapas, y tiene estudios de grado medio. El padre es alemán, tiene estudios universitarios y no habla español. Están separados. El actual compañero de la madre

tampoco habla español. Cuando Toni era pequeño, en casa hablaban principalmente alemán, pero la madre le leía cuentos en español. En la actualidad, Toni habla español con su madre y, a veces, mezcla alguna palabra. Él cree que su madre mezcla más que él. También habla con la familia mexicana cuando están allí de vacaciones. Dice que se siente a gusto, pero nota que le faltan referentes culturales para que cuaje la conversación de una forma fluida.

- Fuera del ámbito familiar, Toni habla español con un amigo que también es hablante de herencia de español. Intenta hablar español con sus compañeros de clase. Suele mezclar las lenguas para no interrumpir el flujo de la conversación.

- Escucha música folclórica y música pop de la radio en español dos veces por semana. Se mantiene informado del mundo musical hispano a través de Spotify. Le gusta ver en televisión las noticias, la actualidad y series históricas en rtve.

- A la lengua escrita de Toni le falta madurez o estabilidad. La riqueza sintáctica de su texto queda algo deslucida por usos erróneos de conectores y preposiciones. Los errores se producen por desconocimiento, falta de concentración o influencia de la lengua alemana. La diversidad, densidad y sofisticación de su léxico apenas se aprecian.

- Toni no se consolidó como persona bilingüe hasta los 15 años por voluntad propia. De la cultura mexicana y española le atraen las tradiciones, la música y la comida. Se ve como la perfecta mezcla y le resulta difícil identificarse con una cultura u otra. Su carácter y comportamiento son mexicanos en cuanto a su sociabilidad, no tiene miedo del contacto físico. En cambio, preocuparse y no dejar nada al azar son comportamientos que él considera alemanes. Conoce bien la región de donde procede su madre y la Ciudad de México; está informado de la actualidad del país, incluso se atreve a opinar sobre política mexicana. De México, le gusta la gente amable y la comida, pero desaprueba la inseguridad, la desorganización y el escaso grado de desarrollo tecnológico cuando lo compara con Alemania. Toni no se considera hablante nativo de español y, por ello, prefiere que su hijo aprenda español en la escuela.

III. REFLEXIONES FINALES

En este último bloque se discuten los resultados obtenidos del análisis, comparándolos con los de las investigaciones previas. Para cerrar el proceso investigativo, se explica a qué conclusiones hemos llegado, damos respuestas a las preguntas de investigación y proponemos posibles futuras líneas de investigación. El listado de referencias, bibliografía y fuentes consultadas se halla en el último capítulo de esta tesis. Recordamos al lector que los anexos se encuentran en el siguiente enlace: <https://lc.cx/mgBoTQ>

11. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras haber procedido al análisis de nuestros datos y a presentar los resultados, nos disponemos a discutirlos teniendo en cuenta la bibliografía relevante que hemos tratado a lo largo de este trabajo. Hemos articulado esta discusión en torno a cinco temas: el contexto plurilingüe en el que se desenvuelven normalmente los hablantes de herencia, su experiencia en el proceso de adquisición de la lengua de herencia, el uso que hacen de esta en contextos formales e informales, las características de su lengua escrita y, por último, su identidad.

11.1 El mundo plurilingüe de los hablantes de herencia

Los diez informantes que han participado en esta investigación se autodefinen como personas plurilingües. Han estudiado entre una y cuatro lenguas extranjeras en la escuela, siendo el inglés el idioma común a todos, por ser obligatoria en la escuela alemana (véanse los párrafos 10 y 11 del *Düsseldorfer Abkommen* de 1955). Indagar sobre el aprendizaje de otras lenguas nos ha permitido apreciar, desde la perspectiva de los estudiantes, cuál ha sido su experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela y qué estrategias activan en este proceso. Queremos destacar especialmente algunos datos referidos al francés, porque parecen poner en tela de juicio el efecto positivo de la transferencia de conocimientos. Teniendo en cuenta que los informantes creen tener facilidad para aprender lenguas y que su bilingüismo favorece este aprendizaje, sorprende que a la mayoría de los que han aprendido francés en la escuela les haya parecido una tarea ardua y que la semejanza entre ambas lenguas no les haya ayudado siempre. Estamos de acuerdo con Berthele y Vanhove (2017), así como con Gabriel *et al.* (2015) en que existe la transferencia interlingüística, pero su efecto positivo se correlaciona con conocimientos metalingüísticos: a mayor conocimiento, más fuerte es el impacto positivo de la transferencia (Gabriel *et al.* 2015). Como Wenk *et al.* (2016) y Fernández Ammann *et al.* (2015) creemos que las investigaciones sobre este fenómeno son insuficientes y, por consiguiente, de difícil aplicación en el aula.

A través de sus biografías lingüísticas y las entrevistas, hemos observado que nuestros participantes no siempre saben a ciencia cierta qué lengua aprendieron primero y suelen confundirse en el orden de adquisición. A veces, hasta se sorprenden cuando constatan que, en realidad, la primera lengua que hablaron fue el español. Suponemos que este asombro radica en la visión que la mayoría de ellos tienen de sí mismos como hablantes no nativos del español (van Deusen-Scholl 2003: 2017). A su vez, es probable que sientan una cierta confusión ante el hecho de que la primera lengua que han adquirido haya pasado a ser la L2 o, incluso en un caso, la L3 en orden de dominio (Polinsky 2015). Esta evolución se llama desgaste y es una característica inherente al bilingüismo de los hablantes de herencia (véanse, por ejemplo, Kupisch y Rothman

2018; Baker y Wright 2017; Montrul 2016 y 2013; Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015; Polinsky 2015; Valdés 2014; Benmamoun *et al.* 2010).

Creemos que esta disyuntiva que experimentan nuestros informantes se fundamenta en la perspectiva monolingüe sobre el plurilingüismo, cuya ideología parece ser dominante (Cook 2016; Wiley 2005b). Esta, al tomar como medida un individuo monolingüe, no puede explicar la complejidad del plurilingüismo (Baker y Wright 2017; Rothman *et al.* 2016; Cook 2016; Wiley 2005b) y por ello no es aplicable al contexto de las lenguas de herencia, porque no podemos creer que todo hablante bilingüe domina por igual las lenguas que habla. Tampoco podemos operar con los conceptos de ‘lengua materna’ o ‘nativa’ y ‘lengua extranjera’ o ‘adicional’ (López Ferrero *et al.* 2019; Hammel 2003; Lüdi y Pi 1986) y, si utilizamos numerales para designar el orden de lenguas que habla una persona plurilingüe, debemos especificar siempre a qué orden nos referimos, al de adquisición o al de dominio. La propuesta de Cook (2016) de utilizar numerales cardinales para indicar la cantidad de lenguas que habla un individuo plurilingüe nos parece muy adecuada. Kupisch y Rothman (2018) manifestaron que la terminología que usamos importa y mucho si trabajamos con este tipo de hablantes; somos partidarios de esta idea y por esta razón empezamos aclarando el alcance y las limitaciones de los términos que hemos ido manejando a lo largo de la tesis (véase el capítulo 2, apartado 2.1.2.3).

En este sentido, la perspectiva holística del bilingüismo, defendida por Kupisch y Rothman (2018), Cook (2016), Cenoz y Gorter (2015), García (2005), entre otros, nos ha sido muy útil para acercarnos al estudio de los hablantes de herencia. Es más, consideramos que la perspectiva monolingüe, tanto por sus procedimientos analíticos de comparar a los hablantes de herencia con los nativos monolingües, como por sus términos de ‘adquisición incompleta’ o ‘bilingüismo desequilibrado’, de claro matiz peyorativo, es inadecuada y contraproducente para la pedagogía de las lenguas de herencia, porque valora a sus hablantes como individuos, a todas luces, imperfectos.

Otro aspecto que contribuye a conformar el contexto plurilingüe en el que se desenvuelven los hablantes de herencia que han participado en esta investigación es la procedencia plurilingüe y pluricultural de cinco progenitores. Para nosotros es muy curioso que los informantes no hayan mencionado el bilingüismo de sus padres en el cuestionario. Tal vez no lo han considerado necesario, puesto que la otra lengua de los padres bilingües no ha influido apenas en su desarrollo lingüístico, a excepción de la persona cuyo padre es hablante de herencia de inglés. No hemos encontrado muchos estudios sobre este tipo de contacto lingüístico en la bibliografía. Una excepción sería el estudio de Klee (1996, citada en Lynch 2008: 27) sobre el impacto del quechua sobre el español de Perú, aunque este no se ha realizado en un contexto de lengua de herencia.

Sobre todo en los trabajos del continente americano parece obviarse el posible origen bilingüe de sus hablantes de herencia de español, y no se suelen plantear si los progenitores de sus estudiantes son hablantes de alguna lengua indígena. Gironzetti y Belpoliti (2018: 24) hallaron en su metasíntesis que los estudios no indagan el plurilingüismo en el núcleo familiar, más bien estos observan el dialecto o el registro que se usa en la familia, o los procesos de criollización y el *espanglish*.

En el contexto europeo hemos hallado los trabajos de Kheirkhah y Cekaite (2015), que ilustran la política lingüística de una familia hablante de curdo y persa en Suecia, y el de Gogonas y Kirsch (2018) sobre la ideología lingüística de familias griegas que residen en un país plurilingüe como Luxemburgo. Pero, a pesar de que numerosos documentos europeos abogan por un enfoque plurilingüe, y del aumento del interés de las investigaciones por la política lingüística familiar y su impacto en el mantenimiento de las lenguas (véanse por ejemplo Hollebeke *et al.* 2022; Kostoulas y Motsiou 2022; Danjo 2021; Costa y Melo-Pfeifer 2020; Ansó 2019; Wilson 2019; Little 2017), en realidad, hay todavía pocas publicaciones sobre el mundo plurilingüe de los hablantes de herencia y sobre la pluralidad de lenguas dentro del seno familiar.

11.2 Motivación, necesidades y expectativas de aprendizaje

En este apartado vamos a referirnos a la motivación, las necesidades y expectativas de aprendizaje dentro del marco de la instrucción formal en las aulas universitarias. Esta temática ha ocupado una buena parte de la investigación, puesto que los tres elementos son fundamentales para el desarrollo de una didáctica adecuada para estos estudiantes.

11.2.1 Motivación

Todos los participantes de esta investigación son estudiantes de carreras en las que la lengua española es materia curricular, es decir, ninguno asistía a un curso de idiomas en los centros de lengua de las universidades, que tienen carácter voluntario y adicional a los estudios (sobre estos cursos véase Olfert 2022). Esta constelación nos hace pensar que nuestros informantes estudian español, en primer lugar, por motivos instrumentales, una idea corroborada por el hecho de que en el cuestionario expresaron su necesidad de desarrollar su capacidad lectoescritora y de expandir su rango bilingüe, sobre todo, en relación a la gramática y al léxico, para poder desenvolverse en ámbitos académicos y profesionales.

Sin embargo, en las entrevistas, no todos los informantes hablan abiertamente sobre su motivación instrumental. Al contrario, tematizan los lazos familiares y la identidad como razones para estudiar español, por lo que pensamos que la motivación de nuestros informantes es dual: a los

motivos profesionales o académicos se añaden las razones de carácter afectivo, identitario o integrativo para estudiar español.

A los mismos resultados sobre la motivación dual llegan los estudios de Carreira y Kagan (2017 y 2011). Según estas autoras, en los hablantes de herencia de español (junto con el mandarín y el cantonés) se combina la motivación profesional con la emocional, aunque parece que los motivos afectivos son más importantes que los profesionales (Carreira y Kagan 2011: 48). Esta tendencia tal vez pueda explicarse porque en el mercado laboral estadounidense no se valora mucho el conocimiento de lenguas extranjeras (véase Carreira 2014).

Por otro lado, en Europa, parece que no se explota satisfactoriamente todo el potencial del que disponen los hablantes de herencia en relación con su bilingüismo y competencia intercultural en su aprendizaje profesional (Settelmeyer 2011). Por ello proliferan una gran cantidad de trabajos sobre los esfuerzos que hacen los profesores para incluir prácticas motivadoras que fomenten el bilingüismo de su alumnado inmigrante en el aula, dentro de modelos de enseñanza escolares de carácter estatal e integracionista (Álvarez-Sotomayor y Gómez-Parra 2020; Can Ayten y Atanasoska 2020; Schedel 2020; Griva *et al.* 2017; van der Wildt *et al.* 2017; Schöpp 2015, entre otros).

Oh y Nash (2014) hicieron un estudio comparativo sobre la motivación de estudiantes adultos de lengua extranjera y los de lengua de herencia. Aplicando el modelo socio-educacional de Gardner (1985) llegaron a la conclusión de que no existían diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a la motivación, el interés y la actitud hacia la lengua que se quiere aprender, salvo en lo referente al estímulo de los padres para aprender la lengua meta, que en los hablantes de herencia se da en mayor grado (Oh y Nash 2014: 38). Los resultados de nuestra investigación difieren en que ninguno de nuestros informantes tomó la decisión de estudiar español influido por los deseos de sus progenitores. Más bien hemos encontrado entre los padres actitudes de indiferencia o de rechazo, fundamentadas en la política lingüística familiar o, en algunos casos, en la ideología.

Por último, hemos hallado entre nuestros informantes otra razón de carácter emocional. Se basa en la creencia de las personas bilingües sobre su facilidad para aprender idiomas y su gusto e interés por las lenguas y las culturas, aunque parece que el simple interés por las lenguas extranjeras “[predicts] success for SLLs [= second language learners]” (Oh y Nash 2014: 39).

11.2.2 Necesidades y expectativas de aprendizaje en la universidad

Los datos obtenidos a través del cuestionario discrepan en cierto grado de aquellos obtenidos en la entrevista. Según el primero, todos quieren aprender a leer y escribir mejor en español y ampliar

su caudal léxico. Un poco menos de la mitad ha marcado como necesidad esencial mejorar la expresión oral, saber comunicarse en todos los niveles de la lengua, conocer la cultura y desenvolverse como un hablante nativo, mientras que en raros casos se indica como necesidad mejorar la comprensión lectora y aprender la gramática.

En cambio, en las entrevistas, la adquisición de léxico especializado y el aprendizaje de la lectoescritura siguen siendo los objetivos dominantes, pero el desarrollo de la expresión oral, el aprendizaje de la gramática y el objetivo de desenvolverse como un hablante nativo ganan en importancia. Suponemos que esta discrepancia en las informaciones viene dada por los diferentes tipos de pregunta que planteamos en los dos instrumentos y por el momento en el que estas se plantearon, puesto que los informantes ya habían tenido la oportunidad de reflexionar sobre estas cuestiones en el cuestionario y en la biografía lingüística antes de acudir a la entrevista. Vamos ahora a observar estas necesidades de aprendizaje por separado, empezando por el desarrollo de la lectoescritura, por ser el objetivo más importante.

11.2.2.1 El desarrollo de la lectoescritura

Tanto nuestros informantes como los expertos coinciden en que la competencia lectoescritora de un hablante de herencia no suele estar muy desarrollada, por esa razón su adquisición es un objetivo ineluctable para la didáctica (Torres 2016: 299; Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015; Reznicek-Parrado 2013; Valdés 1997 y 1995) y la primera necesidad de aprendizaje de nuestros informantes, que ven la competencia lectoescritora como esencial y obligatoria para sus estudios y su profesión.

Los expertos atribuyen esta situación al modo de adquisición de la lengua que se da en contextos informales, a través de la oralidad, sin acceso en muchos casos a la educación formal y la alfabetización en la lengua de herencia (Kupisch y Rothman 2018: 573; Torres 2016: 299; Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015: 4; Polinsky 2015: 165; Reznicek-Parrado 2013: 172; Kagan 2012: 73; Benmamoun *et al.* 2010: 45; Polinsky y Kagan 2007: 393). En esta misma línea se expresan los informantes, que son conscientes de que el modo en el que han aprendido su lengua familiar es la causa de sus déficits con la lectoescritura.

La lectura ocupa una posición prominente entre las necesidades de aprendizaje de nuestros informantes. Todos son conscientes de su gran eficacia para el desarrollo y la retención lingüísticos, la adquisición del léxico y el aprendizaje de la ortografía, como avalan los estudios de Polinsky (2015: 168) y Benmamoun *et al.* (2010: 45). Es más, la lectura ayuda a formar “another network of L1 representations” (Bylund y Díaz 2012: 604) y, según Cuza *et al.* (2017) en su estudio con niños con ELH de edades comprendidas entre el preescolar hasta cuarto grado, si se practica en voz alta, ayuda a mejorar la conciencia fonológica, la precisión en la lectura de

palabras, la fluidez y el vocabulario. Es decir, cuanto más se lee, más eficaz es el aprendizaje de la lengua y más rápida y amena resulta la lectura, como constata uno de nuestros participantes. A pesar de todas estas virtudes de la lectura, muchos de nuestros informantes no han desarrollado el hábito de leer en español, alegando que les parece una tarea ardua para la que no tienen tiempo, y se conforman con leer el periódico, cómics, *emails*, entradas de *chats* o textos para la clase, lo que significa que nuestros informantes raramente leen en español por placer. Los pocos lectores de la muestra prefieren leer en alemán o en inglés en sus momentos de ocio.

En cuanto al aprendizaje de la escritura, llama la atención que nuestros participantes hablen tan poco sobre esta necesidad, teniendo en cuenta que esta destreza es el motivo principal por el que asisten a las clases de español. Nuestros datos indican que su aprendizaje se ve como un objetivo que se puede alcanzar a medio o a largo plazo, coincidiendo con las afirmaciones de Hurtado y Gastañaga (2021: 109), según las cuales la escritura no mejora a corto plazo, a excepción de la diversidad léxica. Solo hay un informante que cree que la adquisición de la expresión escrita puede realizarse a corto plazo porque le parecen lógicas las reglas de escritura, aunque suponemos que se refiere a las reglas de ortografía. En línea con este parecer, Carreira y Kagan (2011: 51) sostienen que los hablantes de herencia de español tienen una competencia lectoescritora bastante desarrollada comparados con rusos, chinos o griegos, porque los de ELH no tienen que aprender otro alfabeto y la ortografía española no presenta muchos casos en los que se desvíe de la fonética. Aun así, en algunos casos parecen darse algunas dificultades para aprender la ortografía, sobre todo, las reglas de puntuación, así como la colocación de tildes y diéresis.

Sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y su impacto en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, dos informantes dicen creer que las clases de escritura le han ayudado a mejorar su nivel de dominio lingüístico, pero no explican cómo lo ha conseguido. Muchos expertos (Polinsky 2015: 173-174; Potowski 2005: 30; Valdés 1995: 317, entre otros) apuestan por fomentar el desarrollo de la escritura mediante la transferencia de conocimientos ya adquiridos en la L1 a la lengua de herencia. La teoría de la interdependencia de Cummins (1979), además de no estar suficientemente desarrollada (Wenk *et al.* 2016; Fernández Ammann 2015), parece no desempeñar realmente un papel tan relevante en la adquisición de la lectoescritura de la lengua de herencia, según algunas investigaciones de Berthele 2019, Berthele y Vanhove 2017, Sánchez *et al.* 2017 y Wenk *et al.* 2016, por lo que se apela a la motivación, la interculturalidad (Baechler 2015) o al grado de conocimientos lingüísticos (Gabriel *et al.* 2015) como motores para facilitar la transferibilidad.

Algunos aspectos de la escritura son transferibles, como indica un estudio de Schleppegrell y Colombi de 1997 (citadas en Torres 2016). Estas autoras hallaron que los hablantes bilingües

aplican las mismas estrategias personales de organización textual y conexión sintagmática, independientemente del grado de desarrollo lingüístico y de las limitaciones en la escritura de su lengua de herencia. Por esta razón, no nos sorprende que nuestros informantes consideren difícil aprender las reglas de puntuación y acentuación, puesto que se trata de aspectos que no pueden transferirse, al ser completamente distintos a las otras lenguas que han adquirido en la escuela. Tampoco es extraño que no manifiesten interés por aprender cuestiones referidas a la tipología textual, ni a la estructura y coherencia, ni a la complejidad narrativa, ni a las convenciones culturales que afectan al estilo y modo de presentación de textos, ya que se trata de cuestiones transferibles.

Además de la transferencia, otra estrategia muy empleada para la producción escrita es la traducción (Schwartz 2003, citada en Torres 2016). Nosotros contamos con un informante que dice traducir siempre en sus producciones, incluso en la oral. Somos de la opinión de que, para enseñar a escribir a los hablantes de herencia, no basta con aplicar el método de la transferencia y fomentar la traslación. El estudiante de ELH lleva al aula ciertos conocimientos que posibilitan la buena producción escrita de textos argumentativos (Riehl 2020) y narrativos (Riehl 2020; Sánchez *et al.* 2017) y sus producciones suelen ser mejores en complejidad léxica y en fluidez que las de los estudiantes de ELE en tareas menos controladas (Camus y Andrada 2015). Por ello creemos, como Razniecek-Parrado *et al.* (2018: 165) y Potowski (2005: 46), que hay que enfocar la enseñanza de la escritura como un proceso, en el que se debe fomentar, por un lado, el desarrollo lingüístico de los estudiantes (Torres 2016), así como su identidad bilingüe (Grosjean 2015; Roche 2013); por el otro, hay que enseñar técnicas y estrategias de redacción (Torres 2016) mediante tareas socialmente significativas en todos los contextos y registros.

Las opiniones de algunos de nuestros informantes constatan los beneficios que las clases de lectoescritura tienen para la consolidación de su identidad. Consideran que las clases más provechosas han sido aquellas en las que han leído el periódico para informarse sobre temas de actualidad de los países hispanohablantes de los que proceden sus padres y poder debatir sobre ellos, no solo en clase, sino también con sus familiares. De este modo, pensamos que los estudiantes pueden identificarse cultural y lingüísticamente en mayor grado con el grupo social al que pertenece su familia.

Otra estrategia muy eficaz para este propósito es la pedagogía de las multiliteracidades (Gironzetti en prensa; Parra 2014; The New London Group 1996), que consiste en trabajar numerosos tipos de textos en diferentes plataformas para dar a conocer todo tipo de variedad diatópica, diastrática y diafásica de la lengua. Nuestros informantes apenas aportan datos sobre sus experiencias y sus

estrategias de aprendizaje de la lectoescritura, lo que nos incita a pensar que no saben reconocer lo que se les enseña en el aula.

11.2.2.2 La expansión del rango bilingüe

A continuación, vamos a abordar la necesidad de expandir el rango bilingüe, centrándonos en cuatro puntos: el desarrollo del léxico, el aprendizaje de la gramática, la mejora de la expresión oral y la comprensión auditiva.

- El desarrollo del léxico

Teniendo en cuenta que existe una relación entre el caudal léxico y el dominio lingüístico (Polinsky y Kagan 2007: 376) y que, además, la capacidad de comprensión y de producción léxica, el control sobre el vocabulario (Montrul 2016: 53; Acosta 2013) y los campos semánticos en los que se desarrolla mejor el léxico de los hablantes de herencia son siempre más limitados y reducidos que los del hablante nativo monolingüe (Montrul 2016: 53), es lógico que el aprendizaje de vocabulario sea uno de los dos objetivos principales de nuestros informantes; algunos, incluso, llegan a confundir el saber léxico con el saber hablar una lengua.

Los participantes de nuestra muestra creen que la adquisición del léxico puede realizarse a corto o medio plazo, coincidiendo con las conclusiones a las que llegan Hurtado y Gastañaga (2021). Sobre las estrategias que emplean para aprender vocabulario, nuestros informantes parece que creen que la lectura es la actividad más efectiva para el desarrollo del léxico, como constatan algunos expertos como Potowski (2005: 49). En nuestros datos, se percibe de forma indirecta que los informantes la utilizan como estrategia para compensar su carencia de léxico especializado y de otros ámbitos que no sean el familiar o el informal. Sin embargo, visto que no suelen ser grandes lectores, debemos descartar la lectura como estrategia esencial de aprendizaje de vocabulario entre nuestros participantes y suponer, por lo que muestran los datos, que ver la televisión u otras plataformas y escuchar música, en menor grado, es la estrategia preferida de nuestros informantes para ampliar su léxico (véase Velázquez 2017), ya que el aprendizaje de largas listas de vocabulario y la consulta de palabras en el diccionario se consideran estrategias aburridas y poco efectivas.

