

## *PANTALLOSOS: MANTENIMIENTO DE LA LENGUA DE HERENCIA EN LA DIÁSPORA*

ARIADNA SAIZ MINGO\*  
Universidad de Burgos (España)

**RESUMEN:** A través del análisis de un corpus de 12 testimonios de niños y niñas que han seguido en contacto con sus lenguas de herencia (LH) en distintos contextos virtuales, en el presente trabajo se analizan las potencialidades y carencias de los medios tecnológicos citados, así como las preferencias detectadas. Para acceder al entramado de creencias que este alumnado porta sobre su LH, se lanzó una propuesta de narración en la que se retrataran como aprendientes (en el caso de participar en clases virtuales), pero, especialmente, como consumidores globales de redes y canales en esas lenguas. El objetivo último sería no obviar estas representaciones, con vistas a incorporarlas en la formación de los futuros docentes en contextos multilingües. Los primeros resultados apuntan a una preferencia por la enseñanza presencial vs online, a un consumo televisivo compartido en familia y a una prevalencia del teléfono como anclaje con su comunidad de habla.

**PALABRAS CLAVE:** lengua de herencia, creencias, (pre)adolescentes, redes, TIC

### *PANTALLOSOS: HERITAGE LANGUAGE MAINTENANCE IN THE DIASPORA*

**ABSTRACT:** *Through the analysis of a corpus of 12 testimonies of children who have remained in contact with their heritage languages (HL) in different virtual contexts, this paper analyses the potentials and shortcomings of the aforementioned technological media, as well as the preferences detected. In order to get closer to the network of beliefs that these students hold about their HL, we launched a narrative proposal in which they would portray themselves as learners (in the case of participating in virtual classes), but, especially, as global consumers of networks and channels in these languages. The ultimate aim would be not to overlook these representations, with a view to incorporating them into the training of future teachers in multilingual contexts. The first results point to a preference for face-to-face vs. online teaching, shared television consumption in the family and a prevalence of the telephone as an anchor with their speech community.*

**KEYWORDS:** *heritage language, beliefs, (pre-)teenagers, social networks, ICTs*

\* Para correspondencia, dirigirse a: Ariadna Saiz Mingo (asmingo@ubu.es)

## 1. INTRODUCCIÓN

*Pantalloso*, el adjetivo que encabeza el título de este artículo es un término acuñado en Cuba dirigido a los niños y niñas que buscan llamar continuamente la atención, esto es, ser el centro del escenario y, por extensión, aparecer siempre en pantalla.

En el presente artículo se invertiría la semántica de la Isla en búsqueda de la mayor o menor centralidad que pueden ocupar esas pantallas en el mantenimiento de una lengua de herencia en la diáspora, por parte de los receptores infantiles que la detentan. El término lengua de herencia (LH), denominado también lengua de origen (Carlino 2006), lengua primera o lengua étnica (Wong Fillmore 1991 y 2000), lengua ancestral (Cummins 2005), lengua familiar (Said-Mohand 2011), lengua minoritaria (Williamson 1991, Cummins 2005), lengua no oficial (Cummins 2005) o lengua del hogar (Guardado y Becker 2013), hace referencia a las “lenguas minoritarias, distintas de las lenguas oficiales o dominantes de la sociedad, habladas por los inmigrantes y por sus hijos y adquirida y transmitida, de generación en generación, en un contexto familiar” (Montrul, 2012: 3).

Para indagar en el entramado de creencias que este alumnado de origen diverso porta sobre su LH, se lanzó una propuesta de narración en la que ellos mismos se retrataran como aprendientes, pero, especialmente, como consumidores globales de redes y canales en esas lenguas. El objetivo último sería no obviar estas creencias y representaciones, con vistas a incorporarlas en la formación de los futuros docentes en contextos multilingües.

A partir de esos textos testimoniales, se pretende analizar las potencialidades de los medios tecnológicos citados, sus posibles carencias y, finalmente, las preferencias detectadas con vistas a incorporarlas en la formación de los futuros docentes en contextos multilingües.

El interés central de esta experiencia sería hacer emerger las creencias individuales que afloran de unos escritos (en pantalla en su mayoría, pero igualmente en papel) en los que ellos mismos se retrataran como aprendientes, pero, especialmente, como consumidores globales de las redes en esas lenguas. De este objetivo central se desprendieron las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se posicionan ante su multilingüismo y qué componente identitario se desprende de ese posicionamiento?

¿Qué elecciones llevan a cabo a la hora de comunicarse con su comunidad de habla y qué plataformas y producciones consumen en la LH, desde un punto de vista recreativo?

¿Cómo perciben el aprendizaje remoto de la LH y cómo lo desmarcan del presencial?

¿Cómo se visualizan proyectándose en una comunidad de habla que en su cotidianidad actual es mayoritariamente virtual?

A todas estas preguntas se tratará de dar respuesta en las conclusiones, previa familiarización con el corpus de los integrantes del juego, revisión del patio teórico y acceso, por la escalera metodológica de la etnografía, a los resultados en el aula circular.

La centralidad de esos resultados, analizados desde los presupuestos del análisis del discurso y desde las premisas del enfoque socio cultural, basado en los conceptos de práctica situada y práctica social, apunta a una cierta relativización del valor que confieren al entorno virtual —con diferencias significativas en la jerarquía de las lenguas heredadas— en aras de un mayor contacto social con los miembros de una comunidad de habla que no les es tan lejana.

Si se quiere una docencia realmente significativa, actualizada pero no precipitada y, especialmente, motivadora para este tipo de alumnado, no se puede prescindir de lo que dicen sus voces al profesorado de primeras, segundas o heredadas lenguas.

## 2. LAS REGLAS DEL JUEGO

El interés central al abordar el presente estudio era encontrar población de segunda o tercera generación no adulta que mantuviera un contacto con su lengua de herencia, más allá de la esperable en su contexto familiar inmediato, a través de la red, ya fuera en su variante escolar —clases virtuales—, recreativa o comunicativa a nivel transnacional.

Los criterios de selección que debían cumplir los informantes eran:

- a. Niños y niñas nacidos en un país de destino diferente al de sus padres
- b. Detentadores de, al menos, una lengua de herencia
- c. Consumidores y aprendientes en la red en esa lengua

El corpus final se fue completando gracias a la colaboración de distintas familias desplazadas a diferentes países de destino por, en su mayoría, razones laborales. Está constituido por 12 testimonios de niños y niñas que han seguido clases de sus lenguas de herencia en distintos contextos virtuales y la utilizan, asimismo, como consumidores de ocio en la red y como usuarios de distintas plataformas de comunicación con sus familias en los países de origen. Entre estos últimos países se encuentran España, Rumanía, Grecia, Marruecos, Colombia, India y Pakistán.

Todos ellos han nacido en el país de destino de sus padres y madres, formando parte de la segunda generación. Las ciudades en las que viven actualmente son Burgos, Granada, París, Dublín y Vancouver.

El espectro de lenguas de herencia iría desde lenguas europeas como el español, el rumano o el griego, al árabe en su variante *dariya*<sup>1</sup>, pasando por lenguas indostánicas como el *urdu*<sup>2</sup>, el *hindi*<sup>3</sup> o el *malayalam*<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> El *dariya* es la lengua procedente del conjunto de variedades del árabe dialectal habladas en Marruecos, con rasgos comunes con las modalidades habladas en Argelia, Túnez y Libia.

<sup>2</sup> El *urdu* o *laskari* es una lengua hablada en Pakistán, donde es considerada la lengua nacional, y en India donde es uno de los 24 idiomas oficiales en el país

<sup>3</sup> El *hindi* es uno de los dos idiomas con carácter oficial en la India, junto con el inglés.

<sup>4</sup> El *malayalam* o *malabar* es el idioma del estado de Kerala, en el sur de la India.

En relación con el abanico de lenguas maternas, se buscaba, como mínimo, contar con dos hablantes por cada una de ellas para equilibrar testimonios y experiencias. Solo en el caso de las informantes de origen indio, se ha optado por mantener sus aportaciones sobre lenguas locales diversas frente a la primacía, y escaso interés, de una lengua colonial y masiva como el inglés. Los testimonios están redactados en español —bien por ser la LH o por formar parte de una de las lenguas cooficiales del país receptor, inglés y francés— caso de los hablantes de griego y rumano respectivamente.

El rango de edad que recorre los relatos oscila entre los 9 y los 12 años (13 recién cumplidos en el caso de la hablante de *malayalam*). El estudio se centra en esta franja de edad, no solo por evidentes razones de tipo adquisitivo, como se verá en el marco teórico, sino, pragmáticamente, por la supuesta autonomía que se les presupone en relación con el uso de ordenadores, dispositivos móviles y redes sociales. Los informantes constituyen así un público que se podría caracterizar como adolescente o, en algunos casos, preadolescente.

### 2.1. *El patio no particular*

Definido el perfil de los y las participantes, se pasa a esbozar una breve revisión de la literatura académica en relación con las lenguas de herencia, las generaciones de sus hablantes y los entornos, ecológico y virtual, en los que se produce su mantenimiento.

### 2.2. *La herencia y su adquisición*

Como se avanzó en la introducción, no hay un consenso en torno a la definición de lengua de herencia, en función de la mayor o menor exposición a la misma, de su cuestionado dominio o del peso del vínculo afectivo-familiar en su desarrollo. Para el presente artículo se ha optado por la definición de Montrul (2012): “Lenguas minoritarias, distintas de las lenguas oficiales o dominantes de la sociedad, habladas por los inmigrantes y por sus hijos y adquirida y transmitida, de generación en generación, en un contexto familiar” (2012: 3), por el peso del contexto doméstico, en sentido amplio, en procesos de desplazamientos como el estudiado.

Valdés (2000), que se centra en el español como lengua de herencia, propone tres criterios para la identificación de un hablante de herencia: “Es una persona criada en un hogar donde la lengua hablada no es la dominante o una de las lenguas dominantes de la sociedad; habla o, por los menos, entiende la LH y es, hasta cierto punto, bilingüe en la LH y en la lengua o lenguas dominantes de la sociedad” (en Suárez, 2002: 2).

Se aprecia así cómo, en ciertos casos, la LH puede coincidir y variar en esas coincidencias con la(s) lengua(s) materna(s) o L1: “Según la definición que se adopte, la L1 de una persona puede variar, puede cambiar en el transcurso de su vida, o la persona puede tener varias lenguas maternas” (Hamel, 2003: 252), fenómeno recurrente en el caso de los hablantes de herencia. Este mismo autor destaca cuatro criterios principales para la definición de la L1: origen, identificación (interna y externa), competencia y función.

De todas esas variables, son muchos los autores que se decantan por la diferencia competencial. Montrul (2015: 8) considera que el hablante de herencia es un “hablante nativo “interrumpido” que mantiene gran parte de sus competencias nativas pero que, por la falta del desarrollo de ciertos aspectos gramaticales (debido a la escasez de input), solo alcanza el nivel de un hablante de lengua segunda de nivel medio.

Más allá de las distintas casuísticas, la atrición, es decir la pérdida de competencias en la L1 debido a la disminución del uso y de la exposición a su input, (Kouritzin, 1999: 203) es un fenómeno frecuente. El mayor o menor deseo de integración, la escolarización en la lengua mayoritaria de la sociedad receptora y un input insuficiente en la lengua del hogar hacen que la mayoría de los hablantes de herencia nunca alcance un nivel de competencia ‘nativo’ en la LH y se sienta más a gusto en la lengua dominante de su sociedad (Montrul, 2015).

La diferencia esencial entre los hablantes de LH y los hablantes de L2 sería, de tal manera, el grado de competencia:

Tanto los hablantes de LH como los hablantes de L2 establecen algún grado de competencia lingüística en las dos lenguas. Sin embargo, hay una gran diferencia en términos del grado de fluidez en cada lengua. En la mayoría de los casos, los hablantes de LH hablan L2 (lengua mayoritaria) con más fluidez que su lengua materna L1 (lengua minoritaria); por otro lado, los hablantes de L2 hablan su lengua materna L1 con más fluidez que L2 (Montrul, 2015: 25).

Matthey (2010: 237-238) hace la distinción entre lengua de herencia y lengua de origen. Para esta autora, la lengua de origen se refiere a la lengua materna de la primera generación de inmigrantes, que luego será la lengua de herencia de las generaciones posteriores. A continuación, se pasa a detallar los distintos contextos generacionales que recorre esa primera lengua de origen para llegar a ser heredada.

### 2.3. *Los herederos y su generación*

Además de la mayor o menor competencia que puedan detentar los herederos, el éxito en la trasmisión intergeneracional depende de muchos otros factores, como el estatus de la lengua minoritaria respecto a la mayoritaria u oficial, el uso de los dos idiomas en la vida cotidiana, el nivel de escolarización recibido en ambas lenguas y la edad de adquisición.