Por último, para explicar por qué nuestros participantes tienen como objetivo importante el desarrollo del vocabulario, quisiéramos discutir la cuestión sobre el tipo de léxico que se debe enseñar. Mientras que en la bibliografía se aboga por trabajar con el vocabulario perteneciente al registro culto, especializado y académico, con tal de facilitar al estudiante acceso a las carreras en universidades de países hispanohablantes o hacerles más competentes en el mundo laboral (Rothman *et al.* 2016; Peyton 2008; Valdés 2008; Potowski 2005), algunos de nuestros

informantes manifestaron que además de aprender léxico propio de ámbitos académicos, también quieren aprender frases hechas y modismos del registro coloquial para entender y comunicarse mejor con la familia y compartir mejor las referencias culturales, por lo que creemos que el aprendizaje del vocabulario puede tener una raíz de índole identitaria, que debería explotarse didácticamente.

- El aprendizaje de la gramática

La necesidad de aprender gramática ha sido uno de los temas que más nos ha llamado la atención por los sentimientos, a menudo encontrados, que despierta entre nuestros informantes, y la forma contradictoria en la que hablan sobre ella, otorgándole una importancia que, según ellos mismos reconocen, no siempre tiene. A pesar de que en el cuestionario no ocupa un lugar destacado entre las necesidades de aprendizaje, todos los informantes la perciben como un elemento beneficioso para mejorar su dominio lingüístico, a la vez que muchos manifestaron desagrado por esta materia.

Por otro lado, también entre los expertos, la enseñanza de la gramática es una de las cuestiones que más controversia suscita (Potowski 2005: 52). Se trata sobre todo del enfoque que se adopte para enseñarla. Desde la perspectiva de la adquisición incompleta (Montrul 2016, 2013 y 2008; Benmamoun *et al.* 2010; Polinsky 1995) se favorece una enseñanza de la gramática prescriptiva con el objetivo de completar los vacíos de conocimiento gramatical de los estudiantes (Bayram *et al.* 2018: 11; Potowski 2005: 52). Pero este tipo de clases es la que más desagrade a nuestros participantes porque, según sus informaciones, la gramática prescriptiva no muestra cómo se usa la lengua y, para ellos, intentar hablar usándola obstaculiza la espontaneidad y la fluidez de la comunicación.

Creemos que es necesario diseñar las clases de gramática de tal modo que se acentúe el sentido útil que pueda tener para estos estudiantes. En primer lugar, debemos plantearnos “si el objetivo de una actividad gramatical (...) es la de enseñar el nombre de una estructura que ellos ya manejan o si se trata de ayudarles a utilizar bien una estructura que todavía no dominan” (Potowski 2005: 52). En cuanto a la adquisición del metalenguaje, nuestros informantes no muestran interés alguno por aprenderlo, a pesar de haber manifestado sus deseos de aumentar los conocimientos teóricos de la lengua. Según Perara-Lunde y Melero-García (2015: 78), el deseo de adquirir conocimientos teóricos responde a la tendencia que tienen los hablantes de herencia a infravalorar sus habilidades lingüísticas; aunque, por otro lado, el estudio de Swender *et al.* (2014) muestra que en pruebas autoevaluativas los hablantes de herencia suelen sobreestimar su nivel de dominio.

Según Perara-Lunde y Melero-García (2015) esta creencia negativa de los hablantes de herencia sobre su dominio lingüístico está basada en la convicción de que tienen pocos conocimientos del

metalenguaje. En esta misma línea se expresan algunos de nuestros informantes cuando opinan que los conocimientos explícitos de gramática les ayudan a hablar con más corrección, a producir frases correctas más complejas, y a ganar en fluidez y flexibilidad expresiva. Por esta razón, les interesa saber cómo funcionan los tiempos del pasado, los pronombres, las preposiciones y el subjuntivo. En cambio, suelen valorar como innecesario el aprendizaje del análisis sintáctico porque no ven su uso práctico en la comunicación oral, al igual que los estudiantes de padres hispanoamericanos ven entre superfluo y laborioso aprender las formas verbales de la segunda persona del plural o “formas no naturales”, como aparecen caracterizadas en nuestros datos.

Más allá de afianzar su seguridad con respecto a sus habilidades lingüísticas, la adquisición de conocimientos metalingüísticos es fundamental para poder involucrar a los estudiantes en discusiones sobre la gramática en el aula (Perara-Lunde y Melero-García 2015: 78). No podemos estar más de acuerdo con esta observación. Hemos observado las serias dificultades que han tenido algunos de nuestros informantes para explicar con precisión sus problemas gramaticales, porque no conocen el nombre de las estructuras y carecen de conocimientos del metalenguaje.

A la luz de estas reflexiones, vemos que se puede y debe enseñar gramática prescriptiva, pero tomando un enfoque más holístico, para enseñarla de una forma más integradora (Mehlhorn 2020; Rothman *et al.* 2016; Peyton 2008), que ayude a aprovechar mejor el bagaje que los estudiantes llevan al aula, y de forma significativa, teniendo “bien claro y sin dejar de atender a las necesidades del grupo y la realidad sociolingüística de cada individuo, enseñando todas las variantes lingüísticas, siempre que estas sean gramaticalmente correctas” (Perara-Lunde y Melero-García 2015: 78). Tal vez de esta forma se puedan eludir observaciones sobre el desagrado que supone aprender gramática, porque la sienten como desligada de la realidad, como si las reglas no tuvieran relación con la manera de hablar; a la vez que los estudiantes puedan manifestarse, sin contradicciones, sobre la necesidad de aprender gramática para expandir su rango bilingüe.

- La mejora de la expresión oral

Una de las necesidades de aprendizaje que marcaron nuestros informantes en el cuestionario como de las más importantes es mejorar la expresión y la interacción oral. En la literatura parece existir el consenso de que los estudiantes de lengua de herencia destacan en fluidez y pronunciación, las cuales son muy parecidas a las de los hablantes nativos, sobre todo, en su uso dentro de la esfera familiar y en contextos informales, e independientemente del nivel de dominio (Bayram *et al.* 2018: 14; Montrul 2016: 85; Polinsky 2015: 166; Swender *et al.* 2014: 435; Lleó *et al.* 2013: 100-102; Benmamoun *et al.* 2010: 74; Potowski 2005: 51).

A pesar de ello, algunos informantes de nuestra investigación dicen que, a menudo, no pueden participar activamente en las conversaciones con los familiares residentes en el país de origen

porque su habilidad oral no está suficientemente desarrollada, por lo que suponemos que la destreza oral de los hablantes de herencia puede estar sobrevalorada, no solo por los hablantes mismos, sino también por sus docentes (véanse Swender *et al.* 2014).

Desde el punto de vista didáctico, será importante crear ocasiones para que los hablantes mejoren su expresión oral en ámbitos familiares e informales, al igual que para que se desenvuelvan en el mundo académico y profesional. Para este último objetivo, nuestros informantes dicen que hablar en clase y realizar presentaciones orales ofrecen una buena oportunidad para mejorar la fluidez de la expresión oral y aprender a hablar en público a nivel académico. Pero, según su opinión, alcanzar un nivel avanzado en expresión oral es un objetivo que solo se puede lograr a largo plazo, porque para ellos es difícil corregir el hábito de hablar de forma coloquial.

Un aspecto ligado a mejorar la expresión oral que han tematizado dos informantes en la muestra es su necesidad de aprender a pronunciar el fonema vibrante líquido en su articulación apicoalveolar. El rotacismo en hablantes de herencia de español se halla documentado en Lleó *et al.* (2013) y Vilar Sánchez (1995). En este punto, cabe decir que este trastorno es habitual también entre los niños hablantes nativos menores de cinco años y en algunos casos, incluso, solo se consigue articular bien el fonema tras múltiples visitas al logopeda y mucho ejercicio (Pereira 2017).

- Comprensión auditiva

Dicen Boon y Polinsky (2015: 13) que, en los hablantes de herencia, el dominio receptivo es mayor que el productivo en todas las destrezas. Al igual que la expresión oral, la comprensión auditiva es una de las destrezas más desarrolladas en el hablante de herencia (Polinsky 2015: 166; Potowski 2005: 51). Tal vez esta constatación sea la razón por la que los informantes que han tematizado la cuestión de la comprensión auditiva manifiesten cierto rechazo a practicarla en clase. Según su opinión, la comprensión auditiva es “demasiado fácil y no se aprende nada con ella”. Es necesario especificar que todos estos informantes se hallaban en un curso de nivel inferior al B1 y anhelaban el trabajo con textos auditivos con una temática más académica.

11.2.2.3 Conocimientos de la cultura

En esta tesis hemos tratado la cultura como un objetivo de aprendizaje más, sin considerar el desarrollo de la competencia intercultural. Sin embargo, hemos tenido que tematizar en la discusión esta competencia por distintos motivos a los que aludimos a continuación.

La mitad de los informantes afirmaron en el cuestionario que uno de sus objetivos de aprendizaje es adquirir conocimientos de la cultura. Sin embargo, por la forma de alabar las clases donde aprenden cultura, parece que esta es un componente excepcional, cuando debería ser, junto a la

interculturalidad, un componente integrado y predominante en las clases de lengua (Díaz y Callahan 2020; Correa 2016: 7; Roche 2013). Si consideramos además que la mayoría de los informantes cree que el aula no es un lugar idóneo para aprender cultura y les resulta, además, más efectivo experimentarla viajando y/o informándose mediante la lectura de periódicos, deducimos que debe revisarse cómo entienden los estudiantes el concepto de cultura y de competencia intercultural, los cuales parecen no corresponder a lo que se transmite en las clases de cultura.

Efectivamente, uno de los problemas radica en la misma definición de ‘cultura’, la cual se puede entender, según Correa (2016: 7) y Letelier (2020: 527) como una manifestación estética referente al cine, la literatura o la música, o en sentido sociológico, o como un conjunto de significados (Geertz 1973), o en sentido sociolingüístico. Desconocemos qué concepto manejan los informantes, pero es posible que piensen en la dimensión sociológica de la cultura que explica pautas de comportamientos y estructuras recurrentes de una sociedad (Letelier 2020: 527; Correa 2016: 7; Giménez 2005: 2), de ahí que esta se aprenda mediante viajes o la lectura de periódicos.

Por otro lado, hemos hallado una correspondencia entre el deseo de aprender cultura con la necesidad de desenvolverse como un nativo. Es posible que subyazca en esta relación la concepción sociolingüística de la cultura, según la cual esta consiste en tener conocimientos en los que fundamentar destrezas (para)lingüísticas y sociales, que contribuyan al éxito en la comunicación (Correa 2016: 7; Grosjean 2015). Es decir, los informantes se refieren al aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que el MCERL ha convertido en una competencia clave en la educación lingüística (Díaz y Callahan 2020: 3; véase también Consejo de Europa 2021).

Ya en julio de 2009, en una conferencia celebrada en Darmstadt, Settlemeyer denunció que, por lo menos en las escuelas de formación profesional en Alemania, no se explotaba la interculturalidad de sus alumnos bilingües para formarlos como individuos más competentes en el mercado global (véase también Roche 2013). En la actualidad, parece que continúa esta tendencia negativa debido a la falta de investigación en este ámbito, a pesar de que la competencia comunicativa intercultural es un elemento integrado en la enseñanza de idiomas y responde al compromiso de internacionalización adquirido por la educación superior (Díaz y Callahan 2020).

Por lo tanto, es imprescindible que el aprendizaje de contenidos culturales y de la adquisición de la competencia comunicativa intercultural se integren en el desarrollo de currículos para los programas de lengua de herencia (Kagan 2012). En la actualidad, autores como Bayram *et al.* 2018, Holguín Mendoza *et al.* 2018, Correa 2016 y Parra 2014, entre otros, presentan la pedagogía crítica como la más efectiva para llevar a término este propósito. No se puede dissociar el

aprendizaje de la lengua, de la adquisición de conocimientos de cultura y de interculturalidad. Otra vía es la aplicación de la multiliteracidad (Gironzetti en prensa; Parra 2014: 222-223; The New London Group 1996). Mediante el trabajo con todo tipo de textos y registros, y con elementos significativos para los estudiantes de lenguas de herencia, la multiliteracidad refuerza su identidad, la cual es inseparable de la cultura (Giménez 2005: 2) en la que crecen y socializan.

11.3 La experiencia de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lengua de herencia

En el siguiente apartado vamos a tratar la experiencia de aprendizaje del ELH tanto en contextos formales como informales y a discutir cómo inciden ambos contextos en el aprendizaje y uso de la lengua, así como en la formación de la identidad.

11.3.1 Aprendizaje del ELH en contextos formales

Aunque nuestra prioridad se centra en la observación de las experiencias de aprendizaje del ELH en la universidad, queremos tratar en primer lugar cómo ha sido el aprendizaje formal de la lengua de herencia en la escuela primaria y secundaria de nuestros informantes, porque una de las preguntas de investigación plantea cómo se refleja el *input* formal e informal en sus producciones escritas, por lo que la respuesta pasa por analizar la educación que han recibido en español en ambos contextos.

11.3.1.1 Aprendizaje preuniversitario del ELH

Según una de las conclusiones del trabajo de Kupisch y Rothman (218: 573), el aprendizaje y el uso de la lengua de herencia en contextos formales contribuyen a la expansión del rango bilingüe del hablante de herencia y, por lo tanto, a un mayor desarrollo de su competencia. Por esta razón hemos querido examinar la experiencia de aprendizaje del ELH de nuestros informantes en contextos formales antes de llegar a la universidad y observar si realmente se cumplen las aseveraciones de Kupisch y Rothman (2018).

Sobre el aprendizaje preuniversitario del español, nos ha sorprendido que solo uno de nuestros informantes participara en un curso de ELH, porque una gran parte de las publicaciones subraya la actitud positiva de los padres ante el bilingüismo de sus hijos (Kostoulas y Moutsiou 2022; Torsh 2022; Costa y Melo-Pfeifer 2020; Little 2020; Meddegama 2020; Ansó 2019; Danjo 2018; Gogonas y Kirsch 2018; Palm 2018) y su interés por las clases de lengua de herencia (Ferre-Pérez *et al.* 2022; Lengyel y Neumann 2016).

Hemos hallado en la literatura varias conjeturas para explicar esta falta de participación en las clases extraescolares de ELH. La primera se refiere a que muchos padres están convencidos de que la lengua que transmiten a sus hijos en casa es suficiente para que se comuniquen con la

familia y no ven necesario su aprendizaje a nivel académico y profesional, sobre todo, si la lengua que se habla en casa no es de prestigio (Gogonas y Kirsch 2018).

Algunos trabajos en Alemania (véanse Lengyel y Neumann 2016: 54) sugieren que los hablantes de herencia no asisten a las clases extraescolares debido a la desinformación sobre la existencia de estos cursos. Sin embargo, esta causa no se da entre nuestros informantes. Otro motivo, según Lengyel y Neumann (2016) sería la ubicación, generalmente lejana, de las escuelas. En su estudio sobre el programa ALCE en Alemania, Ferre-Pérez *et al.* (2022: 12) también hallaron que la incompatibilidad horaria y el exceso percibido de trabajo en la escuela alemana eran las causas principales por las que los estudiantes no asistían a estas clases.

En nuestro trabajo quedan confirmadas estas últimas razones. La falta de oferta de clases extraescolares de ELH, el desinterés o el rechazo de los padres hacia este tipo de programas, la preocupación por la carga de trabajo que podría acarrear una clase extraescolar y otros motivos personales, que van desde la aversión al aprendizaje formal de idiomas hasta la decisión de los padres que argumentan timidez, problemas de adaptación social y/o desarrollo lingüístico deficitario de sus hijos, son las causas principales por las que nuestros informantes no asistieron a las clases de español. Cualesquiera que fueran las razones por las que no se asistió a un curso de ELH en edad infantil o preuniversitaria, todos los informantes lamentan ahora no haber accedido a esas clases.

En cuanto al aprendizaje de la lengua de herencia en clases de L2, Lengyel y Neumann (2016) encontraron en su estudio que muchos padres valoraban más positivamente las clases de lengua extranjera en el instituto que las clases de 2L1. A este respecto cabe decir que no todos nuestros informantes que han tenido la posibilidad de asistir a clases de ELE en el instituto han aprovechado la oferta.

En general, entre los informantes que han podido disfrutar de clases formales antes de la universidad, reina un cierto descontento sobre su experiencia de aprendizaje tanto en las clases de ELE en la escuela como en las clases de “lengua materna”. La insatisfacción puede residir en una organización deficiente de los cursos o en problemas de índole pedagógica. Basándonos en la percepción de nuestros informantes, las clases de ELE en el instituto en las que participaron parecen seguir un enfoque gramatical y fomentar, ante todo, la expresión escrita y la variante estándar peninsular. Muchos expertos ven la aplicación de este enfoque normativo como contraproducente y aconsejan complementar el aprendizaje de la gramática y el léxico aplicando el análisis de necesidades y perfiles (Beaudrie 2012a), enfoques comunicativos (Potowski 2005), pedagogía crítica (Correa 2016; Perara-Lunde y Melero-García 2015; Reznicek-Parrado 2015; Parra 2014), la multiliteracidad (Gironzetti en prensa; Parra 2014; The New London Group 1996)

y la multiplicidad (Starks y Nicholas 2016), a la vez que se aprovecha el bagaje lingüístico y cultural que llevan los estudiantes a clase, para que los docentes enseñen la lengua de una forma integral (Beaudrie 2020; Bayram *et al.* 2018; Carreira y Kagan 2018; Pascual y Cabo 2016 y 2016a; Pascual y Cabo y De la Rosa-Prada 2015; Valdés 2014; Carreira 2012a y 2012b; Valdés 1995).

Un aspecto emergente relacionado con el modo sobre cómo nuestros informantes habrían vivido su experiencia de aprendizaje en las aulas ELE del instituto fue el de la “soberbia” de los profesores, como algunos participantes califican la actitud intransigente que mostraron algunos docentes hacia su competencia lingüística o hacia otras variantes del español latinoamericano, haciendo que el estudiante se sintiera menospreciado en su bilingüismo. Esta actitud negativa de los docentes es ampliamente conocida entre los expertos (Pascual y Cabo 2016; Boon y Polinsky 2015: 16; Valdés *et al.* 2008); incluso nosotros mismos hemos recogido en nuestras notas de campo comentarios similares propiciados por algunos de nuestros colegas. En la mayoría de los casos, el desconocimiento de este tipo de estudiantes y las ideas preconcebidas sobre ellos, y lo que significa en realidad ser bilingüe son las causas de esta forma de pensar y actuar. Por esta razón, los expertos denuncian la falta de formación de docentes especializados en ELH (Bayram *et al.* 2018: 13; Carreira y Kagan 2018: 166; Beaudrie 2016: 144; Valdés 2014, entre otros) y la escasez de recursos para su enseñanza (Schwartz 2014; Carreira 2012a: 769). Cabe señalar que la situación en las aulas de Alemania y Austria está empezando a cambiar. Cada vez más va llegando a las aulas una población plurilingüe que exige a los docentes dotarse de conocimientos e instrumentos para enfrentarse a la nueva situación plurilingüe de las aulas (véanse Reimann *et al.* 2020; Schöpp 2015).

De forma paralela, también hemos observado conductas displicentes en los estudiantes en referencia a este tema. Uno de los informantes confiesa que corregía a los docentes delante de la clase. Otro opina que la clase de español debe ser impartida idealmente por un profesor nativo, y un tercero relata sus problemas de aprendizaje en la escuela con el inglés, porque no podía aceptar la idea de aprender un idioma desde cero. Estos son manifestaciones que nos hacen pensar en que los estudiantes con ELH pueden llegar a creer ser más competentes que sus profesores no nativos y muy dotados para aprender idiomas, lo que, a su vez, provoca el rechazo del docente hacia este tipo de alumnado.

Muy diferente es la experiencia de dos participantes que asistieron a clases en el país de origen de sus progenitores. Hay un participante que estuvo en la guardería del país hispanohablante en el que nació, pero no puede recordar nada de esta experiencia. Nuestros dos informantes, que asistieron con 14 y 16 años respectivamente a la escuela alemana de Guatemala y a la de Buenos

Aires, reportan experiencias muy positivas. La inmersión y la educación bilingüe dual (Baker y Wright 2017: 236-238; Moore 2014: 344; Christian 2008) no solo ayudaron a los informantes a mejorar sus competencias en español, sino que la experiencia también los enriqueció con otras experiencias culturales y personales al verse miembros de una comunidad en la que desarrollaron una mayor sensibilidad cultural y funciones comunicativas (De Vega-Díez y Martínez-Arbelaiz 2020; Marqués-Pascual 2020; Salgado-Robles 2020).

Por último, en esta investigación han aparecido otras formas de educación preuniversitaria no pertenecientes a la escuela reglada. Un informante estuvo en un campamento de verano bilingüe español-inglés y nos reporta que le gustó la experiencia, porque aprendió el español “moderno” que hablan los niños de España, en contraste con el español “obsoleto” que hablan sus padres en su casa de Alemania (véase García 2005). Un segundo informante asistía a un grupo de juegos, en los que también se practicaba la lectura y la escritura, organizado y dirigido por un grupo de madres no profesionales en la enseñanza. El informante califica esta experiencia como muy positiva, porque de este grupo surgió una amistad con otros niños con los que actualmente tiene contacto y habla en español. Esta dimensión social de las clases y agrupaciones para la enseñanza de ELH está registrada en Ferre-Pérez *et al.* (2022). Contamos además con un informante que de pequeño intentó aprender español de forma autodidacta a través de la lectura de cómics y cuentos. Esta es una actitud que no hemos encontrado tratada en la literatura, suponemos que los casos son excepcionales. Y, por último, también hemos hallado entre nuestros informantes el empeño de algunos progenitores de enseñar a sus hijos a leer y escribir en casa (Lomeu 2022; Kheirkhah y Cekaite 2015). En uno de los informantes, esta actitud ha originado cierta insatisfacción porque ni el modo de enseñanza ni los contenidos le resultaron suficientes o adecuados.

11.3.1.2 Aprendizaje del ELH en la universidad

En este apartado queremos discutir qué y cómo aprenden nuestros informantes en la universidad. Analizando el cuestionario, nos llamó la atención la enorme discrepancia que existe entre sus objetivos de aprendizaje y lo que ellos dicen que aprenden en la universidad (véase también Romano en prensa). Como ya comentamos en el apartado anterior, por la percepción de nuestros informantes parece que, en las aulas universitarias, al igual que en la escuela, la gramática es la materia sobre la que se articula la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los datos obtenidos sobre las clases universitarias de ELE señalan que existen dos problemas interrelacionados. El primero lo encontramos en el hecho de que estas clases no suelen tener en cuenta – ya sea por exigencia del currículo o por el desconocimiento de los docentes – las necesidades reales de los estudiantes de ELH (Bayram *et al.* 2018; Oikonomakou *et al.* 2018; Carreira 2016). Se suele aplicar a todos los estudiantes por igual currículos, en los que no se

menciona la posible presencia de hablantes de herencia en el aula (véanse aquí los currículos de las diferentes instituciones a las que asisten nuestros informantes).

El segundo problema, derivado del primero, afecta a la variación del dominio lingüístico que traen estos estudiantes al aula. Al parecer, los que tienen un dominio bajo aprovechan mejor las clases de gramática que los del dominio alto (Montrul 2016; Polinsky 2015; Montrul y Bowles 2010). De ahí, se explica que a algunos informantes les parezca beneficioso aprender gramática, mientras que otros consideren su aprendizaje como tarea farragosa y les moleste como una interferencia en su discurso oral, como explicábamos en el apartado 11.2.2.2. De nuevo aquí se hace evidente la urgencia de realizar un análisis de necesidades y aplicar pruebas formativas que ayuden a detectarlas (Carreira 2012c) para distribuir a estos estudiantes en cursos de niveles más afines a sus necesidades. Es seguro que aquellos con un nivel más elevado se aburrirán en las clases de niveles inferiores, como declararon muchos de nuestros informantes, cuyas clases más ingratas son aquellas en las que se enseña aquello que ya saben.

En cuanto al desarrollo de la expresión escrita, la mayoría de los participantes piensa que en las clases se les enseña a puntuar y acentuar y no hacen ninguna valoración sobre las clases en las que se les enseñan estrategias de redacción o se analizan textos. Creemos que esta percepción reside en que, para ellos, estudiar la lengua de herencia consiste en aprender una serie de reglas que no conocen del uso diario.