Desde el punto de vista de la sociolingüística, se habla de la generación uno (G1) en relación con los migrantes llegados de adultos a la sociedad receptora. Este sector llevaría consigo la lengua de origen. Frente a ellos y, según los tradicionales criterios de Valdés (2000), la autora de referencia para los hablantes de herencia en EE. UU mencionada más arriba, se incluye en el grupo hereditario a los “individuos que pertenecen a la G2, G3 o más. También están incluidos los llamados G1.5 que llegaron a los EE. UU. entre los seis y 12 años de edad” (Escobar y Potowski, 2015: 81).

Esa G1 y la G1.5 mantienen una competencia bastante alta de la lengua, mientras que los que nacen en el país receptor y, sobre todo, los hijos de los mismos, muestran “una pérdida de competencias lingüísticas debido a una adquisición incompleta o

“interrumpida” de la LH” (Carreira, 2012: 767). La G2 (y la G3 de manera más acusada) se caracterizaría, así, por una “alta capacidad receptiva, es decir, un buen entendimiento de la LH y una capacidad productiva subdesarrollada” (Montrul, 2008: 8).

Cunliffe, Morris y Prys (2013) argumentan que la etapa de la adolescencia es crítica para el desarrollo de las actitudes del hablante ya que “using a minority language during this period can affect continued use later in life, as well as choices related to intergenerational transmission” (p. 341). Ahora bien, aunque en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas se ha venido estableciendo el periodo crítico en los niños en torno a los 8 años, argumentado en la gran semejanza entre la adquisición de la L1 y la L2 y caracterizado además por una mayor rapidez, este modelo está siendo cuestionado por determinista. Autores como Werker y Hensch (2015) relativizan el ancestral peso que se ha atribuido a la edad, introduciendo otras variables fundamentales como la epigenética y su interacción con la cultura en la que el hablante se ve inmerso:

Note that causality (if any) could run the other direction: cultures may have chosen this age for certain transitions because of age-dependent changes in neural plasticity. Further traction on these issues could come from cross-cultural comparison, or comparison of individuals within a culture who are on different educational tracks. Current evidence suggests that critical periods in perception involve a complex interplay of neurochemical and epigenetic promoters and brakes for both synaptic pruning and outgrowth (Werker y Hensch, 2015: 181).

Siendo así, el proceso adquisitivo necesitaría de una exposición continua al habla de las personas que le rodean, donde las nociones de andamiaje y de formato de Bruner<sup>5</sup> (1976), con rutinas ritualizadas de interacción conjunta entre el adulto y el niño, serían básicas. Desde esta visión social del desarrollo cognitivo que concede un papel preponderante a la interacción, cabría preguntarse por el peso y naturaleza, ambiental o virtual, de tales ocasiones de interacción con la comunidad de habla heredada y su entorno.

#### 2.4. *El entorno*

En el contexto de los hablantes de herencia, las posibilidades de interacción con los miembros de la comunidad de habla cobran un sentido aún más vital, si cabe. La supervivencia de la lengua no solo dependerá de la cantidad de input recibido, sino, especialmente, de la calidad, en términos significativos, del mismo. Montrul (2008: 217) defiende que, “cuando un niño percibe que la lengua de su familia no tiene valor

<sup>5</sup> En el contexto educativo, el término *andamiaje* es una expresión metafórica que alude al soporte (andamio) que se construye con el fin de apoyar al aprendiz en la realización de una tarea auténtica de aprendizaje sobre la cual no ha logrado aún dominio completo. En su concepción, este término fue acuñado por J. Bruner para referirse a las acciones que los padres adelantan para facilitar al niño en desarrollo la realización exitosa de las tareas (Hederich, 2020: 34).

social, empieza a hablarla cada vez menos y a desarrollar sentimientos negativos hacia su práctica”.

Ese “valor social” no se confiere únicamente en el seno de la propia familia, sino que viene marcado por las dinámicas que pueden generar las relaciones asimétricas de poder con la lengua mayoritaria del país receptor. En esta línea, Montrul (2012: 37) enfatiza la importancia del estatus sociopolítico de la lengua ya que, de manera general, y dependiendo de la sociedad, las lenguas minoritarias o inmigrantes pueden ser vistas como algo negativo por los hablantes de la lengua mayoritaria. Llegados a este punto, cabría preguntarse por la proyección de esa jerarquía sociolingüística más allá de las paredes de la casa o de la clase, esto es, ¿la resonancia de esas lenguas heredadas en las redes salva esa asimetría o, por el contrario, la refuerza?

#### 2.4.1. El entorno familiar

“The best way for parents to support their children’s linguistic development is to spend time with their children”. (Cummins, 2001:50). La palabra clave de la cita anterior, el tiempo, vuelve a adquirir matices cualitativos en el desarrollo de su argumento: “Storytelling, discussions, reading books and offering support and encouragement in their mother tongue will aid children on their journey to become multilinguals” (2001:51). Como afirma este autor, las dinámicas lingüísticas de los miembros del hogar son determinantes en el mantenimiento de la herencia.

Ahora bien, esas dinámicas tienen que venir acompañadas de un uso realmente significativo de la lengua que puede encontrar en la comunidad de habla, cercana o lejana, su razón de ser. Guardado y Becker (2013: 57) señalan la importancia de la familia diaspórica, esto es, la familia alternativa a la más extensa y lejana del país de origen, formada por compatriotas o inmigrantes con la misma L1 para satisfacer el vacío creado por la distancia. Dependiendo de los distintos países receptores, pueden llegar a ser “comunidades muy dinámicas que organizan actividades culturales, religiosas o educativas y que disponen de sus propias instituciones o medios de comunicación” (Houle, 2011: 11). Si los hablantes de lengua de herencia ven que su lengua tiene una continuidad y un uso significativo, formal e informal, fuera de casa, hay más posibilidades para su mantenimiento.

Esta participación activa en asociaciones culturales no solo ofrece un contexto para el uso y la práctica de la LH, sino que también “puede tener un efecto perdurable en la identidad cultural, así como el deseo de transmitirla a las generaciones futuras” (Houle, 2011: 7). Generaciones de seres biculturales con sentimientos de orgullo y de un sentido de pertenencia a una comunidad cultural que, dada la naturaleza híbrida de sus expectativas, participan de un “constante proceso de renegociación identitaria” (Hidalgo 2008: 335).