Ya solo tratando las clases de gramática y el aprendizaje de la lengua escrita, hemos podido observar que en la enseñanza de ELH en Alemania y Austria aparecen todas las dificultades propias de la didáctica de las lenguas de herencia, que se registran en la bibliografía que hemos consultado. Se refieren, en primer lugar, a saber hacer funcionar las clases mixtas. Es decir, aprovechando los distintos bagajes de los estudiantes, los docentes deben ofrecer una clase donde todos aprendan con la mayor eficacia posible, para ello, no hay que ver a los dos tipos de estudiantes como opuestos, sino en una relación sinérgica (Carreira 2010). En segundo lugar, hay que saber colocar a los estudiantes en aulas más adecuadas a su nivel de dominio lingüístico. Aquí todavía es necesario reflexionar sobre el tipo de prueba más eficaz para distribuir a los estudiantes (Beaudrie 2020) y sobre la necesidad de liberarse del currículo. Y, en último lugar, con el fin de que el aprendizaje de la lengua sea efectivo para el estudiante de ELH, muchos expertos recomiendan enseñarla con un método llamado *from the top down*, es decir, “de arriba a abajo” (Mehlhorn 2020; Bayram *et al.* 2018) o macroenfoque (Mehlhorn 2020: 13). Consiste en enseñar a partir de la destreza que ellos mejor dominan hacia la que deben dominar¹⁰⁶ (*ibid.*: 14)

¹⁰⁶ Es decir, “de la comprensión auditiva a la comprensión lectora, de la lengua oral a la lengua escrita, del registro coloquial al registro académico, de la interacción cotidiana a las actividades de aula y del

en situaciones comunicativas auténticas mediante actividades y material auténtico (Woerfel 2020: 3; Mehlhorn 2020: 14; Roche 2013: 237), como demuestran la acogida positiva que tienen las clases en las que se leen, comentan y discuten las noticias del periódico y se trabaja la actualidad.

A nuestros estudiantes universitarios en Austria y Alemania no les afecta de forma directa el problema de las clases mixtas porque estas *de facto* no se dan. Esta es una aseveración polémica. Es cierto que no existen criterios estandarizados para determinar cuándo y cómo considerar la clase de ELE como una clase mixta. Normalmente, el número de estudiantes de lengua de herencia y de L2 suele estar muy descompensado (Carreira y Kagan 2018: 158) y, desde nuestro punto de vista, la presencia de uno o dos estudiantes de ELH en un curso universitario de ELE de más de 25 personas (véase Romano 2017) no justifica la clase de ELE como clase mixta, porque esta no se puede organizar para aprovechar sinergias, sin que el docente tenga que hacer un gran esfuerzo en su preparación. Por otro lado, García-Martín (2022: 1) define la clase mixta como un espacio físico compartido por estudiantes de lengua de herencia y de L2, de tal modo que un solo participante con lengua de herencia en el aula ELE ya la convierte en clase mixta.

No solo se trata de una cuestión cuantitativa. En las universidades alemanas y austriacas no se suele someter a los hablantes de herencia a pruebas de nivel o formativas, puesto que los currículos de estas instituciones los ignoran y exigen que los estudiantes empiecen en un nivel determinado, sin consideraciones de bagaje o necesidades. Es decir, está solo en las manos de los profesores hacer que las clases universitarias de ELE se adecuen mejor a los estudiantes de ELH.

Por esta razón creemos que la actitud de los profesores es de una importancia vital. En contraposición a la actitud de algunos maestros en la escuela, nuestros datos no documentan ninguna postura de rechazo o desprecio hacia nuestros informantes. Hay alguna crítica hacia algunos profesores que, según la percepción de los estudiantes, no se mostraban dispuestos a impartir clases amenas y de provecho. Por otro lado, los profesores con mejor aceptación son aquellos que han tenido en cuenta su bilingüismo y han dedicado un tiempo exclusivo al hablante de herencia y a sus necesidades individuales de aprendizaje. En un caso, incluso, se ha valorado la capacidad del docente para negociar contenidos. De ahí que la aplicación de pedagogías más críticas (Holguín Mendoza *et al.* 2018; Correa 2016; Reznicek-Parrado 2015; Parra 2014) nos parezca la más adecuada para este tipo de estudiantes. Al igual que la mayoría de expertos (véanse entre otros Schwartz 2014; Valdés 2014; Reznicek-Parrado 2013; Carreira 2012b; Gubitosi 2012) consideramos necesaria una formación especializada en el ámbito de lenguas de herencia, sobre

mundo de los hablantes de herencia hasta los contenidos didácticos". Mi traducción de *vom Hör- zum Leseverstehen, von gesprochener zu geschriebener Sprache, von Alltagssprache zu weiteren Registern u. [sic.] Bildungssprache, von Alltagshandlungen zu Aktivitäten im Klassenzimmer, von der Lebenswelt der HSL hin zu Unterrichtsinhalten* (Mehlhorn 2020: 13).

todo en los aspectos que señala De Angelis (2011: 229). Esta autora apunta que la formación de todo profesor debe instruir sobre cómo enseñar a un público multilingüe, informarles sobre el valor que tiene para los alumnos y sus familias mantener la lengua familiar y sobre la ventaja que supone, para el individuo, el bilingüismo. Así mismo, insta a los profesores a que reflexionen sobre su predisposición hacia las principales lenguas internacionales y las implicaciones que sus puntos de vista conllevan.

En cuanto a la pregunta sobre las estrategias de aprendizaje de nuestros informantes, hemos observado que casi todos creen que la mejor forma de aprender una lengua es hablándola y, mejor, en situación de inmersión. Contamos con la experiencia de tres informantes que estudiaron un semestre en una universidad española gracias a la beca Erasmus. Volvieron muy satisfechos de esta experiencia, a pesar de que el programa no contempla un currículum específico para los hablantes de herencia de español que vienen de fuera de las fronteras españolas (sobre diseños curriculares para hablantes de herencia en contextos de estudios en el extranjero véanse Martínez-Arbelaiz y De Vega-Díez 2021). En esta misma línea se manifiestan tres informantes que hicieron prácticas o trabajaron en países hispanohablantes. Coincidiendo con los hallazgos presentados en la bibliografía, todos nuestros informantes valoran muy positivamente el impacto de los intercambios y prácticas estudiantiles, así como la experiencia laboral sobre el desarrollo lingüístico, cultural y personal de cada uno de ellos (Salgado-Robles 2020).

A la luz de estas experiencias, no es de extrañar que a muchos de los informantes no les plazca tener que estudiar la lengua usando estrategias de memorización y abstracción de conocimientos. Prefieren clases de corte comunicativo, donde se hable mucho de temas que estén fuera del ámbito familiar, se hagan exposiciones orales para aprender el registro formal, se trabaje más con proyectos y actividades de aplicación práctica. En definitiva, sus clases ideales se alejan de los diseños curriculares cerrados, no orientados a la comunicación.

Lo más importante, desde nuestro punto de vista, es que las clases cumplan con su objetivo principal de mantener y transmitir la lengua de herencia. Estamos de acuerdo con Potowski (2005: 45, citando a Valdés *et al.* 2005) en que este propósito solo se logra si el estudiante tiene la sensación de que puede desenvolverse como un nativo monolingüe en todos los niveles y registros de la lengua. Hemos hallado en nuestros datos la relevancia de este sentimiento a la hora de decidirse por hablar con sus propios hijos en español, porque, si bien todos ven la ventaja de educar a su descendencia como individuos bilingües, casi todos los informantes ven esta labor de difícil realización mientras no mejore su dominio lingüístico.

11.3.2 Aprendizaje del español en contextos informales

Una de las características más destacadas de las lenguas de herencia es que estas se transmiten a través de la familia (véanse por ejemplo Meddegama 2020; Schwartz 2008), sobre todo, entre la primera y la segunda generación, mientras que tienden a desaparecer en la tercera generación (Valdés 2014: 28). De este modo, el mantenimiento de la lengua de herencia dependerá en gran parte de la PLF, uno de los temas más estudiados en Europa (véanse por ejemplo Hollebeke *et al.* 2022; Kostoulas y Motsiou 2022; Torsch 2022; Meddegama 2020; Little 2020; Ansó 2019; Wilson 2019; Danjo 2018; Gogonas y Kirsch 2018; Kheirkhah y Cekaite 2015). Nosotros hemos observado cómo se regula el uso del español en las familias de nuestros participantes y exponemos nuestros resultados a continuación, comparándolos con los de otras investigaciones.

11.3.2.1 Política lingüística familiar

Hay diversas prácticas en las familias para que los hijos crezcan siendo bilingües (véase Ansó 2019: 394). En nuestros datos aparecen tres formas: una es la que Ansó (*ibid.*) llama “práctica de la lengua minoritaria en el hogar”, es decir, cuando ambos progenitores son hispanohablantes, en casa se habla exclusivamente español. La segunda es la llamada “uso de una lengua en un contexto” (*ibid.*), en la que el progenitor no hispanohablante también habla español con su hijo en casa, aunque esta práctica no encontró aprobación por parte del progenitor hispanohablante, que instaba a su pareja a hablar alemán con su hijo. La tercera se refiere a la política OPOL (Kostoulas y Motsiou 2022; Ansó 2019; Danjo 2018), que es la más utilizada entre las familias mixtas y, en nuestro caso concreto, consiste en que la madre o el padre hispanohablante y residente en Alemania o Austria habla español con su hijo.

Sin embargo, es usual que la lengua de comunicación entre padres e hijos no permanezca siempre estable y se negocie constantemente (Kheirkhah y Cekaite 2015: 25). De este modo, algunos participantes afirman haber hablado español con sus madres en la edad preescolar, pero en la actualidad prefieren usar el alemán cuando hablan con ellas. Little (2020: 210) cree muy probable que los niños no vean la necesidad de hablar la lengua familiar si los padres hablan bien la lengua del contexto social. Pero a juzgar por cómo perciben nuestros informantes el nivel de alemán de su madre hispanohablante, creemos que esta no es la razón por la cual han dejado de utilizar la lengua familiar para comunicarse con ellas. Exceptuando dos casos en que los informantes afirman que sus madres hispanohablantes no tienen ninguna dificultad con la lengua alemana, la mayoría tiende a valorar negativamente el dominio lingüístico de sus madres en relación con el léxico, la pronunciación y, por supuesto, la expresión escrita. A la luz de estos datos creemos que consideran la política OPOL como la más adecuada para ellos, puesto que no ven a sus madres completamente capacitadas para transmitir la lengua alemana. De todos modos, se trata de una

hipótesis que necesita de más estudios sobre las actitudes, creencias y gestión a la hora de negociar la PLF.

En nuestros datos hemos hallado otras causas que explicarían este cambio de lengua. Se refieren, primero, a la inmigración e instalación de la vivienda familiar en el país de lengua alemana, al inicio de la escolarización y, segundo, al divorcio de los progenitores. Para nuestros informantes, el alemán empezó a tener importancia para comunicarse con el resto de la sociedad debido a la inmigración e instalación de la vivienda familiar en el país de lengua alemana y al inicio de la escolarización. De este modo, muchos progenitores decidieron apoyar a sus hijos en el aprendizaje del alemán, desistiendo del uso del español en casa.

En cuanto al divorcio de los progenitores, hemos observado en nuestros datos que los hijos pueden llegar a perder el contacto con la lengua española, sobre todo, cuando el padre es hispanohablante. En solo un caso, la madre divorciada de lengua alemana se esfuerza para que su hija adquiera y mantenga durante su infancia el español, mientras que la preocupación por el mantenimiento de la lengua de herencia no se da entre los tres padres hispanohablantes divorciados. Cabe decir que, si se recupera el contacto con sus padres, los informantes acostumbran a hablar alemán con ellos, aunque cada vez más mantienen conversaciones en español, porque se sienten más afianzados en su competencia lingüística.

No hemos observado que esta pérdida de contacto con la lengua de herencia se dé entre las madres hispanohablantes divorciadas de nuestros participantes. Tal vez la creencia generalizada, sustentada por estudios como el de Torsh (2022), de que es responsabilidad de la madre transmitir la lengua (Gogonas y Maligkoudi 2020; Ansó 2019: 413), explique esta circunstancia. Nosotros creemos, como Torsh (2022) y Danjo (2018: 302), que la política OPOL, basada en la concepción monolingüe de la lengua, ayuda a perpetuar los roles tradicionales de padre y madre en la familia.

Por otro lado, hemos hallado en la literatura que todas las familias bilingües que se han ofrecido a participar en los estudios sobre PLF muestran una actitud muy positiva hacia el bilingüismo y el mantenimiento de la lengua de herencia (Kostoulas y Motsiou 2022: 697, 701; Torsh 2022: 617; Costa y Melo-Pfeifer 2020; Little 2020; Meddegama 2020; Ansó 2019: 396; Danjo 2018; Gogonas y Kirsch 2018: 435; Palm *et al.* 2018: 72; Lengyel y Neumann 2016: 13). La buena predisposición es el primer requisito para que los padres opten por una educación bilingüe ya desde el hogar y es más influyente que el nivel de educación de los padres (Lengyel y Neumann 2016: 4). En nuestros datos hemos observado este hallazgo. De hecho, los hijos cuyos progenitores tienen un nivel de educación inferior y, en consecuencia, más dificultades para poder aprender la lengua alemana, han desarrollado un mejor dominio de la lengua española, porque han tenido que mediar para sus padres y solo tenían la posibilidad de hablar español en casa.

Otras razones que llevan a los progenitores a educar a sus hijos de forma bilingüe se basan en motivos económicos, ya que se considera el aprendizaje de la lengua de herencia como una inversión para destacar en el mercado laboral (Little 2020: 207-208; Ansó 2019: 395; Gogonas y Kirsch 2018: 434-435; Carreira 2014: 66); o por razones de identidad y emocionales (Little 2020: 209; Ansó 2019: 395; Gogonas y Kirsch 2018: 434-435; Lengyel y Neumann 2016: 13). Sin embargo, entre nuestros informantes hay un caso en que la familia de lengua alemana no ve el bilingüismo con buenos ojos. Tampoco hemos observado que a los progenitores de nuestros informantes les mueva un interés meramente económico a la hora de criar a sus hijos de forma bilingüe. Lo más usual en nuestro corpus es que los padres de nuestros informantes transmiten la lengua por razones de identidad. Por su parte, ninguno de nuestros informantes cuestiona la decisión de sus progenitores de haberles criado de forma bilingüe, y muestran, en casi todos los casos, una actitud casi de orgullo ante su bilingüismo.

Independientemente del tipo de PLF utilizado para criar a los hijos bilingües, los resultados no se verán afectados, pero una determinada gestión, es decir, una puesta en práctica de la PLF, puede desatar reacciones diferentes (Wilson 2019: 135). Varios estudios (Little 2020; Meddegama 2020; Wilson 2019; Danjo 2018; Kheirkhah y Cekaite 2015) encontraron que una OPOL estricta, que no permite translenguar o practicar el *code-switching*, y en el que los padres corrigen casi constantemente las intervenciones de sus hijos, puede impactar de forma muy negativa en la transmisión y mantenimiento de la lengua. Sobre estos aspectos hemos obtenido resultados que debemos matizar. Todos nuestros informantes dicen haber recibido una educación OPOL muy transigente. Sin embargo, hay algún informante que critica la inconsistencia de sus padres y el poco apoyo brindado en el hogar para la adquisición de conocimientos de lectoescritura. Por otro lado, la gran mayoría afirma que la imposibilidad de alternar la lengua, cuando pasaban las vacaciones en el país hispanohablante de sus progenitores, no solo no les molestaba, sino que les ha favorecido en su desarrollo lingüístico, si bien no todos se han sentido a gusto hablando con sus familiares debido a sus limitaciones lingüísticas.

11.3.2.2 Frecuencia y circunstancias del uso del español con amigos y en la vida cotidiana

Al observar los datos referentes al uso que hacen del español los hablantes de herencia de esta investigación en su vida privada en relación con los amigos, en los medios de comunicación y en la red, nos hemos percatado de que, generalmente en estos casos, nuestros informantes intentan usar, siempre que les es posible, su lengua de herencia, para comunicarse con amigos, conocidos, compañeros y profesores de la universidad.

- *Con los amigos*

La red de amistades con las que nuestros informantes pueden hablar español varía mucho en cantidad y calidad: mientras una persona dice no estar segura de querer tener contacto con personas hispanohablantes que no sean de su familia, algunos informantes lamentan no tener amistad con muchos hispanohablantes, y otros presumen de tener muchos amigos internacionales de lengua española repartidos por casi todo el planeta. Por otro lado, los amigos con los que hablan español son personas que viven en el país de origen del progenitor hispanohablante, o son hablantes de herencia como ellos, o alemanes que han aprendido y hablan muy bien español y quieren practicar la lengua.

Este círculo de amistades es importante en nuestro contexto porque forma la única comunidad hispanohablante de nuestros participantes fuera de la familia, al contrario que en los EE.UU., donde el hablante de ELH, gracias a la estructura demográfica, suele tener acceso a comunidades hispanohablantes bien establecidas, que le permiten usar el español en muchos ámbitos fuera de la esfera familiar.

Aunque prefieren la comunicación física, en la mayoría de los casos, los informantes mantienen el contacto con los amigos (y la familia residente en el país hispanohablante) por internet, a través de las redes sociales y de *chats*, siendo WhatsApp la más utilizada. En su trabajo, Velázquez (2017) obtuvo los mismos resultados: los mensajes de texto y las redes sociales sirven a los hablantes de herencia para socializar y comunicarse con la comunidad de su lengua de herencia.

El otro contexto en el que nuestros informantes hablan español fuera de la familia es la universidad. Todos dicen hablar español con sus compañeros y profesores en la universidad y sentirse cómodos con este tipo de comunicación, aunque algunos de ellos, corroborando las ideas de Sevinç y Backus (2019) han manifestado mayor incomodidad o ansiedad al hablar con los profesores por sentirse limitados lingüísticamente. En cuanto a la comunicación con los compañeros, en nuestros datos hemos hallado diversas actitudes que van desde no querer destacar entre ellos por su mejor dominio lingüístico, hasta el uso exclusivo del español con todos los miembros de la clase, pasando por querer apoyar a sus compañeros incondicionalmente en su aprendizaje de ELE, a mostrar recelo a la hora de prestar ese apoyo.

- *Medios de comunicación*

Entendemos por medios de comunicación el uso de la televisión y la radio, ya sea en forma tradicional o por internet. Si contrastamos nuestros resultados con los del estudio de Velázquez (2017) y Taylor *et al.* (2012), constatamos algunas diferencias en los resultados obtenidos. Estos estudios hallaron que los medios de comunicación en español ocupan una parte importante de la

vida de sus informantes, aunque este uso decae de generación en generación (Taylor *et al.* 2012). Sobre todo, ven mucho la televisión, siendo las películas, los programas de entretenimiento y de deportes los preferidos (Velázquez 2017: 30). En cambio, nuestros datos sobre el español en los medios de comunicación indican que su uso no es frecuente (incluso hay dos informantes que nunca utilizan ni la televisión, ni la radio en español), aunque varía mucho entre cada uno de los informantes.

Creemos que esta diferencia se explica por el contexto sociocultural. El estudio de Velázquez se enmarca en los EE.UU., donde existen periódicos, canales de televisión y cadenas de radio dirigidas especialmente a la población latina (véanse Lacorte y Suarez 2016; Potowski 2014; Potowski y Carreira 2012) con lo que pueden motivar a su uso y congregar a un grupo de individuos con los mismos intereses socioculturales. Los hablantes de ELH en Austria y Alemania no disponen de este tipo de programas, por lo que la fuerza motivadora y el carácter aglutinador de los medios es inexistente.

Por nuestra parte, esperábamos que se hiciera un uso más extensivo de los medios como herramienta eficaz para el aprendizaje y fomento del bilingüismo (Cenoz en Hernández-Castillo 2015: 89-90), pero a la mayoría parecía no gustarles hablar de este tema (véase Velázquez 2017). De hecho, nuestros informantes no dicen usar los medios de comunicación con fines de aprendizaje, aunque algunos han manifestado que aprenden cultura o historia gracias a series y películas históricas. Para ellos, ver la televisión es una práctica social porque la ven con la familia. También tiene un uso informativo, pero, en general, los participantes la utilizan para entretenerse, siendo lo más visto telenovelas, programas de entretenimiento y de noticias sarcásticas, videos de YouTube y series de Netflix. Estas últimas se prefieren ver en la lengua original, que en casi todos los casos es el inglés.

Escuchar música en español merece una mención aparte. Es una práctica muy frecuente entre nuestros informantes, confirmando los resultados del estudio de Velázquez (2017: 30) y de Taylor *et al.* (2012). Suelen usar Spotify, que les permite además seguir a los artistas e informarse de las novedades musicales. El tipo de música que escuchan es muy variado y abarca desde música colombiana hasta el rock y pop de bandas españolas, argentinas, mexicanas, pasando por el reggaetón, el flamenco o la música folclórica, y aparecen nombrados artistas y grupos muy dispares. Esta variedad apunta a que la música pertenece al ámbito personal y no se utiliza como herramienta de aprendizaje. Hay algunos informantes que también utilizan la radio, sobre todo, por internet, para escuchar música, aunque este medio, al igual que la lectura de los diarios en internet y la audición de *podcasts*, también se utiliza para mantenerse informados.

- *La red*

Como ya hemos podido observar al hablar de los medios de comunicación, los participantes de esta investigación usan internet, aplicaciones, programas y redes sociales para leer *mails* y *chats*; en menor grado, para acceder a informaciones de carácter personal y comunicarse con sus familias; y, por último, y en muy pocas ocasiones, para consultar el diccionario y buscar informaciones con fines académicos. Estos datos los constata también Velázquez (2017), que llegó a las mismas conclusiones.

De todos modos, tenemos que aclarar que los datos referentes al uso que hacen nuestros informantes de la red en general, y de plataformas de videoconferencia en particular, se refieren a un periodo anterior a la pandemia de 2020, por lo que algunas informaciones han quedado obsoletas, como es el uso de Skype para comunicarse con su familia o la intensidad con la que se usa la red. Creemos que, en la actualidad, se prefieren otras plataformas como Zoom para la comunicación. Suponemos también que el uso de la red es ahora más intensivo que en el periodo de la prepandemia.

11.3.2.3 Características de la lengua en contextos informales

En contextos informales casi todos nuestros informantes dicen tener tendencia a salpicar su discurso oral en español de palabras alemanas. La mezcla se da en las dos direcciones, es decir, también se utilizan palabras españolas en el discurso alemán, aunque, según la percepción de los informantes, en menor grado. Si escuchamos las entrevistas podemos constatar que las palabras alemanas que usan se refieren frecuentemente al ámbito escolar y estudiantil, y no tienen correspondencia directa con el español, aunque también hemos detectado el uso de muletillas alemanas y calcos.

En cuanto a las razones por las cuales dicen usar palabras de la otra lengua, los participantes reconocen que lo hacen, en la mayoría de los casos, por comodidad, para no interrumpir el flujo discursivo de la interacción. El hábito y la costumbre son otros motivos por los que los informantes mezclan las lenguas, además de “la mala educación” que les dieron los padres por permitir combinarlas. Sobre este último aspecto, algunos estudios valoran positivamente este uso alternado de las lenguas porque favorece la transmisión y el mantenimiento de la lengua de herencia (Meddegama 2020: 655; Wilson 2020: 135; Kheirkhah y Cekaite 2015: 10-11). Por su parte, los padres ven esta práctica normal en la comunicación diaria (Costa y De Melo-Pfeifer 2020: 18). Es decir, en las familias en las que se tolera esta práctica, se percibe el bilingüismo “as a fluid and holistic phenomenon” (Wilson 2019: 135) y la práctica de mezclar lenguas responde a un uso estratégico y creativo de los recursos lingüísticos de los hablantes bilingües que “undermines the monolingualist dogmas that OPOL is reliant on” (Danjo 2018: 302).

No creemos que nuestros informantes lleguen a translenguar de un modo ostensible. Aparte de que el sentido del término ha quedado muy diluido (Comajoan-Colomé 2020; Auer 2019; Cenoz y Gorter 2015; Cenoz en Hernández-Castillo 2015), nuestros informantes no mezclan las lenguas como una estrategia para crear significados; se trata más bien de *code switching*, un cambio de código, con el que se hace referencia, en la literatura, a la alternancia entre lenguas dentro de lugares muy concretos en el episodio comunicativo (véase Comajoan-Colomé 2020). También es posible que el uso de diferentes lenguas sirva para indicar su identidad dual (Cenoz 2013: 9) o incluso para evitar adscribirse a una sola (Romaine 2011: 13). La práctica del *code switching* es habitual entre los hablantes de herencia y muestra su carácter dual entre dos lenguas, dos culturas y dos identidades que van integrando y acomodando en su individualidad.

Otras características de la lengua oral de los informantes se refieren a su buena pronunciación, muy cercana a la de la variante que hablan sus progenitores y su gran facilidad para expresarse en otras variantes. Es cierto que dos informantes han mostrado cierto disgusto por no poder articular la vibrante líquida castellana, pero se puede percibir mejor que la lengua que hablan es ELH en otros ámbitos, como el uso y calcos que hacen de las estructuras gramaticales, la confusión de variedades diatópicas y, sobre todo, en el uso de palabras de la otra lengua que hablan. Esta última característica trasciende incluso a la lengua escrita, de la que nos vamos a ocupar a continuación.

11.4 Las características de la lengua escrita

El análisis lingüístico de las diez biografías redactadas en español nos ha permitido describir la lengua escrita que emplean nuestros informantes en relación a la macroestructura, la sintaxis, el léxico y los errores cometidos. A continuación, discutimos los resultados obtenidos en las cuatro áreas.

11.4.1 Macroestructura textual

Estudiar la “construcción estructural de los géneros textuales” (Ainciburu 2018: 144) o macroestructura textual nos permite observar “la existencia de patrones de distribución diferentes” (*ibid.*: 149) según las lenguas y con ello, averiguar qué reglas de estructuración textual, las del alemán o las del español, emplean los participantes.

Si se entiende la biografía lingüística como un texto narrativo sobre la historia de una vida, cabría esperar que el discurso de los escritos siguiera un hilo cronológico (Tepecik 2011). Pero, en nuestro corpus, solo los textos de cuatro participantes presentan esta estructura temporal combinada con un hilo temático. Los seis textos restantes no tienen ni estructura cronológica ni temática.

Al principio pensamos que podría existir una correlación entre el hecho de haber recibido instrucción formal en español y escribir de forma más estructurada acorde al tipo de texto, pero debido a la heterogeneidad de los resultados queda por constatar esta hipótesis, puesto que algunas redacciones de estudiantes que no habían tenido nunca clases de español están bien estructuradas, mientras que otras escritas por estudiantes que aprendieron español en la escuela carecen de estructura o presentan un orden de ideas altamente asociativo.

A la vista de estos datos tendemos a pensar que cada participante tiene sus propias estrategias y modos de estructuración textual que aplica tanto a textos en alemán como en español (Schleppegrell y Colombi 1997, citadas en Torres 2016) y, que salvo en un caso, pudimos detectar en cierto grado al comparar las biografías en español y alemán.

11.4.2 Sintaxis

El discurso escrito académico requiere el uso de cierta complejidad sintáctica para lograr su “claridad, orden, precisión y trabazón” (Calsamiglia y Tusón 2012: 83) específicas. En relación a la variedad y sofisticación sintáctica (Hurtado y Gastañaga 2021) hemos constatado que en los textos priman las oraciones de un solo predicado, la coordinación y la yuxtaposición de oraciones simples; solo en cuatro casos, la cantidad de oraciones subordinadas y complejas superan a las oraciones simples coordinadas y yuxtapuestas.

Cabe decir que, cuando se hace uso de la subordinación, esta es bastante variada en cuanto al tipo de construcción, pero los conectores que se utilizan carecen de sofisticación, porque los estudiantes suelen utilizar aquellos nexos de uso más frecuente en el discurso coloquial, y apenas se percibe un esfuerzo por usar otros conectores sinónimos que puedan dotar al texto de un cariz más académico. Solo la estructura causal es la única que arroja cierta variedad léxica, porque se da una tendencia a combinar las conjunciones “como”, “porque”, “ya que” y “debido a”, aunque no siempre de forma adecuada, puesto que a menudo su uso, bien responde a una estrategia de evitación, o bien subyace una interferencia con el alemán.

Los informantes no escribieron una redacción de clara índole académica. Es posible que, al no proporcionarles ninguna directriz, no se vieran obligados a redactar su biografía en este registro. También podría ser que simplemente se vieran forzados a presentarnos un texto. Otra posibilidad residiría en la misma tipología textual, ya que la escritura de una biografía puede concebirse como un ejercicio de reflexión íntima (Wolf-Farré 2018) en el que no es necesario reparar en discursos muy formales o académicos. Cualesquiera que fueran los motivos, el hecho es que el discurso escrito de nuestros informantes se caracteriza por una fluidez y variedad sintácticas más propias del coloquio, pero al que le falta sofisticación en la macroestructura y en la sintaxis para poder definirse como texto académico.

11.4.3 Léxico

Continuando con esta tónica, el carácter oral en el discurso escrito de los hablantes de herencia también se hace patente en el léxico. Casi todos los informantes de esta investigación han utilizado, en mayor o menor medida, apócope, palabras del registro informal o escritas directamente en alemán, lo cual evidencia que el hablante de herencia escribe como habla. Es muy posible que exista una transferencia de los conocimientos del registro oral al registro escrito. Esto implicaría que el léxico de nuestros informantes no es adecuado para producir textos que cumplan con las convenciones de los textos académicos escritos (Carreira 2016: 161-165; Montrul 2016: 53; Lynch 2003: 30). Por otro lado, es también probable que esta práctica denote cierto desinterés por escribir un texto elaborado, aunque, como ya apuntamos más arriba, también pueda tratarse de la forma en que los estudiantes han entendido cómo realizar el ejercicio, es decir, como una especie de redacción íntima.

De forma paralela a la sintaxis, el léxico utilizado por nuestros informantes también muestra poca diversidad léxica, con un valor medio de 0,47, una densidad del 43,36%, es decir menos de la mitad de las palabras son sustantivos, verbos y adjetivos, y sofisticación nula porque, salvo dos excepciones, no aparecen vocablos registrados en los niveles C1-C2 del MCERL.

La diversidad léxica puede mejorar mediante el uso de la sinonimia, pero nuestros participantes no dan muestras de haberla usado. Según Martínez (2005, citado en Torres 2016) esta técnica debe aprenderse, puesto que se implementa mediante la transferencia de conocimientos adquiridos previamente en otra lengua.

En cuanto a la densidad léxica, hemos hallado que nuestros informantes apenas utilizan adjetivos, por lo que no trabajan la precisión, la matización, la explicación o la especificación de significados. No hemos hallado ningún estudio que explique esta tendencia.

Por último, tenemos que valorar estos resultados sobre el léxico con sumo cuidado. Los hallazgos aparentemente negativos sobre la sofisticación léxica pueden ser debidos al uso del *Inventario de nociones específicas* del PCIC y del CEFRLex (Dürlich y François 2018) para su medición. Ni las listas del PCIC ni el CEFRLex son corpus completos y cerrados. Por esa razón, no hallamos el nivel de muchas palabras, frases hechas y colocaciones que denotan un dominio léxico alto, aunque de registro coloquial, como “irse al traste”, “vivir en la otra punta” o de uso restringido como “kínder” o “demorar”. Por otro lado, dentro del PCIC, hallamos vocablos que pensamos pertenecen a un nivel A2 o B1, como “turístico”, listados bajo C1 en colocaciones determinadas como “sector turístico”, lo que nos dificultó mucho encontrar el nivel de ciertas palabras. Además, el CEFRLex no da informaciones sobre el nivel en el que se inscriben las conjunciones, los adverbios terminados en -mente o los gentilicios, entre otros; y si, a pesar de que muchas palabras

se dan con frecuencia en niveles superiores, el grado de sofisticación léxica es bajo, esto se debe a que estas palabras son de fácil comprensión lectora.

En realidad, ni el inventario de nociones del PCIC ni el CEFRLex han resultado ser herramientas adecuadas para medir la sofisticación léxica; a lo sumo, han servido para darnos una orientación. Al operar con los descriptores del MCERL se escapan ciertas características propias de la lengua que emplean los hablantes de herencia. Es más, este estándar ni siquiera los menciona, por lo que no vemos adecuado el uso de las directrices europeas como instrumento evaluativo aplicable al hablante de herencia (Olfert 2022: 116; Montrul 2015, citada por Torres 2016; Potowski 2012: 32; Carreira y Potowski 2011: 139; Fairclough 2006: 596).

11.4.4 Análisis de errores

En las biografías lingüísticas de nuestros participantes hemos hallado errores de carácter morfosintáctico, léxico y ortográfico. Dentro del ámbito de la morfosintaxis, el uso equivocado de tiempos y modos verbales es el error más frecuente cometido por los participantes de esta investigación, siendo la confusión entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple la más común. De forma más esporádica aparece la confusión entre el futuro y el presente de subjuntivo, el uso del perfecto compuesto por pluscuamperfecto, así como el del condicional por futuro imperfecto y del perfecto simple por el imperfecto de subjuntivo. Es decir, nuestros informantes no han afianzado el uso del presente de subjuntivo para expresar futuro (véanse Montrul 2016: 67; Martínez 2009; Silva-Corvalán 1994) y parecen desconocer el valor del pluscuamperfecto. Es posible que nuestros informantes no dominen este tiempo del pasado por tratarse de una estructura de adquisición tardía (Montrul 2008), aunque tampoco descartamos la interferencia con la lengua alemana, en la que apenas se usa el pluscuamperfecto en el registro informal.

Otros errores menos frecuentes que afectan a la morfosintaxis se refieren al uso incorrecto de preposiciones, como la elisión de la preposición “a” en el objeto directo animado (Schmitz 2015), y de los pronombres personales objeto de tercera persona, ya sea en su uso anafórico, su reduplicación o su posición (véase Montrul 2016). Mientras que en la literatura, el uso erróneo que hacen los hablantes de herencia del pronombre personal sujeto explícito está bastante bien documentado (*ibid.*: 81). Por nuestra parte, no hemos hallado entre los textos de nuestros participantes ningún error en este ámbito, secundando los resultados de Schmitz (2015) en su estudio del ELH en Alemania.

Hemos contabilizado solo ocho errores que atañen a la formación incorrecta de giros idiomáticos y de algunas palabras, así como a confusiones entre expresiones de significado similar. Parece que la mayoría de estos errores se basan en la interferencia y, exceptuando las malformaciones de

palabras, aparecen solo en los textos de aquellos informantes que han obtenido mejores puntuaciones en la calidad léxica. Un estudio de Schwartz (2012)¹⁰⁷ sobre la competencia escrita de dos tipos de hablantes de herencia llega a la conclusión de que aquellos hablantes con un dominio limitado de la lengua de herencia cometen más errores con los tiempos y modos verbales, mientras que los con mayor dominio de la lengua de herencia se equivocan más en el área del léxico. Este hallazgo lo vemos confirmado, en parte, entre nuestros informantes, sin embargo, los participantes de esta investigación con mayor dominio lingüístico también se equivocan en la elección del tiempo y modo verbales correctos.

En cuanto a los errores ortográficos estos atañen, sobre todo, a la acentuación de diacríticos y, en menor grado a la puntuación y al uso de mayúsculas con el nombre de idiomas y gentilicios como en inglés, puesto que en alemán se escriben en mayúscula, si son sustantivos, y en minúscula, si se trata de adjetivos. Al contrario que Beaudrie (2012, citada en Torres 2016), no hemos hallado entre los textos de nuestros informantes ningún error con las grafías de los fonemas, ni siquiera cuando hay ambigüedad. Una excepción es el caso, en el que aparece la grafía <q> en lugar de la <c> en el grupo <cu>.

Estamos de acuerdo con Bayram *et al.* (2018) que una didáctica adecuada no puede fundamentarse en un análisis de errores que nos indique los huecos que hay que cubrir. Pero en nuestro caso, el método del análisis de errores nos ha mostrado que la competencia de estos hablantes de herencia se sitúa entre la del hablante nativo monolingüe y el estudiante de ELE. Como todos los hablantes nativos, los estudiantes de ELH tienen que aprender a escribir respetando las reglas de ortografía, sobre todo, de acentuación y de puntuación. Los errores en los tiempos y modos verbales o las preposiciones son los mismos que cometen los estudiantes de ELE. Solo el uso inadecuado del léxico parece ser un error adscrito a estos hablantes.

11.5 La identidad de los hablantes de herencia

En esta investigación hemos analizado cuestiones de identidad, entendiéndola como un constructo multidimensional (Cenoz 2013: 9; Hornberger y Wang 2008: 6), jerárquico (Hornberger y Wang 2008: 6), dinámico y emergente (Parra 2016: 179; Mercer 2014: 182; Potowski 2012: 182), que cambia con el paso del tiempo (Şenaydın y Dikilitaş 2022: 132; Norton 2014: 61), de forma no lineal en cada interacción, y que contiene “perceptions, descriptions and evaluations of one’s self in relation to significant others, the social environment, and specific context” (Hornberger y Wang 2008: 6).

¹⁰⁷ El trabajo de Schwartz data del 2005. Nosotros trabajamos con la reedición de 2012.

Un componente esencial para construir la identidad individual es la lengua. Al hablar, la expresamos en cada interacción a los interlocutores y a toda la sociedad (Roche 2013: 236; Romaine 2011: 8). Si la relación entre la lengua, la cultura y la identidad ya es de por sí compleja en personas monolingües (véase Romaine 2011: 13-18), cabe esperar que, en contextos plurilingües, como es el de los hablantes de herencia, aparezcan individuos con múltiples identidades que están en constante redefinición, negociación, formación, o reconstrucción (Hornberger y Wang 2008: 7). Según Roccas y Brewer (2020: 92-93) el hablante bilingüe gestiona sus identidades mediante cuatro procedimientos: *hyphenated identities*, *cultural dominance*, *integrated biculturalism* y *compartmentalization*.

Entre nuestros informantes hemos hallado dos casos de *cultural dominance* porque tienden a identificarse con la cultura alemana, el resto ve su identidad como una fusión, la “perfecta mezcla”, de sus culturas (*hyphenated identities*) que, a menudo, alterna y adapta al contexto (*compartmentalization*).

Existe una correlación entre identidad y dominio lingüístico: un nivel avanzado en la lengua de herencia suele llevar al hablante a identificarse más con la cultura de sus progenitores, mientras que si el nivel de dominio de la lengua de herencia no está muy desarrollado, el hablante tiende a identificarse con la cultura socialmente dominante (Potowski 2012: 183-184; Romaine 2011: 10). En nuestros datos, no se constata esta correlación. Algunos de nuestros informantes se identifican con la cultura hispanohablante de su familia sin tener un nivel de dominio lingüístico avanzado. Y viceversa. Algunos de ellos, con mayor dominio lingüístico de español, han manifestado tener dificultades para verse como miembro integrante de la cultura de sus padres.

Creemos que el grado de identificación con una cultura u otra es una cuestión de actitud y afecto a la lengua de herencia. Entre nuestros informantes hay dos que manejan mal su identidad dual por la complejidad de la situación. Se ven como seres incompletos, que no pertenecen ni a una cultura o comunidad lingüística ni a la otra. En cambio, los otros participantes manifiestan sentir un gran orgullo de ser bilingües y biculturales, y poco importa el nivel de dominio que tengan de la lengua.

Un caso especial es el del informante que no puede identificarse con la cultura de su progenitor hispanohablante porque nunca ha vivido en el país y, por lo tanto, cree que no tiene derecho a sentirse miembro de esa comunidad. Esta persona parece creer que el carácter y la identidad se adquieren de la misma manera como se aprende la lengua, es decir, viviendo en el país. La tesis de Grosjean (2015: 576) viene a confirmar esta idea ya que, para determinar si un individuo es bicultural, puede servir como criterio el hecho de haber vivido en los dos países.

Si aceptamos el principio de Grosjean (*ibid.*) debemos dudar de que nuestros participantes sean individuos biculturales. La mayoría de ellos ha manifestado su recelo de poder vivir en el país hispanohablante de sus padres o de estudiar una carrera completa en una universidad hispanohablante. Todos han estado en el país de sus progenitores en época estival durante las vacaciones; algunos solo conocen de forma superficial la región donde vive la familia, en cambio, otros dicen conocer bien el país gracias a los estudios o la lectura de periódicos que les mantiene informados de la actualidad económica y social. Sin embargo, su falta de experiencia lingüística en contextos específicos y académicos, y las trabas que suponen las complicadas gestiones administrativas internacionales influyen negativamente a la hora de decidirse a estudiar en una universidad hispanohablante, o verse como individuos completamente biculturales. Esto es un rasgo fundamental de la identidad de los hablantes de herencia, los cuales son individuos bilingües y biculturales, pero su grado de dominio y conocimiento de su lengua familiar difiere al de sus progenitores, por lo que estos hablantes siempre se ven como individuos entre dos lenguas y dos culturas; salvo en muy pocos casos, ni las dos lenguas se desarrollarán al mismo nivel, ni las dos culturas tendrán la misma importancia en su vida (Grosjean 2015: 575), como se muestra también en nuestros datos.

Por último, quisiéramos comentar cómo nuestros informantes alternan y adaptan sus identidades al contexto (*compartmentalization*). Al examinar su visión de los países de donde proceden sus progenitores hispanohablantes, cómo describen su carácter y cómo los perciben las culturas en las que se desenvuelven, tenemos la sensación de que se perpetúan estereotipos culturales, que son un factor muy influyente en aspectos relacionados con la formación identitaria (Potowski 2012: 186-187). A nuestros informantes les gusta mucho, de los países latinoamericanos, la forma de ser de la gente, la riqueza cultural, las tradiciones y las costumbres; y de España, el *modus vivendi*, la fiesta y las playas. Pero, por el otro lado, les desagrada, de Latinoamérica, la inseguridad ciudadana, el mal funcionamiento de las instalaciones de luz o agua, la impuntualidad, la alta tasa de desempleo, la poca ayuda social que ofrecen estos países en comparación con Alemania y Austria, la falta de seriedad en lo que se dice; y, en España, la política, los nacionalismos o los horarios.

En cuanto a su carácter, los informantes afirman que en él se combinan rasgos y comportamientos que ellos consideran propios de cada cultura, pero que, en realidad, no son más que estereotipos. De este modo, dicen que la cultura centroeuropea hace de ellos 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; mientras que por la cultura hispana dicen ser abiertos, temperamentales, emocionales, caóticos e impuntuales. Además, afirman que cambian de actitud y modo de actuar según la

lengua que hablan; de este modo, insultar y maldecir queda casi siempre relegado a la lengua española. Parece que el cambio de lengua deriva en una alteración del comportamiento. Según Grosjean (2015: 584, citando a Ervin 1964), es el cambio de contexto interaccional lo que lleva al cambio de lengua y actitudes, no a un cambio de identidad. Es una forma de adaptación.

Muchos de los informantes se muestran contrariados por la forma en que los ven los demás. En Alemania o en Austria se les considera, a menudo, argentinos, bolivianos, colombianos, españoles, guatemaltecos, mexicanos, peruanos, venezolanos, pero en los países hispanohablantes son alemanes o austriacos. Solo el caso del informante de Argentina es una excepción porque nadie supo ver su procedencia alemana debido a su aspecto físico moreno y de ojos oscuros, y su buen acento argentino. Y a la inversa, contamos con el testimonio de un informante sobre la sorpresa de vecinos y amigos de los abuelos por el buen español que habla, puesto que no lo esperan de una persona alta y rubia. Pero, en general, se suele ver en estos hablantes la parte extranjera: en los países hispanohablantes se les ve en el aspecto físico, generalmente más blancos y más altos y se les nota un poco el acento, el uso de recursos distintos para expresarse o la falta de léxico; en Alemania y Austria, se perciben como más oscuros y más bajos y hablan muy bien español.

Estos últimos datos sugieren que no se acepta que un individuo pueda pertenecer a dos culturas al mismo tiempo (Grosjean 2015: 5082). Esta creencia se fundamenta en la idea hegemónica de los Estados-nación, que con sus políticas e identidad nacional impiden el desarrollo de sociedades plurilingües, multiculturales e inclusivas (van der Wildt *et al.* 2017; Romaine 2011; Pujol 2009). O en palabras de Roche (2013: 233): “los modelos mentales normativos de formación de la identidad comparten rasgos comunes con los conceptos deterministas de identidad nacional”¹⁰⁸, por lo que no cabe en los esquemas tradicionales que una persona pueda ser bicultural.

En resumen, hemos visto cómo la mayoría de nuestros hallazgos coinciden con los de la bibliografía que hemos consultado a lo largo de la tesis. En algunos aspectos la coincidencia puede presentar algún matiz diferente, por ejemplo, en la actitud positiva de los padres hacia el bilingüismo de sus hijos, la cual no siempre hemos visto constatada, o la relevancia del aprendizaje de la expresión oral, que en la literatura no se refleja de manera tan patente, o en la correlación entre el grado de identificación con la cultura y el grado de dominio lingüístico. Solo los resultados referentes a las clases de ELE a las que han asistido nuestros informantes no se han podido contrastar; estos reflejan que la didáctica de ELH se encuentran en un estado que requiere

¹⁰⁸ Nuestra traducción de *normative mentale Modelle der Identitätsbildung weisen Gemeinsamkeiten mit deterministischen nationalen Identitätskonzepten auf* (Roche 2013: 233).

aún mucho desarrollo. En el próximo capítulo sobre las conclusiones, vamos a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación a partir de los resultados obtenidos, así como a presentar algunas implicaciones didácticas y futuras líneas de investigación.

12. CONCLUSIONES

Nos disponemos ahora a presentar nuestras conclusiones finales a las que hemos llegado dando respuesta a las preguntas de investigación que habíamos planteado al inicio de un proceso investigativo de varias fases. Este trabajo se abrió enmarcando mediante la teoría el objeto de estudio. Después, analizaba los datos de diez universitarios germanohablantes con ELH en Austria y Alemania, extraídos mediante un cuestionario, dos biografías lingüísticas escritas en alemán y en español, y una entrevista, utilizando el enfoque cualitativo, en el que combinamos la etnografía, el estudio de casos y el análisis biográfico. Debido a esta heterogeneidad de enfoques metodológicos e instrumentos de recogida de datos, los hemos triangulado en la discusión de resultados, contrastándolos con otros hallazgos y resultados provenientes de la revisión bibliográfica.

Hemos estructurado el capítulo, dando respuesta, en primer lugar, a las preguntas de investigación. Más adelante, exponemos algunas implicaciones didácticas que se derivan de los resultados y, al final, presentamos tanto los límites de este trabajo como futuras líneas de estudio.

Partiendo de nuestra pregunta general sobre **cómo se puede caracterizar a los universitarios germanohablantes con ELH en Austria y Alemania con respecto a su motivación, sus necesidades y expectativas de aprendizaje, su experiencia en el proceso de adquisición de la lengua de herencia en contextos formales e informales, las características de su lengua escrita y su identidad** hemos llevado a cabo una descripción pormenorizada, de diez informantes, basándonos en los datos recogidos, ciñéndonos a los aspectos de la pregunta general y sin perder de vista nuestra intención didáctica. El análisis de los datos, como se muestra en el décimo capítulo de este trabajo, nos ha permitido llegar a la siguiente conclusión:

Los universitarios germanohablantes con ELH en Austria y Alemania son muy diversos en cuanto a la experiencia vital de aprendizaje de la lengua de herencia y su grado de dominio lingüístico, pero, a pesar de esta disparidad, presentan muchas similitudes en cuanto a la motivación, las necesidades de aprendizaje, las características de su lengua escrita y el modo sobre cómo gestionan su identidad.

A continuación, vamos a explicar en qué consisten esas similitudes y diferencias dando respuesta a cada una de las preguntas de investigación, que habíamos planteado en el séptimo capítulo de este trabajo.

12.1 Respuestas a las preguntas de investigación

Nuestra primera pregunta plantea **por qué los estudiantes germanohablantes con ELH estudian español en la universidad**. En algunas biografías lingüísticas (véase el apartado 10.2,

especialmente, los datos aportados en 10.2.1, 10.2.2, 10.2.4 y 10.2.8) y en las entrevistas, los datos explican que a estos estudiantes les gustan los idiomas y creen, por su bilingüismo, tener facilidad para aprenderlos. Esta inclinación por el aprendizaje de lenguas constituye un factor en la motivación para estudiar español en la universidad. Sin embargo, nuestros datos también confirman que esta decisión reside, principalmente, en motivos familiares e identitarios, seguidos por razones profesionales. Efectivamente, los informantes piensan que perfeccionar y ampliar el español que han adquirido en casa mejora las posibilidades de obtener un empleo en el que puedan usar el español (véanse especialmente los datos en 10.3.2 y 10.3.6).

Para concretar más la respuesta a esta primera pregunta, la desgranamos en dos subpreguntas. La primera de ellas es **cuáles son sus expectativas de aprendizaje**. Los datos provenientes de las entrevistas indican que todos nuestros participantes son conscientes de que han desarrollado y usan su lengua de herencia casi exclusivamente en el ámbito familiar, por lo que se sienten condicionados en su dominio lingüístico. Por ello, en el cuestionario indicaron que, en la universidad, esperan desarrollar, principalmente, sus capacidades de lectoescritura y expandir su rango bilingüe, aprendiendo y ampliando el léxico, para poder, de este modo, usar la lengua en ámbitos académicos y profesionales y llegar a ser igual de competentes en español como en alemán. En las entrevistas, puntualizaron que para ampliar su rango bilingüe también es importante estudiar gramática y trabajar la expresión oral tanto en ámbitos académicos y profesionales, como a nivel coloquial e informal para comunicarse mejor con la familia.