Se parte así de la idea de la identidad como un concepto fluido “que pueda incluir la mutabilidad en la cohesión de una vida” (Ricoeur, 1995: 998) y en continua co-construcción a través de interacciones sociohistóricamente situadas (Mondada, 2000), como las que pueden darse en espacios transnacionales en la diáspora. Si

se acepta que “(...) la personne n’est rien d’autre que le résultat des innombrables interactions qui jalonnent une vie” (Todorov, 2008: 90), y gran parte de la vida de nuestros protagonistas transcurre fuera del país de origen de su lengua heredada, tal vez se pueda empezar por una aproximación a unos hábitos comunicativos digitales que desbordan su supuesto contexto habitual, para conocer esos tejidos relacionales. Y todo ello entendiendo “habitual” en el sentido de “frecuencia” de exposición a la lengua de herencia, lejos de asignaciones que limiten el devenir de esa co-construcción y de esa hipertextualidad generada.

Leurs y Ponzanesi (2010), inspirados por estudiosos como Appadurai, Avtar Brah y Paul Gilroy, se burlan, desde una perspectiva poscolonial, de cómo las diásporas digitales han evolucionado con el tiempo a partir de una comprensión más tradicional constituida por una relación *vertical* con una patria distante o una conexión *horizontal* con la comunidad transnacional dispersa, para avanzar hacia una noción de “diáspora hipertextual”, o lo que se ha empezado a llamar “e-diaspora”:

*Vis-à-vis* our understanding of the proximity and connectivity associated with globalisation, the role of ICTs cannot be underestimated and is clearly more than a simple instrument for the expression of a pre-existing diasporic identity. Indeed, the concept of “e-diaspora” is gaining popularity. (Leurs y Ponzanesi, 2010: s/p)

#### 2.4.2. El entorno virtual

El lenguaje es una de las vías de expresión que vehicula la identidad, especialmente en contextos híbridos fruto de un desplazamiento como el que nos ocupa, donde, por razones sociales o de asimetría de poder, se puede generar un sentimiento de pérdida. Si se traslada el contexto interaccional descrito más arriba al espacio digital, dicha identidad no puede ser vista con una actitud esencialista como algo estático, ya que se estaría negando a las redes sociales su eminente naturaleza dinámica (Sallabank, 2010):

One indication of this dynamic nature is the tendency for electronic communications to allow people to stay in close (virtual) contact with friends from all over the world. Virtual social networks are becoming important factors in the maintenance of small languages, especially in widely dispersed or diaspora communities. (2010: 191)

La autonomía y apertura de la comunidad de habla que conlleva la potencialidad del espacio virtual ha sido estudiada por autores como Markus y Nurius (1986), quienes desarrollaron el concepto de “learners’ possible selves” con la inevitable proyección que experimenta cualquier aprendiente hacia su futuro: “This is a helpful concept in considering learner autonomy, as the learner’s visualization of an L2 future self can contribute substantially to the desire and intent to develop further target language knowledge and skills” (Markus y Nurius, 1986: 957).

Androutopoulos (2015) hace un énfasis especial en no trasladar los usos multilingües que el discurso oral genera en la sociedad al entorno digital, ya que dicho

entorno posibilita una dinámica multilingüe mucho más rica, creativa y variada de lo que pudiera pensarse:

Communicating on the web means having access to all the semiotic resources the global computer network has to offer. The open-ended linguistic diversity that is highlighted by the notions of metrolingualism, polylinguaging and translanguaging manifests here in an endless flow of digital linguistic material, which networked actors can explore, appropriate and recontextualise the language resources offered by the web increase the potential for linguistic heterogeneity in people's networked practices. (Androutsopoulos, 2015:200)

Ahora bien, las prácticas multilingües no siempre son bienvenidas en los espacios públicos online, donde las lenguas minoritarias pueden ser opacadas o se puede ejercer presión en los participantes “to switch to the majority language, sometimes leading to a reduction of minority and migrant languages to bracketing elements or genres that are closely linked to the respective minority culture” (Androutsopoulos, 2015:187). Como se verá en el análisis de los resultados, no todas las herencias disponen de un mismo espacio legitimado en el que desplegarse ni tienen el mismo valor en el mercado lingüístico. Su relación con otras lenguas hegemónicas, el volumen de su industria audiovisual o la propia existencia, para nada anecdótica, de un sistema de escritura diferente, puede condicionar el mantenimiento del idioma heredado:

A further implication of literacy constraints relates to the orthographies and scripts that are available to networked writers. In post-migrant and transnational settings, language users may lack access to the written representation of minority or migrant languages. An example is the Romanised writing of languages such as Hindi, Farsi or Greek on the internet, which is common in postmigration Europe (Androutsopoulos, 2009; Danet & Herring, 2007). (Androutsopoulos, 2015:188)

Así, la figura del aprendiente vendrá recorrida por innumerables y fluctuantes creencias sobre su repertorio lingüístico, sobre sí mismos, o sobre su proceso adquisitivo, influencias de las que, el espacio digital, en su infinita posibilidad, no está exento: “Applying a broad ecological lens to language learning, developmental spurts and backslidings are not anomalies, as they have traditionally been considered, but are part of a normal, non linear development trajectory” (Schulze, 2017:243).

Es aquí donde esa perspectiva ecológica del aprendizaje (Van Lier, 2000) muestra la complejidad y dinamismo de las estrategias adquisitivas, más aún en el aprendizaje informal, donde las posibilidades de elecciones y materiales son casi ilimitadas. Este último autor ha representado los distintos factores sociales que entran en juego en el macrocontexto de la clase, estratificados y enlatados los unos en los otros como muñecas rusas partiendo del interior al exterior: la clase, el colegio, la comunidad y la sociedad, la vida familiar y las redes sociales. El presente estudio realizaría la trayectoria contraria (de la casa al aula), partiendo de la idea de que, en clase con hablantes de herencia, se ha establecido demasiado a priori ese contexto.