La segunda subpregunta tiene el objetivo de poder responder **cómo influyen los lazos familiares en la decisión de estudiar español**. Hay solo una respuesta que los datos sustentan claramente: la influencia de los lazos familiares es de importancia capital. En las entrevistas, se hace patente que los informantes hablan español por la familia, para comunicarse con todos sus miembros y para integrarse en ella. Su pertenencia a la familia y el hecho de hablar español son piezas claves para la construcción de su identidad. Este mecanismo se observa nítidamente en aquellos casos en que los informantes olvidaron la lengua que hablaban en su infancia a causa del desuso (véanse 10.3.7 y 10.3.8). Para ellos, es completamente necesario reaprender la lengua de su progenitor hispanohablante, hablar con los miembros de su familia, integrarse en ella e identificarse (y que se les identifique) como un miembro más de ella. Ahora bien, que la influencia de los lazos familiares sea importante, no significa que los progenitores apoyen la decisión que han tomado sus hijos de estudiar español en la universidad. En nuestros datos se encuentran, entre los padres y abuelos de nuestros informantes, actitudes de indiferencia (10.3.4), incompreensión (10.3.3), incluso rechazo (10.3.6).

Nuestra segunda pregunta de investigación se refiere a la experiencia de aprendizaje en contextos formales antes de llegar a la universidad. Concretamente nos preguntamos **cuál ha sido la experiencia de aprendizaje en contextos formales antes de llegar a la universidad**. Para poder darle respuesta, la desglosamos en tres subpreguntas interrelacionadas. Empezamos por plantearnos **en qué tipo de cursos o programas para hablantes de lengua española participaron**, en caso de haberlo hecho. Después nos preguntamos **qué les aportó la asistencia a estas clases**. Y, en tercer lugar, si no habían participado en ningún programa o curso, **por qué razón** no lo habían hecho.

El análisis de los datos indica que solo cuatro informantes recibieron educación formal en español antes de llegar a la universidad. Uno de ellos participó en las clases extraescolares de ELH ofertadas por el gobierno austriaco (10.2.1 y 10.3.1). Por los datos que aportó en el cuestionario y en la entrevista, parece que estas no fueron de gran utilidad, al igual que las clases de ELE en el instituto, por las que optaron tres personas. Según las opiniones de estos cuatro participantes, vertidas entre las biografías lingüísticas y las entrevistas, las clases de ELH en Austria no se adecuaban al nivel del informante; las del instituto, se centraban prácticamente en el aprendizaje de la gramática y se hacía poco hincapié en trabajar la expresión oral y aspectos de cultura (10.3.2, 10.3.4 y 10.3.7). En esta investigación también contamos con dos estudiantes que recibieron educación formal en español en contextos de inmersión, porque asistieron respectivamente a la escuela alemana de Guatemala y de Buenos Aires (10.3.2, 10.2.8 y 10.3.8). La experiencia fue en ambos casos muy positiva: además de aumentar y afianzar el dominio lingüístico, también maduraron y aprendieron a desenvolverse en la vida.

Por otro lado, hay seis informantes que nunca han participado en ningún curso extraescolar de ELH (de hecho, ninguno de ellos ha aprovechado la oferta de ALCE), ni en las clases de ELE del instituto. Las razones por las que no asistieron a las clases extraescolares de ELH son variadas. Dos personas argumentan haber tenido problemas con la asignatura de alemán en la escuela (10.3.4 y 10.3.10). De ahí que la madre de una de ellas (10.3.10) y, en el segundo caso, la escuela (10.3.4) consideraran que las clases de ELH podrían suponer un obstáculo en el proceso de aprendizaje del alemán. Otro motivo que aparece en las entrevistas se refiere a la carga excesiva de deberes que recibían en la escuela; a los estudiantes con esta percepción no les quedaba tiempo para realizar otras actividades (10.3.5 y 10.3.9). Algunos padres decidieron no inscribir a sus hijos en estas clases argumentando problemas de desarrollo lingüístico (10.3.10), o problemas de socialización debido a una timidez extrema (10.3.3). Otros padres prescindieron de la oferta (10.3.6, 10.3.7 y 10.3.9), bien porque no la consideraban necesaria, bien por desinterés. Por último, dos informantes afirmaron que en el lugar donde crecieron no existía la posibilidad de ir a clases de ELH, ni de optar por clases de ELE en el instituto (10.3.3 y 10.3.8).

En definitiva, la experiencia de aprendizaje en contextos formales antes de llegar a la universidad es positiva si se realiza en contextos de inmersión en instituciones en los países de los que provienen los padres (véanse 10.3.2 y 10.3.8). En cambio, la experiencia en los cursos de ELH (véase 10.3.1) y de ELE en los institutos (véanse 10.3.2, 10.3.4 y 10.3.7) se califica más bien como insatisfactoria. Los datos del cuestionario apuntan a problemas referidos a los contenidos de los cursos y su inadecuación al nivel, mientras que los de las entrevistas se refieren a una mala actuación docente (véanse 10.3.2 y 10.3.4). Todos aquellos informantes, que llegan a la universidad sin ninguna experiencia, se muestran arrepentidos de no haber podido estudiar formalmente la lengua en su etapa escolar.

Las siguientes preguntas se centran en el aprendizaje en el ámbito universitario. Concretamente, la tercera pregunta sirve para indagar sobre el modo **cómo se articula el proceso de aprendizaje del ELH en la universidad**. Según la documentación que hemos consultado, la articulación del proceso de aprendizaje del ELH en la universidad alemana y austriaca parece ser cuasi inexistente, puesto que solo conocemos el caso de la *Hochschule* de Múnich en los que se ofrecen clases especialmente adaptadas a los hablantes de herencia de español. Salvo esta excepción, los programas, los currículos y los cursos están concebidos exclusivamente para el estudiante de ELE, por lo que el hablante de herencia debe acomodarse como pueda a sus clases. En contraste con estos datos, algunos de nuestros estudiantes han relatado que sus docentes se han adaptado a sus necesidades específicas como hablantes con conocimientos de la lengua ya adquiridos, y los han sabido motivar para que las clases de ELE les resultara de provecho (véanse 10.3.2, 10.3.6 y 10.3.9).

En la cuarta pregunta de investigación nos preguntamos **qué factores en el proceso de aprendizaje formal de la lengua de los estudiantes de ELH son relevantes para el diseño curricular de programas y cursos**. De diseñarse un currículo para los estudiantes de ELH, los factores relevantes que más se destacan en nuestros datos son aquellos relacionados con las características en las que los hablantes de herencia presentan algunas similitudes. En primer lugar está el carácter dual de su motivación, fundamentada, por un lado, en el deseo de aprender a usar la lengua en contextos académicos y profesionales y, por el otro, en sus lazos familiares; en segundo lugar hay que considerar sus necesidades específicas de aprendizaje y, por último, su identidad bilingüe y bicultural.

Estos tres elementos se relacionan entre sí. Según los datos obtenidos del cuestionario, todos los informantes expresaron de forma unánime la necesidad específica de desarrollar sus conocimientos de lectoescritura, que, según afirmaron después en las entrevistas, les parecen necesarios para poder usar la lengua en contextos académicos y profesionales. De hecho,

contamos con dos informantes que afirman que las clases en las que se trabajaban la lectura de diarios y la escritura de textos relacionados con temas de actualidad fueron especialmente instructivas (véanse 10.3.2 y 10.3.9).

En las entrevistas, los participantes también manifestaron la necesidad de aprender a comunicarse en todos los contextos de la lengua, incluidos los informales, y de aprender referentes culturales (aunque ellos solo usan el término “cultura”, obviando otros elementos importantes como la variante dialectal), para poder entender mejor a la familia e integrarse en ella como miembro de pleno derecho de esa comunidad con la que se identifican.

Los datos sobre sus clases favoritas en las entrevistas indican que estos estudiantes creen que aprenden mejor la lengua hablándola. Del mismo modo, opinan que las clases de gramática que más les han aportado son aquellas que les muestran la manera de usar alguna estructura desconocida para ellos. Es decir, a pesar de sus carencias en lectoescritura, los informantes valoran de forma muy positiva las clases donde predomina el factor comunicativo oral en la que se trabaja la conversación (10.3.2), la discusión con compañeros (10.3.3) y las presentaciones orales (10.3.10).

Por todo lo expuesto hasta ahora, se considera que el currículo debería orientar la enseñanza de la lengua de herencia con un enfoque comunicativo, que fomente el aprendizaje de la lectoescritura para que los estudiantes puedan desenvolverse en contextos académicos y profesionales, refuerce su destreza oral en contextos formales e informales, dé sentido útil al estudio de la gramática, y promueva sus conocimientos sociolingüísticos y su competencia intercultural para facilitar su integración en la comunidad.

Las preguntas comprendidas entre la quinta y la octava persiguen el objetivo de analizar el contexto informal en el que se desenvuelven los participantes. La quinta pregunta sobre **cómo se regula el uso del español en la familia** y sus dos subpreguntas referidas a **qué factores determinan la política lingüística familiar** y a **cómo afectan las relaciones familiares en el proceso de adquisición de la lengua de herencia** pretenden indagar en la esfera familiar. Los datos muestran una gran heterogeneidad en el modo de regular el uso del español en la familia y los factores que afectan a esta regulación. Tenemos entre nuestros informantes, dos casos en cuya familia de lengua alemana no se habla español y el uso de esta lengua se reduce exclusivamente a la comunicación con el progenitor hispanohablante, el cual no vive en casa con la familia (véanse 10.3.7 y 10.3.8). Ambos son ejemplos de cómo los divorcios pueden afectar de forma muy negativa al proceso de adquisición de la lengua de herencia, ya que este puede detenerse, causando que las competencias y el dominio adquiridos en la primera infancia puedan incluso llegar a perderse.

Exceptuando estos dos casos, lo habitual es que hablen español y alemán en la familia. Según se desprende de los datos en las biografías, la PLF está entonces generalmente regulada por la aplicación del modelo OPOL, el cual está en constante proceso de revisión, renegociación y reubicación. De este modo, los participantes dicen que antes de ir a la guardería hablaban solamente español con su madre. Durante la etapa escolar, el uso del español decayó porque los hijos no querían hablarlo en casa y los padres querían que sus hijos aprendieran bien alemán. Desde que estudian en la universidad, algunos han vuelto a hablar más en español cuando están en familia, aunque si las relaciones entre padres e hijos no son afines, se sigue utilizando el alemán (véase 10.3.9). Este desarrollo puede darse de una forma más o menos marcada. Contamos con dos familias en la que los hijos siempre han hablado español con sus madres hispanohablantes porque estas tienen muy poca competencia en lengua alemana (véanse 10.3.3 y 10.3.6). Y otro informante ha preferido usar mayormente el español para hablar con su madre hispanohablante, a pesar de que con su entrada en la guardería empezó a hablarle también en alemán (véase 10.3.2). Lo más frecuente en las familias participantes de esta investigación es que en su conversación diaria alternen las lenguas y mezclen los códigos, dependiendo de la situación y el tema, aunque hay una familia cuyos miembros intentan usar solo una de las lenguas, sin intercalar palabras de la otra (véase 10.3.1).

Esta práctica flexible de OPOL se refleja en las producciones lingüísticas de nuestros informantes. Cuando utilizan el español en el contexto informal, aparecen muchas palabras del alemán y, en menor grado, de otras lenguas que conocen bien como el inglés, el francés o el catalán. Aunque en nuestras fuentes bibliográficas se afirma que esta flexibilidad de la política OPOL favorece el uso y el mantenimiento del español en la comunicación familiar, hay informantes que la critican duramente por creer que induce a hablar con muchos errores (véanse 10.3.1, 10.3.3 y 10.3.6).

Con la sexta pregunta queremos saber **con qué frecuencia y en qué circunstancias utilizan el español con sus amigos**. Los datos apuntan a que nuestros informantes intentan utilizar su lengua de herencia en cada ocasión que se brinde. Por esta razón, si los tienen, hablan español con sus amigos hispanohablantes, o hablantes de herencia como ellos, o hablantes de alemán con buen nivel de español para practicar la lengua.

También en la sexta pregunta, nos interesamos por **cuáles son las características de sus producciones lingüísticas cuando utilizan español en el contexto informal**. En casi todos los casos, los informantes afirman que, al hablar en español con los amigos que también son bilingües, suelen intercalar con bastante frecuencia vocablos en alemán en el discurso español. Incluso hay un participante que, por el principio de acomodación, acaba mezclando los códigos, aunque aborrece esta práctica (véase 10.3.3). El *code switching* es un recurso que tiene, según

explicaron nuestros informantes en las entrevistas, tres funciones. En primer lugar, sirve para no interrumpir el flujo de la comunicación: cuando no caen en la palabra española que quieren decir, la dicen en alemán. En segundo lugar, el uso de una palabra en una lengua u otra les permite expresarse con más emoción, porque hay giros, modismos o tipos de palabras más idóneos para hablar de un sentimiento en una lengua que en otra. En tercer lugar, les gusta mezclar las lenguas a modo de juego, es para ellos, un proceso creativo.

En la séptima pregunta nos planteamos **qué uso hacen de las nuevas tecnologías en español en relación con su vida cotidiana**. Los datos del cuestionario muestran que algunos usan las nuevas tecnologías para leer el periódico; la mayoría, para ver películas y series o, en menor grado, escuchar la radio o música en plataformas digitales. Sobre todo, las usan para comunicarse con la familia a través de redes sociales, videoconferencias y, con menos frecuencia, por correo electrónico. En definitiva, el uso de las nuevas tecnologías les ofrece una gran oportunidad para mantener el contacto con la lengua. Sin embargo, se suele preferir el inglés para realizar la mayor parte de las actividades y, además, no se percibe el uso de las nuevas tecnologías como un instrumento útil para la adquisición de la lengua de herencia.

Las dos siguientes preguntas giran en torno a la producción escrita de los hablantes de herencia. Para extraer datos que den respuesta a estas preguntas hemos realizado un análisis lingüístico, que contiene una descripción de la macroestructura textual, un estudio de la complejidad sintáctica y de la diversidad, densidad y sofisticación del léxico, así como un análisis de errores sobre las biografías lingüísticas escritas en español.

La novena pregunta indaga sobre lo **que caracteriza la lengua escrita de los hablantes de herencia en cuanto a la estructuración del discurso, el léxico y la sintaxis** y está desdoblada en tres subpreguntas para considerar especialmente, primero, **cómo se refleja el tipo de *input* recibido, formal o informal, en sus producciones escritas**; segundo, **en qué aspectos de la escritura destacan**; y tercero, **qué aspectos de la escritura se presentan como menos desarrollados**. Los datos indican que muchas biografías que entregaron nuestros informantes no presentaban la estructuración cronológica que requiere este tipo de texto. Más bien se encuentran estructuras de carácter temático, a veces combinadas con la cronología, de carácter asociativo, de carácter conversacional con pregunta y respuesta, o de estructuras parecidas a notas puntuales.

En cuanto al léxico, este arroja poca diversidad, densidad y sofisticación. Esta apreciación hay que tomarla, sin embargo, con precaución. Los instrumentos que hemos utilizado operan con los descriptores del MCERL y proponen un listado de vocabulario, elaborado a partir de textos exclusivamente didácticos. Por esa razón, no pudimos medir el nivel de muchas palabras, frases hechas y colocaciones que denotan diversidad y sofisticación léxica alta, aunque de registro

coloquial, como “irse al traste” (10.2.5), “vivir en la otra punta” (10.2.8) o de uso adscrito a variantes diatópicas como “kínder” (10.2.6) o “demorar” (10.2.1).

Y, por último, en la sintaxis, los datos apuntan a que los informantes tienden a emplear más la coordinación y la yuxtaposición frente a la subordinación. Esta última se presenta muy variada porque utilizan oraciones sustantivas, relativas, circunstanciales de tiempo, lugar y modo, condicionales, adversativas... De todos modos, los conectores que usan son más propios de la lengua coloquial e informal, exceptuando los conectores causales, de los que hay gran variación, aunque su uso no siempre es correcto.

El *input* informal que han recibido se refleja en la presencia de elementos más propios del discurso oral, como el uso de apócope (cole), expresiones coloquiales (en el quinto pino) y palabras escritas en alemán (*Abitur*). La poca variabilidad en los conectores indica también que el influjo de la oralidad es importante. En cambio, el *input* formal se intuye en la variabilidad sintáctica que presentan las frases subordinadas. Nuestros diez participantes destacan pues en la fluidez de su discurso escrito, que es la misma que la de su discurso oral; mientras que el hecho de desconocer o no respetar las convenciones del texto escrito, el uso de un léxico de carácter coloquial, carente de sinonimia y de sofisticación son los aspectos que menos desarrollan en su producción escrita.

En definitiva, por las características lingüísticas de las biografías en español, los textos que presentaron nuestros informantes no tienen carácter académico. Desconocemos las causas. Los datos indican que la cuestión no reside en el nivel lingüístico de los participantes. Es más, aquellos estudiantes que tienen un mayor dominio son los que menos se han preocupado en escribir un texto adecuado a las convenciones académicas (10.2.2, 10.2.6 y 10.2.8), aunque también el texto de más baja calidad que hemos analizado (10.2.9) pertenece a un participante con un dominio lingüístico limitado. Nosotros suponemos que se tomaron el ejercicio como una actividad reflexiva o informativa. No tenían directrices de cómo redactar la biografía y sabían que no les iban a dar nota. Probablemente cualquier tipo de estudiante hubiera presentado un texto de rasgos similares.

Por otro lado, en la décima pregunta nos planteamos **cómo se manifiesta la transferencia de conocimientos en los textos escritos producidos por los hablantes de herencia**. Para obtener datos que respondan a esta pregunta, hemos comparado las biografías escritas en alemán y en español. Los datos de este análisis comparativo muestran que existen interferencias con el alemán, que llevan a cometer a los estudiantes errores de léxico y de ortografía. Por ejemplo, se utiliza el vocablo “clase” con significado “grupo” o “año escolar”, o escriben en mayúsculas todos los gentilicios. Los datos también constatan la existencia de un mayor número de errores en aquellos casos, en los que las dos lenguas son tan diferentes que no hay transferencia posible, como es el

uso de los tiempos verbales y la colocación de las tildes. Así mismo, los datos obtenidos nos han permitido observar que nuestros informantes tienen conocimientos sobre cómo estructurar textos, pero no alcanzan para esclarecer con precisión si tienen conocimientos sobre el proceso de la escritura y de lingüística textual, que podrían haber transferido. Por último, cabe decir que en muchos participantes se produce un cambio en el modo de escribir, dependiendo de la lengua que utilicen para expresarse. Las producciones en español suelen tener un tono más personal, emotivo y anecdótico que sus redacciones en alemán (véanse 10.2.1, 10.2.2, 10.2.3, 10.2.7 y 10.2.8).

Las dos últimas preguntas tematizan cuestiones referentes a la identidad. Con la pregunta número once queremos obtener información sobre **qué visión tienen los hablantes de herencia de sí mismos como tales en relación con su identidad**. Los diez hablantes de herencia de esta investigación se ven a menudo como la “perfecta mezcla” (véase 10.3.2), con una personalidad construida sobre características de las dos culturas (véanse 10.3.3 y 10.3.9), aunque no se consideran hablantes nativos de español y no se ven como integrantes plenos de la cultura y la sociedad de la comunidad hispanohablante de sus progenitores. Esta concepción de sí mismos dificulta la transmisión y el mantenimiento de la lengua de herencia, puesto que no se creen preparados para ello y muestran reticencias para hablar a sus hijos en una lengua que no dominan tan bien como sus progenitores hispanohablantes. Pero, a pesar de todo, están, según sus palabras, muy satisfechos de haber tenido la suerte de haber crecido en el seno de una familia bilingüe.

Todo ello nos lleva a afirmar que los participantes de esta investigación tienen una identidad dual, que asumen con todas las consecuencias. Por un lado, están orgullosos de ser bilingües y biculturales, por otro, se sienten limitados en su dominio lingüístico del español que les impide considerarse miembros de pleno derecho de la comunidad hispanohablante.

En la pregunta número doce nos planteamos **cómo se puede conceptualizar esta visión de sí mismos en relación con su pertenencia a la comunidad de habla del español**. Para responder a esta pregunta nos basamos en los datos que muestran las diversas vías que adoptan los informantes para gestionar su identidad dual.

Hemos constatado que los informantes creen que, por el hecho de no haber realizado estancias prolongadas o no haber vivido nunca en el país de su progenitor hispanohablante, no tienen derecho a verse como miembro de esa comunidad. Por esta razón, no hay ningún informante que se sienta completamente identificado con la cultura de sus padres hispanohablantes.

Por nuestra parte, tomando como referencia los datos de la investigación, pensamos que el hecho de no poder identificarse plenamente como miembro de la comunidad hispanohablante puede que se fundamente en las ideas estereotipadas que tienen de la cultura hispanohablante. No es fácil identificarse con los estereotipos y, aunque el análisis no nos permite corroborar el alcance de

esta interpretación, algunos testimonios (véase especialmente 10.3.9) apuntan a que la prevalencia del estereotipo podría ser la causa que impide la identificación plena con la cultura hispanohablante.

Por otro lado, hay dos informantes (10.3.5 y 10.3.6) que se identifican más, o exclusivamente, con la cultura centroeuropea (*cultural dominance*), pero la mayoría prefiere ver su identidad como una fusión de sus dos culturas (*hyphenated identities*), o la adapta al contexto (*compartmentalization*). Independientemente de la vía que adopten para gestionar la dualidad, puede darse que los participantes la manejen mal (10.3.2 y 10.3.6), porque no les permite sentirse como miembros ni de una comunidad, ni de otra, y en las dos son siempre “el extranjero”. Es decir, para los alemanes son argentinos, bolivianos, colombianos, españoles, guatemaltecos, mexicanos, peruanos o venezolanos, mientras que en los países de los progenitores son alemanes o austriacos.

En resumen, nuestros informantes se ven como individuos con una identidad dual, que manejan de distintas formas. Pero no se conciben como miembros plenamente integrantes en la comunidad de habla española porque, según sus testimonios, nunca han vivido de forma prolongada en el país de sus progenitores hispanohablantes. Sin embargo, algunos datos nos dan pie a pensar que los estereotipos subyacentes en sus opiniones pueden influir en esta visión que ellos tienen respecto a la comunidad de habla española.

12.2 Implicaciones didácticas

Nuestra investigación ha tenido desde el principio una clara finalidad didáctica. Somos de la opinión de que faltan muchas propuestas en este campo que se basen en datos empíricos, y consideramos que es necesario aumentar el número de investigaciones centradas en los estudiantes de ELH, para darlos a conocer entre los profesionales docentes. De alguna manera, queremos ayudar al profesorado universitario a saber cómo tratar a este tipo de estudiantes en sus clases de ELE y reducir la desinformación existente, la cual genera muchos prejuicios entre los docentes hacia sus estudiantes de ELH. Efectivamente, un buen profesor de ELH debe saber, ante todo, quiénes y cómo son sus estudiantes, respetar su bilingüismo y reflexionar sobre sus propias actitudes y opiniones frente a este tipo de estudiante.

Con la intención de mejorar esta situación, vamos a exponer, a continuación, algunas implicaciones didácticas, que resultan de nuestra investigación sobre los factores que debemos tener en cuenta en la elaboración de currículos y programas, tanto para los cursos dirigidos a hablantes de herencia como en las clases mixtas. Destacamos como elementos imprescindibles la doble motivación por la que estos estudiantes deciden estudiar su lengua de herencia, los dos

contextos en que se aprende y se usa la lengua de herencia, así como la dualidad identitaria y cultural de los individuos bilingües.

12.2.1 Expresión oral

La doble motivación plantea un dilema para la didáctica de las lenguas de herencia, que debe encontrar un equilibrio entre la enseñanza de los registros formales e informales, para que el estudiante desarrolle su lengua familiar a niveles académicos y profesionales, y la de la lengua cotidiana, para que estos puedan comunicarse mejor con la familia. Esta disposición afecta, sobre todo, al desarrollo de la expresión oral. En este caso, el currículo debe cubrir la necesidad de expresarse fluidamente tanto en ámbitos profesionales como en los familiares.