### 2.4.3. Recursos en la red

Llegados a este punto, es conveniente aclarar la diferencia entre aprendizaje formal, no formal e informal. Como señala Bates (2003: 30), tradicionalmente se había venido diferenciando entre una “educación formal”, referida a sistemas de aprendizaje organizado y estructurado jerárquica y cronológicamente (desde la educación primaria a la superior) y una “educación no formal” entendida como cualquier actividad educativa fuera del sistema formal, establecida con evidentes fines de aprendizaje. A partir de la década de los años 70, se empieza a valorar la llamada “educación informal” como un proceso a largo plazo, profundamente experiencial, que tiene lugar en el día a día y al que se accede desde diversas fuentes: “Informal education it is argued is the truly lifelong process that allows individuals to acquire knowledge, skills and values from daily experience with the principal sources of learning including the home, work, friends and media”. (Bates, 2003: 30)

Se pueden clasificar esas prácticas digitales y/o audiovisuales en contextos híbridos y diaspóricos, en concordancia con las mencionadas en los testimonios recogidos, en comunicativas (telefonía móvil y plataformas como Facebook e Instagram), recreativas (series, películas y programas de los países de origen, así como música vía YouTube) y, finalmente, docentes (Zoom como plataforma central, traductores online como recurso habitual y *Kahoot* como dinámica de clase).

Estudios recientes han demostrado que el consumo multimedia supone un input destacable en la adquisición de segundas lenguas: “(pop music, entertainment videos; Sockett, 2014) social media (social networks, user forums; Warner & Chen, 2017), online affinity groups (fan fiction or leisure-based communities; Sauro, 2017)” (Godwin-Jones, 2019: 11). Aunque estas actividades no fueron en su origen diseñadas para esa adquisición lingüística, sino para el entretenimiento o la socialización, lo cierto es que, en el proceso, los aprendientes de L2 se convierten en usuarios de esa L2. Zentella (1997), Stoessel (2002) o Rocchi (2008) han basado justamente su investigación sobre el mantenimiento de las lenguas de herencia en la diáspora en el análisis de las redes en las que estas se ven implicadas: “the composition of an individual’s social network, and especially the ethnic composition of a network, had a greater explanatory value for language choice than demographic variables such as age or gender”. (Androutsopoulos, 2015:189)

Dentro del ámbito comunicativo, la inmediatez y facilidad de conexión con la comunidad de habla que proporcionan los teléfonos móviles parece imponerse como medio. Frente a otros inputs electrónicos que solo requieren de consumo pasivo, interactuar en línea permite a los usuarios la posibilidad de producción mientras se presentan a sí mismos. En la investigación llevada a cabo por Velázquez (2015) sobre el mantenimiento del español como lengua heredada, el mayor uso productivo de la LH, junto al consumo de la música hispana a nivel receptivo, fue el envío masivo de mensajes de texto con la comunidad diaspórica. Por otra parte, la posibilidad de compartir historias y experiencias en plataformas como Facebook o Instagram permite, y facilita, la recreación identitaria: “What makes it unique is that Facebook positively encourages identity games” (Marcheva, 2010).

Más allá de constituir un anclaje con la comunidad a través de su conectividad, el uso de los dispositivos móviles extiende su potencial a ámbitos paralelos como el recreativo o, incluso, el educativo: “Smartphones serve to bridge the divide between local and global and between leisure and work or study” (Murray, 2014: 4). Desde este punto de vista educativo, los teléfonos móviles, especialmente los smartphones, han pasado de estar proscritos en el aula a ser vía autorizada de acceso a plataformas e intranets de los propios centros. La enseñanza híbrida, o completamente virtual en época de confinamiento, se ha convertido en una realidad dentro de lo que Siemens (2004) llama “enfoque conectivista”. Las posibilidades son muchas, ya sea como “trabajo sincrónico (interacción instantánea) o asíncrono (interacción diferida en el tiempo) con la ventaja de una retroalimentación inmediata y un acceso no lineal a la información” (Contreras Izquierdo, 2008: s/p). Los recursos de los docentes, dentro y fuera del aula, como se verá en los testimonios de los informantes más veteranos de nuestro estudio, son múltiples:

(...) pueden crear su propia aula virtual con Moodle, gestionar sus cursos con Google Classroom, grabar sus clases en Zoom, elaborar animación con Doodley, hacer presentaciones interactivas en Power Point, hacer juegos de roles y compartirlos entre los alumnos con Classcraft, usar un pizarrón digital con Classroom Screen, o bien integrar conceptos mediante infografías, dossiers, y muchos otros tipos de documentos (Escobar Hernández, 2021: 38).

Además de todos esos recursos y, especialmente en clases de segundas lenguas, plataformas como Netflix o HBO pueden llegar a proporcionar un input significativo en continuidad y/o fuera del aula y, una vez más, a través de dispositivos móviles. En relación con ese consumo, entrando ya en el ámbito recreativo, cabría preguntarse hasta qué punto el input proporcionado por un medio como la televisión, citado recurrentemente por nuestros participantes, puede ser fuente de adquisición de una L2, o en nuestro caso, del mantenimiento de una LH. A pesar de lo denostado de su papel en la sociedad actual, la posición del televisor como posible vector de aprendizaje abarca todo el ámbito educativo: “It is more likely that they (TV programmes) could be positioned as being a catalyst for non-formal and informal learning with sometimes a role in formal learning as part of a blended multiple media solution” (Bates, 2003: 56). En su ya clásico *Television and Language Skills*, Sherrington (1973) argumentaba que, si bien el televisor potencia más las destrezas receptivas (comprensión auditiva y escrita), que las productivas (expresión oral y escrita), lo hace exponiendo al televidente a un espectro de lenguaje muy rico, al mostrar una lengua en acción, esto es, en su dimensión más pragmática (Sherrington, 1973: 66).

Reconocida esa riqueza, el problema se ha venido centrando en la mayor o menor “productividad” del medio, productividad que autores como Scollon (1999) no han dudado en defender al argumentar que la materia televisiva puede ser un importante detonante para la expresión. Mucho más, si el visionado se hace en compañía como es el caso de nuestros infantes: “Watching television already privileges engagement with the broadcast over the ongoing social action(...) What is primary is the social interaction among the participants who may choose to use the television broadcast

from moment to moment as a mediational means for their ongoing social interaction” (Scollon, 1999: 151).

El visionado de series, programas o películas es así una fuente extraordinaria de muestras de lengua en funcionamiento que pueden detonar secuencias potencialmente adquisitivas. Igualmente, en el actual consumo audiovisual, y en su cada vez mayor dimensión interactiva y virtual, se encuentra una de las mayores ventajas junto a su apertura a un repertorio idiomático ilimitado: la posibilidad de la repetición de los visionados y, por ende, de la imitación (Sockett, 2013: 51). Ese carácter retroactivo del visionado, “al gusto del consumidor”, que posibilitan las distintas plataformas existentes hoy en día, no hacen sino incrementar las ventajas de las que ya disfrutaba este medio en su versión tradicional televisiva.

Ahora bien, el consumo audiovisual actual va más allá de las producciones cinematográficas, entrando, como se verá en el estudio, en el terreno de la telerrealidad, amalgama de sentimientos colectivos, no solo ya en los países de origen, sino, igualmente, en contextos migratorios. En un estudio sobre los hábitos de consumo televisivo de la diáspora india, Subramanian (2011) observa un desplazamiento de la tradicional concepción identitaria a partir de esas emisiones compartidas:

(...) the growing popularity of reality television in the southernmost state of India, Kerala – disseminated locally and throughout the Indian diaspora – is not the product of an innocuous nostalgia for a fast-disappearing regional identity but rather a spectacular example of an emergent ideology that displaces cultural memory, collective identity, and secular nationalism with new, globalised forms of public sentiment (Subramanian, 2011: s/p).

Así, la diáspora de hoy en día no es la remota de antes, al reconectarse, más activa y fácilmente, con los países de origen de una manera global y en continuidad con sus respectivas comunidades de habla.

#### a. La escalera de caracol

Como metodología y, con el objetivo de acceder al entramado de creencias que estos hablantes de origen diverso porta sobre su LH, se ha utilizado, como herramienta, una propuesta de narración en la que ellos mismos se retrataran como aprendientes, pero especialmente como consumidores globales de las redes en esas lenguas, con una invitación final a dibujarse aprendiéndolas.

El objetivo era la búsqueda de sus opciones individuales al escribirse. Un espacio, así concebido, donde se desarrollan las opciones identitarias singulares, pero no por ello únicas, que facilitan vías metodológicas como las historias de vida cuyo análisis abre dos perspectivas muy estimulantes: “Conectar lo particular con las configuraciones posibles y localizar en lo particular lo que es distintivo, lo que difiere, porque esto es lo significativo” (Palou y Fons: 2011, 4).

Al investigar en entornos virtuales, tales historias de vida conectarían con la herramienta de la *tecnobiografía*, que remonta sus orígenes a una colección de historias

de vida de mujeres (Henwood et al., 2001 y Kennedy, 2003) sobre su relación con la tecnología:

As a product, technobiographies are stories produced from people's accounts and narratives of the roles of technology in their lives. In addition, technobiography is not just about identifying which technology is used in what domain of life, but it is also about how people feel about the role of technologies in their experiences. In other words, technobiographies are highly reflexive in nature. As a method, it is one which allows the researcher to situate participants' online practices in their offline lives, and vice versa (Lee, 2017: 130).

Así, para nuestros testimonios, interesaba saber no solo de qué medios virtuales se valía un grupo de preadolescentes para mantener su LH en la diáspora, sino, especialmente, las creencias que sobre tal uso detentaban a través de un texto reflexivo. Esto es, recoger no solo el papel que juegan las TIC en sus vidas, sino los sentimientos y actitudes que generan en ellos en relación con su lengua y cultura heredada a través de un análisis cualitativo de su discurso: "Qualitative studies of the learning trajectories of individual learners, can show how the different stages of SLD are affected by the use of specific digital tools or by participating in online affinity groups" (Godwin-Jones, 2019: 464).

#### b. El aula circular, las creencias en sus textos y dibujos

En total, se consiguió acceder a 12 redacciones y dibujos. Todo ello fue posible gracias a la complicidad de una serie de madres expatriadas que forman parte de la red de afectos de la investigadora, gestada en distintos contextos docentes: mujeres hispanas, griegas, rumanas, marroquíes, indias y pakistaníes. La elaboración de los textos, intencionadamente desviada al ámbito doméstico como espacio de escritura, fue propiciada por todas ellas. El estudio se inscribe así en un contexto familiar de diáspora en España, Irlanda, Francia y Canadá. Aunque la destinataria final de la composición era la autora, ese acto especular se hacía reflexivo al devolverles su propio reflejo mientras "se escribían". Se pasa, a continuación, a agrupar esos reflejos testimoniales en respuesta a las cuestiones planteadas en los objetivos iniciales.

#### **¿Cómo se posicionan ante su multilingüismo y qué componente identitario se desprende de ese posicionamiento?**

Su posicionamiento para justificar la lengua y cultura heredada sigue la estructura temporal del nacimiento, pasando por el espacio de residencia actual y la nacionalidad. Todo ello presentado desde una lógica argumentativa que va derivando hacia lo intuitivo-emocional, como significativamente expresan a través de posesivos que jalonan el vínculo con el país de origen y las relaciones familiares.

Al iniciar los textos eligen, bien la primera persona, con su nombre, bien la tercera, al encabezar su escrito con su LM o el origen de sus familias, pero siempre en un singular doméstico que oponen a un colectivo institucional. En relación con estos arranques textuales, es significativo el uso de posesivos de pertenencia para situar el origen de su multilingüismo:

*El país de mis padres es Pakistán, pero mi hermana y yo nacimos aquí. Con mi padre a veces también hablamos en inglés porque es su otra lengua. Hablamos urdu en casa y español en el colegio (Asma, 10).*

Tras la presentación inicial, aparece la necesidad de aclarar su situación con una serie de silogismos encadenados por estructuras consecutivas y adversativas:

*Hablo árabe con mi madre y con mi padre en casa porque somos de Marruecos, pero en clase hablamos español. Mi abuela solo me habla en árabe porque no sabe francés, así que yo sí la entiendo (Latifa, 10 años).*

Es en esta necesidad de justificar(se), donde emergen las confusiones sobre el concepto mismo de la LM (LH?), tanto en el solapamiento entre lo institucional y lo doméstico como en la anulación de variables (se habla de árabe, pero nunca de *dariya*). De los textos emerge un desplazamiento entre el aquí y el allí, en su contenido y, especialmente, como vehículo propiciatorio de ese ir y venir:

*Yo vivo en España y la lengua que hablo es el castellano. Soy española, pero mis padres son de la India, ambos. Mi lengua materna es el MALAYALAM. Esta lengua la hablamos en mi casa con mis padres, además de con mi familia en la India ya que vamos siempre nosotros ahí. Aprendí a hablar este idioma desde muy pequeña ya que en mi casa mis padres lo hablan y también en la India a la que voy desde que soy pequeña (Surya, 13).*