Por otra parte, la necesidad de aprender a comunicarse en todos los contextos es la misma para el estudiante de ELE que para el de ELH. Los docentes deben crear propuestas didácticas para que sus estudiantes tengan ocasiones de practicar la expresión oral. Sobre todo, el hablante de ELH, con una gran fluidez en su discurso oral, tendrá muchas dificultades para habituarse a hablar siguiendo las convenciones del registro académico y formal. También resulta problemático enseñar a hablar en el registro coloquial, puesto que las necesidades y el nivel de dominio difieren entre los dos tipos de estudiantes. El hablante de ELH, más que vocabulario y esquemas lingüísticos para actuar en una situación dada, necesita conocer referentes culturales y reglas conversacionales para poder participar e intervenir de forma plena y fluida en las interacciones con la familia.

12.2.2 Expresión escrita

Del mismo modo, en la adquisición de la expresión escrita, el currículo debe asentar ciertas bases para que el estudiante de lengua de herencia desarrolle una mayor consciencia de las diferencias entre discurso oral y escrito, y dotarlo de instrumentos para que aprenda a variar el léxico, hacerlo más sofisticado y utilizarlo de una manera más adecuada. El aprendizaje de la escritura no debe entenderse solo como la transferencia de conocimientos de una lengua a otra, sino más bien como un proceso dinámico de modulación y adaptación continuas, en el que los conocimientos y competencias adquiridos de una lengua hacen más accesibles los conocimientos de otras lenguas. Métodos como el de la multiliteracidad o el de la clase invertida apoyan esta forma de aprendizaje. El uso de todo tipo de textos orales o escritos ayuda a agilizar los procesos de acceso a los conocimientos y competencias de todas las lenguas que tiene un hablante bilingüe. Por otro lado, invertir la clase supone para el estudiante un ejercicio de reflexión sobre lo que conoce o desconoce sobre el proceso de escritura, tipología y lingüística textual. Todo ello debe complementarse con el fomento para escribir con más adjetivos y vocabulario variado, y la enseñanza explícita de reglas, esquemas lingüísticos y características de la lengua escrita, para

producir mejores textos. Nótese que estas prácticas didácticas también puede ayudar al estudiante de ELE, sobre todo, si el objetivo es enseñar a escribir y no, a utilizar la escritura para practicar estructuras de la lengua.

12.2.3 Lectura

El fomento de la lectura es un tema aparte. Nuestros informantes creen que la lectura representa una de las estrategias más eficaces para la adquisición de la lengua. Esta creencia se halla constatada en la revisión bibliográfica. Sin embargo, ocho de nuestros informantes leen poco o no leen. De ahí que sea necesario que el currículo desarrolle algunos mecanismos que ayuden a impulsar el hábito y el gusto por la lectura en las aulas. De este modo, no se perderían recursos en la adquisición y desarrollo de la lengua para usarla en contextos académicos y profesionales, en los que la lectura es imprescindible.

12.2.4 Gramática

En cuanto a la gramática, su enseñanza debe transcurrir por dos vertientes. Por un lado, hay que enseñarla resaltando su sentido útil para la interacción. Hay que mostrar estructuras desconocidas por el hablante de herencia, ilustrando el cómo, el cuándo, el dónde y el para qué se utilizan esas formas, evitando ejercicios de mecanización. Hemos visto en nuestros datos que temas como el análisis morfosintáctico de frases no tienen buena acogida, porque este no se considera válido para poder comunicarse mejor.

Por otro lado, también es necesario enseñar gramática desde una perspectiva más teórica, enfatizando más en la necesidad de conocer el metalenguaje que en el análisis lingüístico. Tener conocimientos explícitos de gramática ayuda a discutir y a negociar en el aula sobre lo que se quiere o se necesita aprender, con lo que las clases pueden ganar en dinamismo. Recordemos el caso de nuestro informante que no pudo explicar su problema gramatical por falta de metalenguaje.

12.2.5 Identidad

Por último, una buena didáctica de lenguas de herencia debe fomentar en el aula cuestiones relacionadas con la identidad, el sentido de pertenencia a la comunidad y la interculturalidad de sus hablantes, que no llegan a verse como completamente bilingües ni biculturales. La tematización en el aula de estos componentes en todas las destrezas desde una perspectiva crítica debe servir al empoderamiento de los estudiantes y a hacerlos conocedores de las diferentes variantes y registros de su lengua de herencia. Su aplicación puede impedir que afloren sentimientos negativos como el de la vergüenza, si el dialecto que utiliza un hablante de herencia está muy estigmatizado. Nuestros datos indican que reforzar sentimientos positivos sobre el

dominio lingüístico de los hablantes de herencia es fundamental para su mantenimiento y que esta se transmita de padres a hijos. Por eso vemos necesario que el currículo integre indicaciones o directrices para fomentar la identidad, el sentido de pertenencia a la comunidad y la comunicación intercultural.

A modo de resumen, proponemos un diseño curricular para las clases de ELH, fundamentado en una pedagogía crítica, que, a su vez, incentive la aplicación del enfoque comunicativo, la multiliteracidad y el macroenfoque. Esta proposición es flexible, porque muchos elementos provienen de las clases de ELE y, por lo tanto, pueden aplicarse con naturalidad en las clases mixtas.

El objetivo principal de la pedagogía crítica es sensibilizar a los estudiantes de lengua de herencia sobre los aspectos socioafectivos que las envuelven. Mediante la aplicación de este enfoque, se fomenta su concienciación sociolingüística y se refuerza su desarrollo de la identidad bilingüe y bicultural, lo que contribuye al mantenimiento de la lengua. Pero además, consideramos que la pedagogía crítica es muy atractiva para las clases mixtas. Los dos grupos de estudiantes pueden aprovechar las clases versadas en este enfoque porque, al situarlos en el centro de su aprendizaje, les permite negociar contenidos, tiempos y objetivos de aprendizaje. Mediante la negociación se puede planificar mejor la clase, para que se cubran las necesidades individuales y grupales del aula.

El enfoque comunicativo es esencial para que la enseñanza de la lengua de herencia resulte eficaz, ya que sus estudiantes la han aprendido hablándola. En esta investigación, se ha resaltado mucho la importancia de hablar en clase, tanto en actividades menos guiadas (conversación), como en actividades más orientadas al uso formal de la lengua (presentaciones orales). Por otro lado, los estudiantes de ELE también se benefician de las clases de índole comunicativa, que les enseñan a manifestarse, usando la lengua que están aprendiendo en todos los contextos.

Gracias a la multiliteracidad, se da a conocer, mediante todo tipo de textos, la lengua en todos sus registros lingüísticos a los dos tipos de estudiantes, al mismo tiempo que se apoya el estilo de aprendizaje de cada persona. Por ello, el estudiante de herencia sale especialmente favorecido con la aplicación de este enfoque ya que se cubre su necesidad de aprendizaje primordial, que es el fomento de la lectoescritura en todos los registros, a la vez que se respeta su individualidad.

Por último, el único elemento que solo puede ajustarse a las clases de lengua de herencia es el macroenfoque. Este propone un cambio de dirección en la forma de enseñar la lengua. Mientras que a los estudiantes de ELE se les empieza a enseñar los elementos básicos de la lengua, para que vayan agrandando sus conocimientos, al estudiante de ELH hay que enseñarle en sentido contrario, es decir, “de arriba abajo”, para que este vaya reconociendo y profundizando en las

unidades más básicas de la lengua que habla. Es una forma de aprovechar el bagaje o los conocimientos que tienen de la lengua para enseñarles sus aspectos más formales.

12.3 Limitaciones y líneas futuras de investigación

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio. Hemos realizado una investigación de corte cualitativo con el propósito de analizar en profundidad, a partir de la obtención de datos variados, la motivación, las necesidades de aprendizaje y la identidad de diez informantes en el contexto de Austria y Alemania. Siguiendo este objetivo, hemos trabajado de forma sistemática y rigurosa, aprovechando todos los recursos que la metodología cualitativa nos pone al alcance de la mano, para que nuestra investigación sea válida y fiable dentro del propio marco de investigación y pueda, con ello, replicarse. Sin embargo, los estudios sobre los hablantes de herencia necesitan más estudios longitudinales de corte cuantitativo que podrían ayudar a obtener datos más generales sobre el proceso de adquisición, desgaste y caída en desuso de estas lenguas.

Por otro lado, es importante conocer bien las necesidades de aprendizaje y el bagaje que los hablantes de herencia llevan al aula, para diseñar currículos y programas específicos para ellos, o para integrarlos de forma adecuada a las clases de L2, lo que solo se consigue mediante estudios cualitativos. Además, necesitamos más estudios de corte lingüístico que describan procesos de desgaste del ELH en contacto con el alemán, así como su influjo en la creación de formas criollas, uso de calcos y trasplantes semánticos.

Un problema, con el que no contábamos al iniciar la investigación, ha sido la falta de instrumentos adecuados para medir y describir las producciones lingüísticas de este tipo de estudiantado. Al utilizar herramientas basadas en las directrices del MCERL, las explicaciones sobre las características de la lengua escrita de nuestros informantes son parciales. La didáctica de las lenguas de herencia necesita desarrollar algún mecanismo o instrumento que procure información probada sobre el dominio y la competencia lingüísticos de los hablantes de herencia. También sería adecuado ampliar el MCERL para poder explotarlo con este tipo de estudiantes.

Además, consideramos importante estudiar con más profundidad el papel de la mujer en la transmisión de la lengua de herencia y cómo influyen los esquemas tradicionales en la percepción que los hablantes de herencia tienen sobre su propio dominio lingüístico y el de sus madres. Hasta ahora no hemos hallado ninguna publicación que se haga eco sobre la necesidad de integrar la disciplina de los Estudios de Género en las investigaciones sobre el bilingüismo en general, y sobre los hablantes de herencia en particular.

Otro de los temas que apenas se ha tratado en las publicaciones es el referente al mundo plurilingüe de los hablantes de herencia y a la pluralidad de lenguas dentro del seno familiar. Nosotros tampoco hemos podido avanzar en esta línea debido a que las declaraciones de los

informantes no aportaron muchos datos al respecto. Por esta razón, consideramos que el plurilingüismo en el campo de los hablantes de herencia podría ser una línea futura de investigación.

A efectos didácticos, necesitamos más estudios sobre la interdependencia de las lenguas en los individuos bilingües, que expliquen cómo funciona la transferencia y su reverso, la interferencia, para valorar sus efectos y otorgarle aplicación didáctica. Además, faltan más investigaciones sobre la didáctica que se debe implementar en las clases mixtas universitarias. En este sentido, sabemos que hay una tesis doctoral en curso que tiene como objetivo estudiar la aplicación en el aula el impacto de algunas estrategias de diferenciación, aunque su contexto es el de la escuela secundaria alemana.

En los años que ha ocupado esta investigación, hemos experimentado cómo el interés y el conocimiento de este tipo de estudiantes ha ido aumentando de forma acelerada en Europa. El objeto de estudio principal en este continente son los niños en relación con cuestiones de adquisición bilingüe dentro del seno familiar y el mantenimiento del bilingüismo en las escuelas nacionales regladas. Sigue sin haber muchos estudios sobre los estudiantes universitarios y la pedagogía para adultos bilingües. Esperemos que esta tesis contribuya a dar a conocer mejor a la comunidad docente universitaria a este tipo de estudiante, si ya no tan desconocido, ahora todavía bastante olvidado.

13. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Acosta Corte, Á. (2013). Hijos de hispanohablantes en el exterior: hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas. *Actas del II congreso de enseñanza de español como lengua extranjera en Asia Pacífico (CELEAP)*, 131-144. Consulta el 21 de mayo de 2014 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/10_investigaciones_02.pdf
- Adler, A. (2019). Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache*, 47(3), 197-219. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2019.03.02>
- Ainciburu, M.A. (2018). El estudio de los géneros académicos en la producción textual en ELE. *Journal of Spanish language teaching*, 5(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538341>
- Akoğlu, G. y Yağmur K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 19(6), 706-721. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1181605>
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A., y Stults, B. (2002). Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography*, 39(3), 467-484. <http://dx.doi.org/10.1353/dem.2002.0023>
- Álvarez-Sotomayor, A. y Gómez-Parra, M.E. (2020). Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso. *Lengua y migración*, 12(1), 77-99.
- Ansó Ros, J. (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>
- Aravossitas, T. y Oikonomakou, M. (2017). Professional Development of Heritage Language Instructors: Profiles, Needs, and Course Evaluation. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_2-1
- Auer, P. (2019). 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. Conferencia en la Universidad de Innsbruck del 15 de octubre de 2019 con el título *Translanguaging: Sinn und Unsinn eines populären Konzepts*. Consulta el 07 de abril de 2021 en [researchgate.net/publication/332593230/Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'](https://researchgate.net/publication/332593230/Translanguaging%20or%20doing%20languages%20Multilingual%20practices%20and%20the%20notion%20of%20codes)
- Ayten, A.C. y Atanasoska, T. (2020). 'Turkish is a stepchild.' A case study of language policies in North Rhine Westphalia, Germany. *Heritage language journal*, 17(2), 156-178. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>
- Azevedo Gomes, J. (2019). La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales. *Lengua y migración*, 11(2), 135-161.

- Azevedo Gomes, J. (2018). *Portugués como lengua de herencia en un contexto de lenguas hermanas: el caso de los hijos brasileños que viven en Barcelona*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. Consulta el 12 de julio de 2023 en <http://hdl.handle.net/10803/663330>
- Baechler, C. (2015). Influence du bilinguisme sur l'apprentissage d'une langue étrangère: le cas d'enfants bilingues français et allemand apprenant l'anglais. En E.M. Fernández Ammann, A. Kropp y J. Müller-Lancé (eds.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (pp. 113- 133). Berlin: Frank & Timme.
- Baker, C., y Wright, W. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol y Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. 6ª edición.
- Bataller Catalá, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingüe a partir de biografías lingüísticas. *Onomázein*, 44, 15-36. <https://doi.org/10.7764/onomazein.44.02>
- Bayerische Staatskanzlei (09 de mayo de 2017). *Schulordnung für die Fachakademien (Fachakademieordnung FakO)*. Consulta el 14 de julio de 2021 en <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayFakO-2>
- Bayerische Staatskanzlei (31 de mayo de 2000). *Erwerb der Fachhochschulreife oder fachgebundenen Hochschulreife an beruflichen Schulen*. Consulta el 14 de julio de 2021 en <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-18>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (s.f.). *Fremdsprachenkenntnisse nach der Lehramtsprüfungsordnung I*. Consulta el 21 de febrero de 2019 en www.stmuk.bayern.de
- Bayram, F., Di Pisa, G., Rothman, J., y Slabakova, R. (2021). Current trends and emerging methodologies in charting heritage language bilingual grammars. En S. Montrul y M. Polinsky (eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (pp. 545-578). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108766340.025>
- Bayram, F., Prada, J., Pascual y Cabo, D., y Rothman, J. (2018). Why should formal linguistic approaches to heritage language acquisition be linked to heritage language pedagogies? En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_48-2
- Bayram, F., Rothman, J., Iverson, M., Kupisch T., Miller, D., Puig-Mayenco, E., y Westergaard, M. (2019). Differences in use without deficiencies in competence: passives in the Turkish and German of Turkish heritage speakers in Germany. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(8), 919-939. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1324403>
- Beaudrie, S. (2020). Towards growth for Spanish heritage programs in the United States: Key markers of success. *Foreign language annals*, 53(3), 416-437. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/flan.12476>
- Beaudrie, S. (2016). Current advances in Spanish heritage language assessment: Research and instructional considerations. En D. Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 143-158). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.49>

- Beaudrie, S. (2012a). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States. En S. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 203-221). Washington DC: Georgetown University Press.
- Beaudrie, S. (2012b). Introduction: Developments in Spanish Heritage Language Assessment. *Heritage language journal*, 9(1), i-xi. <https://doi.org/10.46538/hlj.9.1.1>
- Beaudrie, S., Amezcua, A., y Loza, S. (2019). Critical language awareness for the heritage context: Development and validation of a measurement questionnaire. *Language testing*, 36(4), 573-594. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1177/0265532219844293>
- Beaudrie, S. y Fairclough, M. (eds.). (2012). *Spanish as a heritage language in the United States*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Becker, A. y Knoll, A. (2022). Establishing multiple languages in early childhood. Heritage languages and language hierarchies in German-English daycare centers in Switzerland. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(7), 2561-2572. <https://doi-org.10.1080/13670050.2021.1932719>
- Benmamoun, E., Montrul, S. y Polinsky, M. (2010). *Whitepaper. Prolegomena to heritage linguistics*. Consulta el 20 de febrero de 2020 en <https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/research>
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berthele, R. (2019). *Gut gemeint oder gut begründet? Empirische Evidenz zu Kompetenzen und Transfer zwischen Herkunft- und Schulsprachen*. Guion de la conferencia celebrada en la Universidad de Innsbruck el 21 de mayo de 2019.
- Berthele, R. y Vanhove, J. (2017). What would disprove interdependence? Lessons learned from a study on biliteracy in Portuguese heritage language speakers in Switzerland. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(5), 550-566. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1385590>
- Bessemers, M. (2004). Different languages, different emotions: Perspectives from autobiographical literature. *Journal of multilingual and multicultural development*, 25(2-3), 140-158. <https://doi.org/10.1080/01434630408666526>
- Bogdan, R.G y Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bonomi, M. y Sanfelici, L. (2018). Spanish as heritage language in Italy. En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 479-491). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139>
- Boon, E. y Polinsky M. (2015). Del silencio a la palabra: el empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. *Informes del observatorio*, 007-01/2015SP. Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. <https://doi.org/10.15427/OR007-01/2015SP>

- Brandenburgische Landszentrale für politische Bildung (s.f.). *Das sorbische Volk*. Consulta el 22 de noviembre de 2022 en <https://www.politische-bildung-brandenburg.de/themen/das-sorbische-volk>
- Bright, W. (ed.). (1992). *International encyclopedia of linguistics*. New York: Oxford University Press
- Brinton, D., Kagan O., y Bauckus S. (eds.). (2008). *Heritage language education: A new field emerging*. Los Angeles: Routledge.
- Brinton, D., Kagan O., y Bauckus S. (2008a). Preface. En D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. ix-xv). Los Angeles: Routledge.
- Broek, S. y van Ende, I. (2013). La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos. Consulta el 14 de julio de 2014 de <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Brumlik, M. (2000). Den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos streichen. *Erziehung & Wissenschaft*, 52(2), 21-23.
- Budde-Spengler, N., Sachse, S., y Rinker, T. (2021). The relationship between input factors and early lexical knowledge in Turkish-German children. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 24(8), 1091-1106. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1543647>
- Bundesamt und -ministerium für Justiz (s.f). *Verwaltungsverfahrensgesetz*. Consulta el 21 de noviembre de 2022 en <http://www.gesetze-im-internet.de/vwvfg/index.htm>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (s.f.). *Volksschul-Lehrplan*. Consulta el 21 de enero de 2023 en https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html
- Burgo, C. (2020). Assessment in Spanish heritage language programs. *Revista de lenguas para fines específicos*, 26(2), 101-110. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2020.354>
- Burnaby, B. (30 de abril 2020). Language policy in Canada. *The Canadian encyclopedia*. Consulta el 12 de junio de 2020 en www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/language-policy#
- Burnaby, B. (2008). Language policy and education in Canada. En N. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of language and education* (vol. 1, pp. 331-341). Boston: Springer.
- Bylund, E. y Díaz, M. (2012). The effects of heritage language instruction on first language proficiency: a psycholinguistic perspective. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 15(5), 593-609. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676620>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel. 3ª edición.
- Campbell, R., y Christian, D. (eds.). (2003). Directions in research: Intergenerational transmission of heritage languages. *Heritage language journal*, 1(1), 91-134. <https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.6>

- Campbell, R., y Peyton, J.K. (1998). *Heritage language students: A valuable language resource*. Consulta el 07 de enero de 2021 en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437930.pdf#page=41>
- Campbell, R. y Rosenthal, J.W. (2000). Heritage languages. En J.W. Rosenthal (ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 165-184), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Camus, P. y Adrada-Rafael, S. (2015). Spanish heritage language learners vs. L2 learners: What CAF reveals about written proficiency. *EuroAmerican journal of applied linguistics and languages*, 2(2), 31-49. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.44>
- Can-Nizamoglu, Y. (16 de diciembre 2018). *Eine wertvolle Ressource. Der schulische Herkunftssprachenunterricht*. Consulta el 15 de enero de 2023 en <https://www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/eine-wertvolle-ressource>
- Carreira, M. (2017). The state of institutionalization of heritage languages in postsecondary language departments in the United States. En O. Kagan, M. Carreira y C.H. Chik (eds.), *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building* (pp. 347-362). New York: Routledge.
- Carreira, M. (2016). A general framework and supporting strategies for teaching mixed classes. En D. Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as heritage language* (pp 159-176). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.49>
- Carreira, M. (2014). Professional opportunities for heritage speakers. 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* (pp. 87-89). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Carreira, M. (2012a). Spanish as a heritage language. En J.I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (eds.), *The handbook of Hispanic linguistics* (pp. 765-782). Blackwell Publishing Ltd. Consulta el 27 de septiembre de 2019 en <http://ebookcentral.proquest.com>
- Carreira, M. (2012b). Meeting the needs of heritage language learners: Approaches, strategies, and research. En S. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 223-240). Georgetown University Press.
- Carreira, M. (2012c). Formative assessment in HL teaching: Purposes, procedures, and practices. *Heritage language journal*, 9(1), 100-120. <https://doi.org/10.46538/hlj.9.1.6>
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term heritage language learner. *Heritage language journal*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.46538/hlj.2.1.1>
- Carreira, M. y Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign language annals*, 51, 152-168. <https://doi.org/10.1111/flan12331>
- Carreira, M. y Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign language annals*, 44(1), 40-64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>

- Carreira, M. y Potowski, K. (2011). Commentary: Pedagogical implications of experimental SNS research. *Heritage language journal*, 8(1), 134-151. <https://doi.org/10.46538/hlj.8.1.6>
- Carreón, V. (2012). *Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: raíces y momentos decisivos*. Consulta el 11 de junio de 2023 en https://www.uv.mx/personal/vcarreon/files/2012/02/Historia_enfoques.pdf
- Castellano Caridad, M.I., Bittar Granado, O., y Castellano Martínez, N. (2020). *Incursionando en el mundo de la investigación: orientaciones básicas*. Colombia: Editorial Unimagdalen. Consulta el 17 de junio de 2023 de <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/craaub/174939?page=1>
- Castro Sánchez, M. (2008). Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos del pasado. *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 13. Consulta el 5 de marzo de 2023 en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b37969d1-2696-4495-822f-2a45165b81ab/2008-redele-13-04sanchez-castro-pdf.pdf>
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. En J. Cenoz y D. Gorter (eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press. Consulta el 02 de noviembre de 2017 en <https://www.cambridge.org/de/cambridgeenglish/catalog/teacher-training-development-and-research/multilingual-education/multilingual-education-between-language-learning-and-translanguaging-paperback?isbn=9781107477513&format=PB>
- Charalambous, C. (2019). Language education and ‘conflicted heritage’: Implications for teaching and learning. *The modern language journal*, 103(4), 874-891. <https://doi.org/10.1111/modl.12593>
- Chase, S.E. (2005). Narrative inquiry. Multiple lense, approches, voices. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-679). Thousand Oaks: Sage. 3ª edición.
- Cho, G., Shin F., y Krashen, S. (2004). What do we know about heritage languages? What do we need to learn about them? *Multicultural education*, 11(4), 23-26. Consulta el 21 de febrero de 2018 en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783097.pdf>
- Christian, D. (2008). School-based programs for heritage language learners. Two-way immersion. En D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 257-268). Los Angeles: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Taylor & Francis e-Library. 5ª edición
- Comănanu, R.S., Noels, K.A, y Dewaele, J.M. (2016). Bicultural identity orientation of immigrants to Canada. *Journal of multilingual and multicultural development*, 39(6), 526-541. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1404069>
- Comajoan-Colomé, Ll. (28 de enero de 2020) Tra, tra, translanguaging. *Vilaweb*. Consulta el 07 de febrero de 2021 en <https://www.vilaweb.cat/noticies/tra-tra-translanguaging-opinio-gela/>

- Consejo de Europa. (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Consultas en línea: www.coe.int/lang-cefr
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Consultas en línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1977). Directiva del Consejo del 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. *Diario oficial de las Comunidades Europeas*, 5(2), 139-140. Consulta el 17 de enero de 2023 en <https://eur-lex.europa.eu/legal-ontent/ES/ALL/?uri=CELEX%3A31977L0486>
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. En V. Cook y L. Wei (eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. y Wei, L. (eds.). (2016). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas R.C. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Correa, M. (2016). Critical approaches to heritage language learning: from linguistic survival to resistance and action. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_8-1
- Costa Waetzold, J. y Melo-Pfeifer, S. (2022). How is the bilingual development of Portuguese heritage children perceived by their parents? Results from an ethnographic case study of a non-formal learning setting in Germany. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(3), 942-962. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1731415>
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela abierta*, 19, 33-48. Consulta el 17 de junio de 2017 en https://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-sentido.pdf
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Cambridge: Cambridge University Press. Consultas en línea: www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Consultas en línea: www.coe.int/lang-cefr
- Crawford, A.N. (1985). Fórmula y gráfico para determinar la comprensibilidad de textos del nivel primario en castellano. *Lectura y vida*, 6(4). Consulta el 28 de diciembre de 2021 en <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4>
- Creswell, J.W. y Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage. 4ª edición.

- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The modern language journal*, 89(4), 585-592. Consulta el 11 de septiembre de 2015 en <http://www.jstor.org/stable/3588628>
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, 326, 37-61. Consulta el 24 de septiembre de 2022 en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c9058836-292c-4286-9325-2bbfea54f434/re32604-pdf.pdf>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251. Consulta el 24 de septiembre de 2022 en <https://www.coli.uni-saarland.de>
- Cuza, A., Miller, L., Pasquarella A., y Chen, X. (2017). The role of instruction in the development of reading and writing skills in Spanish as heritage language during childhood. *Heritage language journal*, 14(2), 100-118. <https://doi.org/10.46538/hlj.14.2.1>
- Danjo, C. (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 Alba Quiñones, V. (2021). La literacidad avanzada en aprendices de herencia. Estudio comparado de casos sobre la madurez sintáctica con aprendices nativos y estudiantes de español como L21. *Tonos digital*, 41, 1-26. Consulta el 08 de noviembre de 2021 en <https://www.proquest.com/openview/2c0879d83415b61b751c364df33e9561/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035772>
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International journal of multilingualism*, 8(3), 216-234. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- De Melo, N. (2014). *¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal*. Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de M.A. (Maîtrise ès Arts) en Études hispaniques. Consulta el 14 de octubre de 2014 en <https://core.ac.uk/download/pdf/55654245.pdf>
- De Vega-Díez, M. y Martínez-Arbelaiz, A. (2020). Creencias del profesorado sobre la enseñanza del español a hablantes de herencia en situación de inmersión. En P. Taboada-de-Zúñiga y R. Barros Lorenzo (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/ELE2* (pp. 213-228). Universidade de Santiago de Compostela. Actas del XXIX congreso internacional de ASELE del 5 al 8 de septiembre de 2018 en la col. Cursos e congresos da Universidade de Santiago de Compostela 254.
- Debski, R., Młyński R., y Redkva, M. (2022). The phonological skills of bilingual preschool children speaking Polish and Ukrainian in Poland. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(5), 1624-1640. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1791047>

- Dekeyser, G. y Agirdag, O. (2021). Determinants of emotional language use preferences of ethnolinguistic minority children in Antwerp, Belgium, *International journal of bilingual education and bilingualism*, 24(6), 892-908.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1523866>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks: Sage. 3ª edición.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005a). Introduction. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks: Sage. 3ª edición.
- Díaz, A.R. y Callahan, L. (2020). Intercultural communicative competence and Spanish heritage language speakers: an overview from the U.S., Australia and Europe. *Journal of Spanish language teaching*. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1847408>
- Dirim, İ. (2010). Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. En P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg y K. Stojanov (eds.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (pp. 91-114). Münster: Waxmann.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dubiel, B. y Guilfoyle, E. (2017). Language strength in bilingual children: The child HALA test. *Heritage language journal*, 14(1), 1-29. <https://doi.org/10.46538/hlj.14.1.1>
- Ducar, C.M. (2012). SHL Learners' attitudes and motivation: Reconciling opposing forces. En S. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 161-178). Georgetown University Press.
- Duff, P. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual review of applied linguistics*, 34, 233-255. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>
- Duff, P. (2008). Heritage language education in Canada. En D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 71-90). Los Angeles: Routledge.
- Durán Urrea, E., y Lado, B. (2022). A linguistic and socio-affective approach to developing an online Spanish heritage placement exam. *Heritage language journal*, 19(1), 1-28.
<https://doi.org/10.1163/15507076-12340025>
- Dürlich, L. y François, T. (2018). EFLLex: A graded lexical resource for learners of English as foreign language. En N. Calzolari, K. Choukri, C. Cieri, T. Declerck, S. Goggi, K. Hasida, H. Isahara, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis y T. Tokunaga (eds.), *Proceedings of the eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)* (pp. 873-879). Miyazaki: European Language Resources Association (ELRA). Consulta el 08 de diciembre de 2021 en <https://aclanthology.org/L18-1>
- Eichinger, L.M. (2018). Norm und Variation: Überlegungen zum heutigen Deutsch. *Ide – Informationen zur Deutschdidaktik*, 42(4), 10-20.

- Fairclough, M. (2006). Language placement exams for heritage speakers of Spanish: Learning from students' mistakes. *Foreign language annals*, 39(4), 595-604. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02278.x>
- Faneca, R. M. (2013). Representações linguísticas de luso(fono)descendentes e o papel do Português Língua de Herança (PLH). *Babilónia - Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução* 13, 231-263. Consulta el 12 de julio de 2023 en <http://hdl.handle.net/10773/16496>
- Fassmann, H. (17 de noviembre de 2015). *Historische Entwicklung der Migration nach Österreich*. Consulta el 21 de enero de 2023 en <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/215097/historische-entwicklung-der-migration-nach-oesterreich>
- Felser, C. y Arslan, S. (2019). Inappropriate choice of definites in Turkish heritage speakers of German. *Heritage language journal*, 16(1), 22-43. <https://doi.org/10.46538/hlj.16.1.2>
- Felser, C. y Uygun, S. (2022). Optional plural agreement in heritage Turkish speakers' verb form choices. *Heritage language journal*, 19(1), 1-30. <https://doi.org/10.1163/15507076-bja10004>
- Fernández Ammann, E.M., Kropp, A., y Müller-Lancé, J. (eds.). (2015). *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Consulta el 07 de noviembre de 2018 en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Ferre-Pérez, F., Ramos Méndez, C., y Salaberri Ramiro, M.C. (2022). Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish heritage education program ALCE in Germany: proposals for improvement. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(9), 3.274-3.288. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2049688>
- Fishman, J.A. (2014). Three hundred-plus years of heritage language education in the United States. 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* (pp. 36-44). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Fishman, J.A. (1966). *Language loyalty in the United States: The maintenance and perception of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. The Hague: Mouton.
- Flores, C., Kupisch, T., y Rinke, E. (2015). Linguistic foundations of heritage language development from the perspective of Romance languages in Germany. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_12-1

- Flores-Whitinger, E. (2021). Increasing Hispanic heritage language learners' motivation for learning Spanish in a foreign language classroom by differentiating the content and validating their identity. *Learning to teach language arts, mathematics, science, and social studies through research and practice*, 10(1). Consulta el 09 de octubre de 2021 en <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/490>
- Fukukawa, M. (2019). *Multilingual literacy practices of students aged 6-14 at a Japanese school in Catalonia: language, writing systems and technology*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra. Consulta el 12 de julio de 2023 en <http://hdl.handle.net/10803/667103>
- Fukukawa, M. y Cassany, D. (2018). Alfabetització de l'alumnat hispano-japonès a Catalunya: Un estudi etnogràfic dels usos de les actituds de les mares vers ells. *Didacticae. Revista de investigació en didàcticas específiques*, 3, 16-34. Consulta el 12 de julio de 2023 en <https://raco.cat/index.php/Didacticae/article/view/337943>
- Gabriel, C., Stahnke, J., Thulke, J., y Topal, S. (2015). Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb des französischen und englischen Sprachrhythmus durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner. En E.M. Fernández Ammann, A. Kropp y J. Müller-Lancé (eds.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (pp. 69-92). Berlin: Frank & Timme.
- Gagarina, N. (2016). Sprachstandserhebungen und Diagnostik in zwei sprachen am Beispiel russisch-deutscher bilingualer Kinder und Jugendliche. Presentación en el congreso *Perspektiven der deutsch-slavischen Mehrsprachigkeit* (Regensburg, 18-19 de marzo de 2016). Consulta el 25 de enero de 2020 en <https://www.leibniz-zas.de/en/people/details/gagarina-natalia/presentations/details/events/4097-sprachstandserhebungen-und-diagnost>
- Garabaya Casado, E. (2020). *El español como lengua materna en los Estados Unidos: Una perspectiva lingüística y social*. TFM de la Universidad de Oviedo. Consulta el 17 de julio de 2023 en <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/56201>
- García, O. (2014). Introduction commonly taught languages. 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* (pp. 87-89). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- García, O. (2014a). TESOL Translanguaged in NYS: Alternative perspectives. *NYS TESOL Journal*, 1(1), 2-10. Consulta el 13 de agosto de 2020 en <http://journal.nystesol.org/jan2014/2garcia.pdf>
- García, O. (2012). *Theorizing translanguaging for educators*. Consulta el 08 de abril de 2021 en <https://ofeliagarciadoctorg.files.wordpress.com/2011/02/ofelia-intro.docx>
- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The modern language journal*, 89(4), 602-605. Consulta el 11 de septiembre de 2015 en <http://www.jstor.org/stable/3588631>
- García, O., Zakharia, Z., y Otcu, B. (2013). *Bilingual community education for American children: Beyond heritage languages in a Global City*. Bristol: Multilingual Matters.

- García García, M. (2022). 'It's nice to have a topic in both Spanish and German': Students' perceptions of CLIL and heritage language education. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 187-206. <https://doi.org/10.48694/zif.3496>
- García-Martín, E. (2022). Introduction: Addressing the cognitive, affective and sociolinguistic challenges in the mixed language classroom. En P. Bayona y E. García-Martín (eds.), *Second language and heritage learners in mixed classrooms* (pp. 1-9). Multilingual Matters.
- García Sánchez, I. (2015). Orden de palabras alemán en el español de bilingües simultáneos en estructuras nombre + adjetivo. En E.M. Fernández Ammann, A. Kropp y J. Müller-Lancé (eds.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (pp. 43- 68). Berlin: Frank & Timme.
- Gaudry, V. (2021). *Los acentos en francés*. Consulta el 06 de septiembre de 2021 en <https://www.alianzafrancesamx.edu.mx/la-alianza/articulos-sobre-el-frances/2-los-acentos-en-frances>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of the cultures*. New York: Basic Books.
- Jiménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura* (pp. 5-8). México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Consulta el 13 de marzo de 2023 en academia.edu
- Gironzetti, E. (en prensa). Multimodalidad y multiliteracidades: hacia una reconceptualización de la enseñanza del español como lengua de herencia. En M. García García (ed.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang.
- Gironzetti, E. y Belpoliti, F. (2018). Investigación y pedagogía en la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH): Una metasíntesis cualitativa. *Journal of Spanish language teaching*, 5(1), 16-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1469854>
- Gogonas, N. y Kirsch, C. (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, N. y Maligkoudi, C. (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>
- Gouma, A. (2019). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19. En Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (ed.), *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule*, 5(2020). 21ª edición actualizada. Consulta el 10 de enero de 2023 en https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=4&pub=824
- Griva, E., Kiliari, A., y Stamou, A.G. (2017) Exploring views on heritage language use and bilingual acquisition: quantitative and qualitative evidence from teachers and immigrant students in the Greek context. *Journal of multilingual and multicultural development*, 38(10), 886-900. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284854>

- Grosjean, F. (2 de marzo de 2016). *What is Translanguaging? An interview with Ofelia García*. Consulta el 08 de abril de 2021 en <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International journal of bilingualism*, 19(5), 572-586. <https://doi.org/10.1177/1367006914526297>
- Guardado, M. (2018). Spanish as a minority/heritage language in Canada and the UK. En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 537-554). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139>
- Gubitosi, P. (2012). *El desafío de enseñar lengua a los hablantes de herencia*. I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V. Jornadas Internacionales de Filología Hispánica. La Plata: FaHCE-UNLP. Consulta el 15 de agosto de 2015 de jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/Gubitosi.pdf
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA research journal*, 1(2), 1-9. Consulta el 17 de junio de 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>
- Hamel, R. (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* (pp. 248-260). Madrid: Editorial Morata. Consulta el 27 de septiembre de 2019 en <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2003b%20El%20papel%20de%20la%20lengua%20materna%20en%20la%20ensenanza%20-%20particularidades%20en%20la%20educacion%20bilingue.pdf>
- Hammer, K. (2019) Bilingual cogito: inner speech in acculturated bilinguals. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(5), 576-592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1285862>
- He, A.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* (pp. 324-332). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- He, A.W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage language journal*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.46538/hlj.4.1.1>
- Hemmi, C. (2014) Dual identity perceived by bilinguals. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 75-91). Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.
- Hernández-Castillo, N. (2015). An interview with Dr. Jasone Cenoz on multilingual education and translanguaging. *Bellaterra journal of teaching & learning language & literature*, 8(4), 88-92. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.658>
- Holguín Mendoza, C., Davis, R., y Weise, J. (2018). La pedagogía crítica y las ciencias sociales: Estrategias para empoderar a estudiantes de español como lengua de herencia y de segunda lengua. *Hispania*, 101(3), 368-380. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0144>

- Hollebeke, I., van Oss, V., Struys, E., van Avermaet, P., y Orhan, A. (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>
- Hopf, D. (2011). Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. En S. Hornberg y R. Valtin (eds.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (pp. 12-31). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 236-251. Consulta el 12 de julio de 2023 en https://pedocs.de/volltexte/2011/4751/pdf/ZfPaed_2005_2_Hopf_Zweisprachigkeit_Schulleistung_Migrantenkinder_D_A.pdf
- Hornberger, N. (2005). Heritage/Community language education: US and Australian perspectives. *The international journal of bilingual education and bilingualism*, 8 (2-3), 101-108. <https://doi.org/10.1080/13670050508668599>
- Hornberger, N. (ed.). (2008). *Encyclopedia of language and education*. Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_21
- Hornberger, N. (1994). Ethnography. *TESOL Quarterly*, 28(4), 688-690. Consulta el 18 de abril de 2017 en https://www.jstor.org/stable/3587555?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Hornberger, N. y Wang S. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. En D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.), *Heritage language education: A new field emerging*, (pp. 3-35). Los Angeles: Routledge.
- Hurtado, I. y Gastañaga, K. (2021). Influence of writing instruction on Spanish heritage learners in heritage-only and mixed course: a longitudinal study. *Languages*, 6(109), 1-17. <https://doi.org/10.3390/languages6020109>
- Instituto Cervantes. (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Consulta el 04 de julio de 2023 en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva
- Kagan, O. (2012). Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, 2, 72-84. Consulta el 24 de febrero de 2018 en https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=SPN15y0AAAAJ&citation_for_view=SPN15y0AAAAJ:8k81kl-MbHgC
- Kagan, O. y Dillon, K. (2018). Heritage language education: Development of the field in the United States. *Language teaching*, 51 (4), 485-503. <https://dx.doi.org/10.1017/S0261444818000241>
- Kelleher, A. (2010). What is a heritage language? *Heritage briefs*. Center for Applied Linguistics. Consulta el 20 de febrero de 2020 en <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf>

- Kheirkhah, M. y Cekaite, A. (2015). Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent-child interactions. *Multilingua - Journal of crosscultural and interlanguage communication*, 34(3), 319-346. <http://dx.doi.org/10.1515/multi-2014-1020>
- Kibler, A.K. y Valdés, G. (2016). Conceptualizing language learners: Socioinstitutional mechanism and their consequences. *The modern language journal*, 100, 96-116. <http://dx.doi.org/10.1111/modl.12310>
- Kim, J.I. (2017). Issues of motivation and identity positioning: two teachers' motivational practices for engaging immigrant children in learning heritage languages. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 20(6), 638-651. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1066754>
- Konferenz der Ministerpräsidenten. (1955). *Düsseldorfer Abkommen*. Consulta el 10 de marzo de 2023 en https://media.frag-den-staat.de/files/foi/103134/1955_02_17-Duesseldorfer-Abkommen.pdf
- Kostoulas, A. y Motsiou, E. (2022). Family language policy in mixed-language families: An exploratory study of online parental discourses. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(2), 696-708. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2020.1715915>
- Krashen, S., Tse, L., y McQuillar, J. (eds.). (1998). *Heritage language development*. Culver City: Education Association. Consulta el 21 de febrero de 2018 en https://www.sdkrashen.com/content/books/heritage_language_development_1998a.pdf
- Kupisch, T. (2014). Adjective placement in simultaneous bilinguals (German–Italian) and the concept of cross-linguistic overcorrection. *Bilingualism: Language and cognition*, 17(1), 222-233. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728913000382>
- Kupisch, T. y Rothman, J. (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International journal of bilingualism*, 22(5), 564-582. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1177/1367006916654355>
- Lacorte, M. y Suárez-García, J. (2016). Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro. *Informes del observatorio*, 018-02/2016SP. Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. <http://dx.doi.org/10.15427/OR018-02/2016SP>
- Landesportal Schleswig-Holstein (5 de abril de 2022). *Minderheiten in Schleswig-Holstein – dänische Minderheiten*. Consulta el 22 de noviembre de 2022 https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/M/minderheiten/minderheiten_daenen.html
- Landtag Brandenburg (2022). *Verfassung des Landes Brandenburg*. Consulta el 22 de noviembre de 2022 en https://www.landtag.brandenburg.de/media_fast/6/Landesverfassung-D_web_final.pdf
- Leeman, J. y Martínez, G. (2007). From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks. *Critical inquiry in language studies*, 4(1), 35-65. <http://dx.doi.org/10.1080/15427580701340741>

- Lengyel, D. y Neumann, U. (2016). *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg - Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht*. Hamburg: Universität Hamburg. Consulta el 02 de abril de 2017 en <https://www.diver.uni-hamburg.de/-images/08122016-bericht-hube-ev.pdf>
- Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. (20 de julio de 2017). *Gesamtfassung. Curriculum für das Bachelorstudium Translationswissenschaft an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck*. Consulta el 12 de julio de 2021 en <https://www.uibk.ac.at/studium/angebot/ba-translationswissenschaft/index.html.de#curriculum>
- Letelier, P. (2020). Competencia intercultural en la clase de ELE. En P. Taboada-de-Zúñiga y R. Barros Lorenzo (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/ELE2* (pp. 525-537). Universidade de Santiago de Compostela. Actas del XXIX congreso internacional de ASELE del 5 al 8 de septiembre de 2018 en la col. Cursos e congresos da Universidade de Santiago de Compostela 254.
- Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella H. y Scheffler, D. (2020). *Demolingüística del español en Alemania*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Consulta el 27 de febrero de 2023 de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/
- Little, S. (2020). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualizing family language identities. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(2), 198-212. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463>
- Lleó, C., Saceda Ulloa M., y García Sánchez, I. (2013). Promoting the weak language of German-Spanish bilingual children living in Germany. En K. Bührig y B. Meyer (eds.), *Transferring linguistic know-how into institutional practice*, (pp. 99-120). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins. *Hamburger Studies on Multilingualism*, HSM 15.
- LMU. Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften (s.f.). *B.A.-Nebenfach SLK: 'Sprache, Literatur, Kultur'*. Consulta el 14 de julio de 2021 en <https://www.sprach-und-literaturwissenschaften.uni-muenchen.de/studium/slk/index.html>
- LMU. Romanische Philologie (s.f.). *Studiengänge*. Consulta el 14 de julio de 2021 en <https://www.romanistik.uni-muenchen.de/studiengaenge/index.html>
- Lloyd-Smith, A., Gyllstad, H., Kupisch, T., y Quaglia, S. (2021). Heritage language proficiency does not predict syntactic CLI into L3 English. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 24(3), 435-451. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1472208>
- Lomeu Gomes, R. (2022). 'Du er verdens beste pappa': affect in parent-child multilingual interactions. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(10), 3758-3772. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2078159>
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O., y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Consultas en línea: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-lengua-adicional>
- Lüdi, G. y Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berna: Peter Lang Verlag.

- Lynch, A. (2012). Key concepts for theorizing Spanish as Heritage Language. En S. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 79-97). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lynch, A. (2003). The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building. *Heritage language journal* 1(1), 26-43.
<https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.2>
- MacGregor-Mendoza, P. (2011). Probando, probando...: Analizando la utilidad de un examen de ubicación para hablantes de español como lengua de herencia. En L.A. Ortiz López (ed.), *Selected proceedings from the 13th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 150-160). Somerville, MA: Cascadilla Press. Consulta el 17 de febrero de 2023 en
<http://www.lingref.com/cpp/hls/13/paper2483.pdf>
- Malone, M.E., Peyton, J.K., y Kim, K. (2014). Assessment of heritage language learners: Issues and directions. 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* (pp. 349-358). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Marian, V., Blumenfeld H.K., y Kaushanskaya, M. (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, L. (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* (pp. 675-690). Universidade de Santiago de Compostela. Actas del XXIX congreso internacional de ASELE del 5 al 8 de septiembre de 2018 en la col. Cursos e congresos da Universidade de Santiago de Compostela 254.
- Marti, R. (1990). *Probleme europäischer Kleinsprachen: Sorbisch und Bündnerromanisch*. München: Sagner.
- Martínez-Arbelaiz, A. y De Vega-Díez, M. (2021). Consideraciones para el diseño de un currículo específico para hablantes de herencia en un contexto de estudios en el extranjero. *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 32, 1-16. Consulta el 22 de enero de 2021 en
<https://marcoele.com/numeros/numero-32>
- Martínez Mira, M.I. (2009). La clasificación de los hablantes de herencia de español en los EE.UU.: generación, simplificación modal y mantenimiento del español. *Cartaphilus*, 5, 106-124. Consulta el 15 de agosto de 2015 en
<https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/69761/67241>
- Matthey, M. (2010). Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et sociolinguistiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 1, 237-252. Consulta el 17 de abril de 2019 en
http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2010_special_1.pdf
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz. 12ª edición.

- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (eds.). (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. Consulta el 3 de noviembre de 2022 en publications.iom.int
- Meddegama, I.V. (2020). Cultural values and practices: the pillars of heritage language maintenance endeavours within an immigrant multilingual Malayali community in the UK. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(6), 643-656. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1701978>
- Mediendienst Integration. (2022). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Consulta el 16 de enero de 2023 en <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html>
- Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.48694/zif.3529>
- Mehlhorn, G. (2020). *Die Rolle des herkunftssprachlichen Unterrichts für sprachliche Bildung*. Presentación de los resultados de investigación sobre la enseñanza de lenguas y plurilingüismo en el taller formativo para empleados de la administración educativa del 20 de noviembre de 2020 en línea. Correo electrónico de diciembre 2020 enviado por la Netzwerk HSU.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 64-105). Barcelona: Gedisa. Consulta el 12 de junio de 2023 en <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/crauib/131063?page=82>
- Mercer, S. (2014). The self from a complexity perspective. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 160-176). Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.
- Mercer, S. y Williams, M. (eds.). (2014a). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.
- Miękisz, A., Haman, E., Łuniewska, M., Kuś, K., O'Toole, C., y Katsos, N. (2017). The impact of a first-generation immigrant environment on the heritage language: productive vocabularies of Polish toddlers living in the UK and Ireland. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 20(2), 183-200. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1179259>
- Mir, M. (2013). Hablantes de herencia en los Estados Unidos: quiénes son, qué quieren y qué reciben. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso internacional ASELE* (pp. 594-604), Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes 2016. Consulta el 08 de noviembre de 2018 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, S. (2013). How “native” are heritage speakers? *Heritage language journal*, 10(2), 153-177. <https://doi.org/10.46538/hlj.10.2.2>

- Montrul, S. (2012). The grammatical competence of Spanish heritage speakers. En S. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 101-120). Washington DC: Georgetown University Press.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, S. (2004). *The acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, S. y Bowles, M. (2010). Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish. *Heritage language journal*, 7(1), 47-73.
<https://doi.org/10.46538/hlj.7.1.3>
- Moore, S. (2014). Program models for heritage language education. 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* (pp. 341-348). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Moreno, R. (2016). La interferencia interlingüística en la producción oral de jóvenes suecos de ELH: ‘Después el perrito se comió un corvito’. TFG, Stockholms Universitet. Consulta el 25 de enero de 2021 en
<https://explore.openaire.eu/search/publication?articleId=od263::32fa5d8f1939600661134bf2f015abd2>
- Moustaoui Srhir, A. (2016). Tú serás el responsable ante Dios el día del juicio si no le enseñas árabe [a tu hijo o hija]: lengua árabe, identidad y vitalidad etnolingüística en un grupo de marroquíes en Madrid. *Lengua y migración*, 8(1), 55-79.
- Nationalrat Österreich. (1976). *Volksgruppengesetz*. Consulta el 21 de enero de 2023 en
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602>
- Niehr, T. (2014). *Einführung in die textlinguistische Diskursanalyse*. Darmstadt: WBG.
- Norton, B. (2014). Identity and poststructuralist theory in SLA. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 59-74). Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.
- Oelke, C. (s.f.). *La sección bilingüe de historia en español*. Consulta el 20 de enero de 2023 en
<https://wordpress.nibis.de/gymbane/bilingualer-unterricht-spanisch-geschichte>
- Oh, J.S. y Nash, B.A. (2014). Attitudes and motivation of adult Spanish language learners: A comparison of heritage language learners and second language learners. *Heritage language journal*, 11(1), 29-43. <https://doi.org/10.46538/hlj.11.1.2>
- Oikonomakou, M., Aravossitas, T., y Skourtou, E. (2018). Heritage language learners in mixed university classes: Language skills, attitudes, and implications for curriculum development. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_3-3

- Olfert, H. (2022). Sprachlich heterogene Lerngruppen in Fremd- und Herkunftssprachenkursen an universitären Sprachenzentren. Differenzierungsanforderungen aus der Sicht von Dozent*innen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 103-123. <https://doi.org/10.48694/zif.3500>
- Orr, A. (5 de julio de 2011). Bilingual education act of 1968. *Immigration to the United States*. Consulta el 23 de mayo de 2019 en <https://immigrationtounitedstates.org/379-bilingual-education-act-of-1968.html>
- Otheguy, R., García, O., y Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied linguistics review*, 10(4), 625-651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Białecka-Pikul, M., Opacki, M., y Haman, E. (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>
- Palm, C., Ganuza, N. y Hedman, C. (2019). Language use and investment among children and adolescents of Somali heritage in Sweden. *Journal of multilingual and multicultural development*, 40(1), 64-75. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1467426>
- Papastergiou, A. y Sanoudaki, E. (2022). Language skills in Greek-English bilingual children attending Greek supplementary schools in England. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(8), 2834-2852. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1980496>
- Parada, M. (2018). Chilean Spanish speakers in Sweden: transnationalism, trilingualism, and linguistic systems. En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 517-538). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139>
- Paredes, S. (2015). La escritura argumentativa en español como lengua heredada: Interpretaciones de la función socio-política del corrido México-americano. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 19, s.p. Consulta el 12 de noviembre de 2021 en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/280>
- Parodi, C. (2008). Stigmatized Spanish inside the classroom and out. A model of language teaching to heritage speakers. En D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 199-214). Los Angeles: Routledge.
- Parra, M.L. (2017). Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada. *Informes del observatorio*, 032-06/2017SP. Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. <http://dx.doi.org/10.15427/OR032-06/2017SP>
- Parra, M.L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners: An interdisciplinary endeavor. En D. Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as heritage language* (pp 177-204). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.49>

- Parra, M.L. (2014). Strengthening our teacher community: Consolidating a ‘signature pedagogy’ for the teaching of Spanish as heritage language. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 213–136). Cambridge: Cambridge University Press. Consulta el 13 de marzo de 2023 en http://assets.cambridge.org/97811074/37623/frontmatter/9781107437623_frontmatter.pdf
- Pascual y Cabo, D. (ed.). (2016). *Advances in Spanish as heritage language*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.49>
- Pascual y Cabo, D. (2016a). Charting the past, present and future of Spanish heritage language research. En D. Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as heritage language* (pp 1-10). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.49>
- Pascual y Cabo, D. y De la Rosa-Prada, J. (2015). Understanding the Spanish heritage language speaker/learner. *EuroAmerican journal of applied linguistics and language*, 2(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.67>
- Pascual y Cabo, D. y Prada, J. (2018). Redefining Spanish teaching and learning in the United States. *Foreign language annals*, 51, 533-547. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12355>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied linguistics*, 28(2), 163-188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Perara-Lunde, M. y Melero-García, F. (2015). Identidades gramaticales: perspectivas estudiantiles hacia el aprendizaje y uso de gramática en una clase de SHL. *EuroAmerican journal of applied linguistics and languages*, 2(2), 67-84. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.47>
- Pereira, M. (2 de abril de 2017). El tratamiento del rotacismo. *Blog del Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP)*. Consulta el 04 de marzo de 2023 en <https://www.isep.es/actualidad/el-tratamiento-del-rotacismo>
- Peyton, J.K. (2008). Spanish for native speakers education. The state of the field. En D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 243-256). Los Angeles: Routledge.
- Pickl, S., Pröll, S., Elspaß, S., y Möller, R. (2019). Räumliche Strukturen alltagssprachlicher Variation in Österreich. En L. Bülow, A.K. Fischer y K. Herbert (eds.), *Dimensions of linguistic space: Variation, multilingualism, conceptualisations* (pp 40-61). Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15250>
- Polinsky, M. (2015). When L1 becomes an L3: Do heritage speakers make better L3 learners? *Bilingualism: Language and cognition*, 18(2), 163-178. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000667>
- Polinsky, M. (2008). Heritage language narratives. En D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 149-164). Los Angeles: Routledge.
- Polinsky, M. (1995) *American Russian: Language loss meets language acquisition*. Consulta el 20 de febrero de 2020 en https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/American_Russian_Language_Loss_Meets_Language_Acquisition.pdf

- Polinsky, M. y Kagan, O. (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.x>
- PONS Großwörterbuch Spanisch-Deutsch Deutsch-Spanisch. (2008). Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag. Consultas en línea: <https://de.pons.com>
- Potowski, K. (2014). Spanish in the United States. 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* (pp. 90-100). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Potowski, K. (2012). Identity and heritage. Moving beyond essentializations. En S. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 179-199). Washington DC: Georgetown University Press.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza de español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K. y Carreira, M. (2012). Spanish in the USA. En K. Potowski (ed.), *Language diversity in the USA* (pp. 66-80). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511779855>
- Potowski, K. (ed.). (2018). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. New York: Routledge.
- Potowski, K., Parada, M.A., y Morgan-Short, K. (2012). Developing an online placement exam for Spanish heritage speakers and L2 students. *Heritage language journal*, 9(1), 51-76. <https://doi.org/10.46538/hlj.9.1.4>
- Potowski, K. y Rothman, J. (eds.). (2011). *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Präsident des Schleswig-Holsteinischen Landtages (ed.). (2019). *Verfassung des Landes Schleswig-Holstein*. Consulta el 22 de noviembre de 2022 en https://www.landtag.ltsh.de/export/sites/ltsh/service/downloadgallery/kurzinfos/06_Landesverfassung.pdf
- Pujol Barché, M. (2009). Políticas lingüísticas y de integración en materia de emigración en Europa como reflejo de la construcción de los estados-nación. *Lengua y migración*, 1(1), 75-120.
- Pulinx, R., van Avermaet, P., y Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 20(5), 542-556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, 5-40. Consulta el 17 de junio de 2023 en <https://www.redalyc.org/comocitar.aa?id=17501402>

- Ramos, C. (2018). Spanish as heritage language in Germany. En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 492-503). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139>
- Ramos, C. y Romano Álvarez, J. (2017). Eine verpasste Chance? Förderung von Herkunftssprachen als berufliche Kompetenz an der Hochschule. En U. Gross-Dinter, F. Feuser y C. Ramos (eds.), *Zum Umgang mit Migration – zwischen Empörungsmodus und Lösungsorientierung* (pp. 165-187). Bielefeld: Transcript.
- Real Academia Española: *Diccionario de americanismos*. Consultas en línea: <https://www.rae.es>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*. Consultas en línea: <https://www.rae.es>
- Real Academia Española: *Diccionario panhispánico de dudas*. Consultas en línea: <https://www.rae.es>
- Reich, H. (2017). Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). En C. Yildiz, N. Topaj, R. Thomas e I. Gülzow (eds.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (pp. 81-97). Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/bl1030>
- Reich, H. (2014). *Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012*. Consulta el 11 de junio de 2015 en https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf
- Reimann, D., García García, M., y Prinz, M. (2020). *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.
- Renard, O.Y.A. y Milt, K. (marzo de 2023). *La política lingüística*. Fichas técnicas sobre la Unión Europea 2023. Parlamento Europeo. Consulta el 19 de julio de 2023 en <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>
- Reznicek-Parrado, L.M. (2015). ‘Spanglish’: Bringing the academic debate into the classroom. Towards critical pedagogy in Spanish heritage instruction. *EuroAmerican journal of applied linguistics and languages*, 2(2), 50-66. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.51>
- Reznicek-Parrado, L.M. (2013). Hablantes de herencia del español en Estados Unidos: Implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, 161-181. Consulta el 24 de febrero de 2023 en <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4677>
- Reznicek-Parrado, L.M., Patiño-Vega, M. y Colombi, M.C. (2018). Academic peer tutors and academic biliteracy development in students of Spanish as a heritage language. *Journal of Spanish language teaching*, 5(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538358>
- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language teaching*, 42(2), 147-180. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005612>

- Riehl, C.M. (2020). Multiliteracy in heritage language speakers: The interdependence of L1 and L2, and extra-linguistic factors. *Heritage language journal*, 17(3), 377-408.
<https://doi.org/10.46538/hlj.17.3.4>
- Rinker, T., Budde-Spengler, N., y Sachse, S. (2017). The relationship between first language (L1) and second language (L2) lexical development in young Turkish-German children. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 20(2), 218-233.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1179260>
- Rios-Font, W.C. (2017). Proficiency or exposure? Rethinking foreign language requirements within college curriculum reviews. *Hispania*, 100 (1), 16-29.
<https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0002>.
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2023): *Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz*. Consulta el 21 de enero de 2023 en
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>
- Roccas, S. y Brewer, M.B. (2020). Social identity complex. *Personality and social psychology review*, 6(2), 88-106. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602_01
- Roche, J. (2013). Identität und Sprache. En E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs y C. Riemer (eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (pp. 233-246). Tübingen: Narr Verlag. Consulta el 11 de junio de 2015 en
http://epub.ub.uni-muenchen.de/20882/1/oa_20882_Roche.pdf
- Romaine, S. (2011). Identity and multilingualism. En K. Potowski y J. Rothman (eds.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 7-30). John Benjamins B.V.
- Romano Álvarez, J. (en prensa). Las clases de español con hablantes de herencia en el contexto universitario: del análisis de necesidades a una propuesta de actuación didáctica. En M. García García (ed.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang
- Romano Álvarez, J. (2020). Retos para la configuración de programas de lengua de herencia en universidades alemanas. El caso del español. En P. Taboada-de-Zúñiga y R. Barros Lorenzo (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/ELE2* (pp. 983-995). Universidade de Santiago de Compostela. Actas del XXIX congreso internacional de ASELE del 5 al 8 de septiembre de 2018 en la col. Cursos e congresos da Universidade de Santiago de Compostela 254.
- Romano Álvarez, J. (2017). Perfil, necesidades e identidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania. Estudio de tres casos. *Lengua y Migración*, 9(2), 77-105.
- Romano Álvarez, J. (2005). *Análisis de la interlengua de hablantes de alemán en contextos formales (nivel universitario, producción escrita): los tiempos del pasado*. Trabajo no publicado para la obtención del título de *Magistra Artium* por la Universidad Libre de Berlín.
- Rothman, J., Tsimpli, I.M., y Pascual y Cabo, D. (2016). Formal linguistic approaches to heritage language acquisition. Bridges for pedagogically oriented research. En D. Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 13-25). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing.

- Rubio, F.D. (2014). Self-esteem and self-concept in foreign language learning. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 41-58). Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.
- Ruhl, N., Polkina, D., Gorobets, E., Ozbič, M., y Marini, A. (2022). A characterization of language development in heritage speakers. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(4), 1484-1500. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1774494>
- Russell, B.D. y Kuriscak, L.M. (2015). High school Spanish teachers' attitudes and practices toward Spanish heritage language learners. *Foreign language annals*, 48(3), 1-21. <https://doi.org/10.1111/flan.12145>.
- Salgado-Robles, F. (2020). Relación entre tipo de programa académico en el extranjero, competencia intercultural y adquisición del léxico por aprendices de español como lengua de herencia. En P. Taboada-de-Zúñiga y R. Barros Lorenzo (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/ELE2* (pp. 971-984). Universidade de Santiago de Compostela. Actas del XXIX congreso internacional de ASELE del 5 al 8 de septiembre de 2018 en la col. Cursos e congresos da Universidade de Santiago de Compostela 254.
- Samora de Figueiredo, T.C. (2019). *¿En nombre de los 'brasileirinhos'? Lengua de herencia e identidat brasileña en Cataluña*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta el 12 de julio de 2023 en <http://hdl.handle.net/10803/669790>
- Sánchez Abchi, V. (2018). Spanish as heritage language in Switzerland. En K. Potowski (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 504-516). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139>
- Sánchez Abchi, V., Bonvin, A., Lambelet, A., y Pestana, C. (2017). Written narrative by Spanish heritage language speakers. *Heritage language journal*, 14(1), 70-93. <https://doi.org/10.46538/hlj.14.1.4>
- Sachsischer Landtag. (2020). *Verfassung des Freistaates Sachsen*. 3ª edición. Consulta el 22 de noviembre de 2022 en https://www.landtag.sachsen.de/download/sammelpetition/Hauptversion_SaechsVerf_2020_200105_ub.pdf
- Schedel, L.S. (2020). L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(2), 253-256. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1356441>
- Scherger, A.L. y Schmitz, K. (2019). The role of age in the domain of subject expression in young Italian-German bilinguals. *Heritage language journal*, 16(1), 99-119. <https://doi.org/10.46538/hlj.16.1.5>
- Schmitz, K. (2015). *Der Erwerb von Herkunftssprachen am Beispiel des Spanischen*. Presentación en el congreso *HerkunftssprecherInnen im Fremdsprachen-unterricht: Integrative Konzepte und Spracherhalt* celebrado en la Universidad Duisburg-Essen el 08 de mayo de 2015. Consulta el 26 de junio de 2017 en www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-dafpr/C3%A4sentation2katrinschmitz.pdf

- Schöpp, F. (2015). Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. En E.M. Fernández Ammann, A. Kropp y J. Müller-Lancé (eds.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (pp. 159-183). Berlin: Frank & Timme.
- Schulman, L.S. (2005). Signature pedagogics in the professions. *Daedalus*, 134, 52-59. Consulta el 13 de marzo de 2023 en <http://www.jstor.org/stable/20027998>
- Schwartz, A. (2014). Preparing teachers to work with heritage language learners. 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* (pp. 359-369). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Schwartz, A. (2012). Exploring differences and similarities in the writing strategies used by students in SNS courses. En L. López y M. Lacorte (eds.), *Contactos y contextos lingüísticos: el español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (pp. 323-334). Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783865278586-025>
- Schwartz, M. (2008). Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian–Jewish immigrants in Israel. *Journal of multilingual and multicultural development*, 29(5), 400-418. <https://doi.org/10.1080/01434630802147916>
- Şenaydın, F. y Dikilitaş, K. (2022). Exploring child bilingual identity in Turkish context: a single case study. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(1), 131-147. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1639130>
- Settelmeier, A. (2011). Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz? En M. Granato, D. Münk y R. Weiß (eds.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (pp. 143-160). Bielefeld: Bertelsmann. Consulta el 24 de febrero de 2023 en https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_9_settelmeier_1.pdf
- Sevinç, Y. y Backus, A. (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>
- Simonato, E. (2020). Swiss French settlers of Shabo: Several generations of language use. *Heritage language journal*, 17(3), 409-431. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.3.5>
- Silva-Corvalán, C. (2015). Early bilinguals and adult heritage speakers: What are the links? *Boletín de Filología*, 50(1), 165-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032015000100006>
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon Press.
- Siguán, M. (2004). *La política lingüística de la Unión Europea*. Real Instituto Elcano de estudios internacionales y estratégicos, documento de trabajo número 39. Consulta el 09 de febrero de 2021 en <https://core.ac.uk/download/pdf>
- Soanes C. y Stevenson A. (eds.). (2005). *Oxford English Dictionary* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press. Consultas en línea: <https://www.oed.com>

- Solís Cascos, I. (2017). Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid. *Revista complutense de educación*, 28(2), 359-374. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49331
- Spolsky, B. (2010). *Does the United States need a language policy?* Washington DC: Center for Applied Linguistics. Consulta el 06 de marzo de 2018 en [http://www.cal.org/resource-center/resource-rchive/digests/\(offset\)/15](http://www.cal.org/resource-center/resource-rchive/digests/(offset)/15)
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case Studies. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage. 3ª edición.
- Starks, D. y Nicholas, H. (2016). The multiplicity framework: Potential applications for heritage language education and pedagogy. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_34-1
- Statistics Canada (07 de marzo de 2018). *Language highlights tables. 2016 Census*. Consulta el 04 de julio de 2023 en <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/lang/Table.cfm?Lang=E&T=11&Geo=00>
- Statistisches Bundesamt (12 de abril de 2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. 2021 Erstergebnisse*. Consulta el 19 de julio de 2023 en <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1669565857272&code=12521#abreadcrumb>
- Swender, E., Martin, C.L., Rivera-Martinez, M., y Kagan, O. (2014). Exploring Oral Proficiency Profiles of Heritage Speakers of Russian and Spanish. *Foreign language annals*, 47(3), 423-446. <https://doi.org/10.1111/flan.12098>
- Taylor, P., López, M.H., Martínez, J., y Velasco G. (4 de abril 2012). *When labels don't fit: Hispanics and their view of identity*. Consulta el 26 de julio de 2023 en <https://www.pewresearch.org/hispanic/2012/04/04/iv-language-use-among-latinos>
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften und Springer Fachmedien.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Thomas, T. (25 de julio de 2022). *Migration & Integration 2022. Statistisches Jahrbuch – Hauptergebnisse*. Consulta el 21 de enero de 2023 en www.statistik.at
- Torres, J. (2016). Flipping the classroom. A pedagogical model for promoting heritage language writing skills. En D. Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp.299-324). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.49>

- Torres, J., Pascual y Cabo, D., y Beusterien, J. (2021). What's next? Heritage language shape new paths in Spanish teaching. *Hispania*, 100(5), 271-276.
<https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0066>
- Torres Torres, A. (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 133-150. Consulta el 21 de mayo de 2014 en <http://www.uv.es/normas>
- Torsh, H.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>
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. En M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy y H. Truckenbrodt (eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (pp. 13-33). Berlin y Heidelberg: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_2
- Ushioda, E. (2014). Motivational perspectives on the self in SLA: A development view. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 127-141). Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.
- United States Census Bureau. (2022). *Quick facts*. Consulta el 10 de julio de 2023 en <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045219>
- United States Census Bureau. (2021a). *Language spoken at home*. Consulta el 04 de julio de 2023 en <https://data.census.gov/table?q=United+States&g=010XX00US&tid=ACSST1Y2021.S1601>
- United States Census Bureau. (28 de octubre de 2021). *Hispanic origin data tables: 2019*. Consulta el 10 de julio de 2023 en <https://www.census.gov/data/tables/2019/demo/hispanic-origin/2019-cps.html>
- Universität Freiburg. Romanisches Seminar. (s.f.). *B.A.-Haupt- und Nebenfächer*. Consulta el 12 de julio de 2021 en <https://romanistik.uni-freiburg.de/rs-web/home/studium/studiengaenge/ba-faecher>
- Universität Freiburg. Romanisches Seminar. (s.f.). *Bachelor-Hauptfächer mit Lehramtoption*. Consulta el 12 de julio de 2021 en https://romanistik.uni-freiburg.de/rs-web/home/studium/studiengaenge/ba_polyvalent_lehramt
- U.S. Department of Education. (27 de mayo de 2011). *A blueprint for reform. The reauthorization of elementary and secondary education act*. Consulta el 18 de febrero de 2020 en <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/publication.html>
- Valdés, G. (2014). Heritage language students: Profiles and possibilities. 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* (pp. 27-35). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as 'foreign' languages: Pedagogical and theoretical challenges. *The modern language journal*, 79, 299-328.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x>

- Valdés, G. (1989). Teaching Spanish to Hispanic bilinguals: A look at oral proficiency testing and the proficiency movement. *Hispania*, 72, 392-401. <https://doi.org/10.2307/343163>
- Valdés Fallis, G. (1978). A comprehensive approach to the teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students. *The modern language journal*, 62(3), 102-110. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.2307/324864>
- Valdes¹⁰⁹ Fallis, G. y Teschner, R.V. (eds.). (1978). *Teaching Spanish to native speakers of Spanish: a collection of model syllabi*. The national endowment of the humanities: US Department of Health, Education & Welfare. Consulta el 10 de julio de 2023 en <https://eric.ed.gov/?id=ED172522>,
- Valdés, G., González S., López García, D., y Márquez, P. (2008). Heritage languages and ideologies of language. En D. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (eds.). *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 107-130). Los Angeles: Routledge.
- van der Wildt, A., van Avermaet, P., y van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 20(7), 868-882. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>
- van Deusen-Scholl, N. (2014). Research on heritage language issues. 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* (pp. 76-84). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, 2(3), 211 -230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4
- van Osch, B. (2019). Vulnerability and cross-linguistic influence in heritage Spanish: Comparing different majority languages. *Heritage language journal*, 16(3), 340-366. <https://doi.org/10.46538/hlj.16.3.3>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Disponible en: <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/craiub/131063?page=82>
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Velázquez, I. (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>
- Vilar Sánchez, K. (1995). For want of the standard educated variety of Spanish... a German accent: a sociolinguistic case study. *International journal of the sociology of language*, 116, 5-16. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1995.116.5>
- Vogel, D. (2020). *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur*. Berlin: Rat für Migration. Consulta el 30 de diciembre de 2020 en [rfm-debatte-2020.-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur.-initialbeitrag-von-dr.-dita-vogel-2.pdf](https://www.rat-fuer-migration.de/rfm-debatte-2020.-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur.-initialbeitrag-von-dr.-dita-vogel-2.pdf) (rat-fuer-migration.de)

¹⁰⁹ En el texto original, el apellido Valdes no lleva tilde.

- Vorobyeva, T. (2020). *Gender agreement in Russian: a study of young heritage speakers in Spain*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra. Consulta el 12 de julio de 2023 en <https://handle.net/10803/670375>
- VV.AA. (1993). *Enzyklopedie Brockhaus*. Mannheim: Brockhaus.
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wenk, A.K., Marx, N., Rüßmann, L., y Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *ZFF, Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), 151-179. Consulta el 13 de septiembre de 2023 en <https://dgff.de/Fassets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2016-Wenk-Marx-Ruessmann-Steinhoff.pdf>
- Wiley, T.G. (2014). The problem of defining heritage and community languages and their speakers. On the utility and limitations of definitional constructs. 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* (pp. 19-26). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Wiley, T.G. (2012). Language policy in the USA. En K. Potowski (ed.). *Language diversity in the USA* (pp. 255-271). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiley, T.G. (2005a). The reemergence of heritage and community language policy in the U.S. national spotlight. *The modern language journal*, 89(4), 594-601. Consulta el 11 de septiembre de 2015 en <http://www.jstor.org/stable/3588630>
- Wiley, T.G. (2005b). *Literacy and language diversity in the United States* (2ª ed.). Washington DC: Center for Applied Linguistics y Delta Systems.
- Wiley, T.G. y García, O. (2016). Language policy and planning in language education: Legacies, consequences, and possibilities. *The modern language journal*, 100 (S1), 48-63. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/modl.12303>
- Wiley, T.G., Peyton, J.K., Christian, D., Moore, S., y Liu, N. (eds.). (2014). *Handbook of heritage, community and native American languages in the United States*. New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Wiley, T.G., Peyton, J.K., Christian, D., Moore, S., y Liu, N. (2014a). Preface. 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* (pp. ix-xii). New York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Wilson, S. (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>
- Williamson, G. (2009). *Type-token ratio (TTR)*. Consulta el 17 de julio de 2021 en <https://www.sltinfo.com/wp-content/uploads/2014/01/type-token-ratio.pdf>

- Woehrling, J. (2005). El régimen lingüístico en Canadá: conflictos y complementariedades entre las políticas lingüísticas de las autoridades federales de Quebec y de las otras provincias. Ponencia con motivo de las Jornadas *El federalismo canadiense y su proyección sobre el modelo español*, 1-34. Zaragoza: Fundación Manuel Giménez Abad. Consulta el 17 de abril de 2019 en https://www.fundacionmgimenezabad.es/sites/default/files/20051109_ot_woehrling_j_es_o.pdf
- Woerfel, T. (2020). *Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Consulta el 04 de junio de 2022 en <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachliches-lernen-digital-mehrsprachigkeit-gezielt-nutzen-und-foerdern/>
- Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la biografía lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y habla*, 22, 45-54. Consulta el 20 de diciembre de 2021 en <https://www.redalyc.org/journal/5119/511958869003/html>