Tras la presentación y justificación de su estatus plurilingüe, se produce un movimiento discursivo hacia el mundo de las valoraciones, afinidades, orgullos y, en no pocas ocasiones, sentimientos de vergüenza. Las valoraciones remiten tanto a la lengua en sí, argumentado en torno al placer que experimentan al hablarlas o al escucharlas, como a la mayor o menor capacidad de expresión en ellas, pasando por su utilidad comunicativa con otras diásporas:

*Me encanta mi lengua. ¡Es bacana! En el patio del colegio la hablo con dos amigas cubanas y en mi escuela de música con otro amigo dominicano. Y solo entendemos nosotros porque utilizamos las mismas palabras. Me gusta hablarla con todos de todas partes (Natalia, 11)*

El “todos” colombiano, remite a las lenguas en su dimensión más colectiva, la única posible, la relacional. Ahora bien, lo comunitario no siempre se corresponde con lo institucional y, si se asiste a la sublimación del español como vector de aprendizaje, en el caso de otras lenguas, la valoración se circunscribe a lo familiar:

*Je suis en France et je parle français. Je parle, en plus du français, le roumain avec ma famille mais je n'aime particulièrement pas cette langue et je ne la parle souvent (Andrea, 12).*

En relación ya con los contextos de uso, se distingue un continuum emocional que va del orgullo de los hablantes de lenguas más académicas en el colegio de destino (español, inglés o francés), a un cierto pudor por parte de quienes no se ven reflejados en ese estatus (árabe, urdu o rumano). Nos parece significativo que los únicos que se consideran bilingües sean los anglófonos (caso irlandés y canadiense).

Identificaciones, adscripciones o extrañamientos, movimientos discursivos todos ellos posibilitados por el texto y que implican, a su vez, movimientos cognitivos. Reflejo de esos movimientos cognitivos, todos los tachones y sobrescrituras que recorren los textos. Reflexiones, como las de Lavinia, que ha encontrado en su LH un idioma tan similar al castellano, lengua de su cotidianidad actual, que ni siquiera la considera como un idioma más de su repertorio:

*El rumano me parece tan parecido al español que, cuando era pequeña, pensaba que eran lo mismo y como he perdido muchas palabras a veces digo que solo hablo español (Lavinia, 10).*

Volveríamos al repensarse a través del reescribirse. Vacilaciones en los usos plurales de los verbos que remiten a lo familiar (un hablo al que se le ha eliminado el –mos), borrones al hablar de la vergüenza, pero también lo no mencionado, como la ausencia del término bilingüe para los no anglófonos.

Por otra parte, y siguiendo con la estela identitaria, la participación en asociaciones culturales (Houle, 2011) o, simplemente, la existencia de otras familias diaspóricas como en Vancouver o París para los griegos o en Granada para los marroquíes, refuerza esa pertenencia a la cultura heredada y, por ende, al mantenimiento de la lengua:

*Me encanta celebrar el carnaval y la navidad en la asociación colombiana porque ahí nos llega el Niño Dios y nos enseñan bailes de la Costa y cumbia (Natalia, 11).*

### **¿Qué elecciones llevan a cabo a la hora de comunicarse con su comunidad de habla y qué plataformas y producciones consumen en la LH desde un punto de vista recreativo?**

Tal vez sea en el plano comunicativo donde ese uso realmente significativo de la lengua con la comunidad de habla, cercana o lejana, encuentre su mayor razón de ser (Guardado y Becker, 2013). El medio más mencionado es el teléfono, en sus variantes de llamadas con vídeo, de *WhatsApp* y *Messenger*. Las redes sociales (*Facebook* o *Instagram*) no son mencionadas por ninguno de ellos, tal vez por su franja de edad o por la no autorización de los progenitores. La aplicación de *Skype* solo es comentada por los hablantes griegos al referirse a la conexión con las abuelas, tal vez, justamente, por sus hábitos comunicativos recientemente adquiridos. La frecuencia de estas

interacciones oscila desde la diaria con la familia extensa (hablante colombiana) a las llamadas más “institucionalizadas” y semanales con los familiares más mayores:

*Cuando no estoy en la India, hablo principalmente con mis primos y primas por whatsapp a través de audios y videollamadas. Además, una vez por semana, más o menos, llamamos a mis tíos y abuelos (Surya, 13).*

En este sentido, se puede apreciar netamente la menor frecuencia de contacto con la familia lejana por parte de los niños que tienen como LH el urdu o el árabe –en su variante dariya— compensada con la cercanía de las interacciones con la familia diaspórica en el país receptor:

*Siempre que nos juntamos con nuestras familias solemos hablar en árabe, aunque siempre habrá una palabra en español por el medio. Me encanta hablar árabe en público porque la gente no entiende de lo que estoy hablando y puedo hablar de cualquier tema y mis amigos se quedan sorprendidos de por la pronunciación de las palabras (Mohamed, 11).*

Tal vez habría que considerar la mayor accesibilidad a la LH en contextos migratorios de llegada donde la comunidad de habla es mayor, caso de Granada, y posiblemente, la influencia de una cierta jerarquía de las comunicaciones con los adultos lejanos desde un punto de vista también económico.

En cuanto al ámbito recreativo, centrado en el televisivo (en soporte tradicional y, la mayoría de los casos vía *YouTube*), el discurso de los textos adquiere connotaciones emocionales que van desde las más placenteras y entusiastas de las participantes indias o de la colombiana, a las más condescendientes, caso de la niña española, los griegos o los arabófonos y hablantes de urdu, pasando por un cierto desencanto en la valoración rumana. El entusiasmo que se desprende de las primeras viene ejemplificado con títulos de producciones de distinta naturaleza:

*También suelo ver películas y series de dibujos en hindi en el ordenador. Hay muchas películas en hindi, pero la que más me gusta es una serie que se llama BAALVEER. ¡Tiene más de mil episodios! (Shivani, 11).*

La condescendencia de los segundos, no exenta de placer, viene de la mano de un visionado en colectivo junto a progenitores o abuelos visitantes:

*We have Greek satellite channels and we watch Greek TV at home. I watch a Greek soap opera “Agries Melisses” with my parents and grandmother. I also watch youtube videos in Greek like “O mikros Nikolaos” (Dimitri, 11).*

Visionado colectivo que puede ser un vector adquisitivo relevante si los temas, personajes o tramas detonan, como es previsible (Scollon, 1999), un debate paralelo y compartido. Este último punto parece ser, sin embargo, origen del desencanto rumano, argumentado en torno a la obligatoriedad que comporta ese tipo de visionados en familia:

*Souvent, mes parents regardent des émissions à la télé en roumain mais je n'aime pas du tout les regarder. Ça m'arrive rarement de les regarder avec eux mais je ne fais rien d'autre en roumain (Andrea, 12).*

El espectro de producciones consumidas no se limita a dibujos, series infantiles o películas, sino que extiende sus tentáculos hacia productos para un público más adulto, como pueden ser los programas de cocina en el caso griego, los noticieros en el caso árabe o, especialmente, el mundo de las telenovelas en el pakistaní (en un turco doblado y de temática siempre respetuosa por creencias afines) y, sobre todo, hispano. En este último caso, el de la participante colombiana, triunfan las telenovelas locales, como *Yo soy Betty la fea* o *Pasión de Gavilanes*, pero también mexicanas como *A que no me dejas* y otras producciones con sede en Miami. Aquí cabría preguntarse por el peso que puede llegar a tener la industria cinematográfica de algunas lenguas (caso de Bollywood, las productoras turcas o hispanas) frente a otras culturas sin ese volumen productivo (Houle, 2011). En el caso de la industria musical, además de competir con el mercado anglófono, vuelve a darse esta correlación con las hablantes hispanas (cumbia y afinidades musicales con Cuba y República Dominicana) e indias:

*También me gusta mucho escuchar música en malayalam. Es una de mis actividades favoritas (Surya, 13).*

En relación con los videojuegos definitivamente gana el inglés, pero con las palabras en español que han llamado la curiosidad del griego:

*I like Spanish more than French. In the video games I play, there's a lot of Spanish words. (Dimitri, 11)*

### **¿Cómo perciben el aprendizaje remoto de la LH y cómo lo desmarcan del presencial?**

Encontramos una clara dicotomía en la que se oponen quienes sí toman clases de la LH, y donde parecen volver a imponerse criterios del peso de la comunidad de habla en los respectivos países, frente a quienes nunca han tomado clases de su lengua en contextos formales. Esto es, París, Dublín y Vancouver frente a Granada o Burgos.

Estas clases aparecen siempre como extraescolares y presenciales que, a raíz de la pandemia de la COVID-19, han evolucionado hacia la versión virtual. En todos y cada uno de los testimonios se expresa la preferencia por la presencialidad argumentada en torno a la dimensión social de la lengua, esto es, la interacción con otros alumnos-amigos:

*Since Covid, I've had my Greek lessons online with a tutor. Before, I used to go to Greek classes in person but they stopped since last March. My mom arranged a Greek tutor for me because the Greek teacher here spoke English a lot, so I've been doing Skype Greek lessons for a year with a teacher from Greece. I learn more in person and it's more fun because I meet other kids. I prefer learning in class and seeing my friends (Dimitri, 11).*

Aquí reaparece el mapa de los afectos de los inicios de sus textos, como es el caso de nuestra participante más pequeña:

*Je préfère mes cours d'école Grècque qu'avec l'ordinateur. Je suis contente de parler en Grècque avec des personnes que j'aime bien (Melina, 9).*

Las desventajas de las plataformas (Zoom y Skype) giran en torno a la percepción de una cierta frialdad (literal en el caso de las imágenes congeladas) y soledad:

*Con el confinamiento, mis clases en España han sido en Zoom y no me gustan, prefiero las normales en la asociación porque con el ordenador se congelan a veces y no puedo oír al profesor y no digo nada y no puedo seguir yo sola (Rebecca, 11).*

En otros casos, se habla directamente de aburrimiento y de sobrecarga de trabajo:

*Online classes are boring. Our teacher just gave us projects and homework to do. I prefer classes in person than online. The only thing I like about online classes is that I can go to the washroom anytime I want I can stay in my room and I can wear my pyjamas (Dimitri, 11).*

Asimismo, y dada la situación actual de pandemia, mencionan las clases presenciales de otras L2, como francés o inglés, y los medios que usan cuando las hay (*Duolingo, Kahoot, wordreference.com* y presentaciones de *power-point*) pero concuerdan con los anteriores en que prefieren presencial.

El caso indio refleja una situación intermedia, ya que Shivani recibe clases de *hindi* por *Skype* con anterioridad a la pandemia, posiblemente por la dificultad de encontrar una profesora de tal lengua en su ciudad actual y por el interés de sus padres, ambos profesores:

*Para que no se me olvide el idioma y para aprender cosas nuevas, tengo una profesora de hindi que está en Madrid, así que las clases las hacemos por Skype. Es muy divertido porque la profesora es muy simpática, pero prefiero tener las clases con otros niños (Shivani, 11).*

Si bien Surya no toma clases estrictamente formales de *malayalam*, en su discurso insiste en que el dominio de la lengua no se limita al plano oral:

*No tengo aplicaciones en malayalam pero de vez en cuando leo el periódico online de Kerela, el estado de donde procedo (Surya, 13).*

En el otro polo del dial, estarían los hablantes de árabe y urdu sin recurso a la escritura en ambos casos. Se les podría considerar como “hablantes nativos interrumpidos” que mantienen gran parte de sus competencias nativas, pero les falta el desarrollo de ciertas dimensiones (Montrul, 2012; Carreira, 2012). No hay que olvidar que no todas las prácticas multilingües son vistas igual en espacios públicos ni disponen de los mismos medios en la sociedad receptora. Hecho este último que se agrava cuando se trata de alfabetos no romanizados que entrañan una dificultad añadida y a los que sus hablantes en segunda y tercera generación van desterrando en aras del alfabeto de la lengua de prestigio occidental (Androutsopoulos, 2015):

*Pocos profesores saben que lo hablo y no me gustaría dar el urdu en el colegio porque no me gusta escribirlo, es muy difícil. Nunca he sabido y mi madre no nos lo enseña (Fátima, 10).*

Las pertenencias a esas otras comunidades, argumentadas en torno a la nostalgia por familiares, visitas de verano o emisiones compartidas, reaparecen en sus autorretratos plurilingües. En los dibujos que cierran sus testimonios y en los que se les indicaba dibujarse “aprendiendo su LH” emerge el componente humano de la interacción en una representación fidedigna del andamiaje de Bruner (1973): parejas sonrientes (madres, pero también amigas) de las que emanan bocadillos de cómic con sus palabras favoritas. Todo ello enmarcado por soles del lado griego y colombiano, nubes del canadiense y lunas y estrellas patrióticas en las representaciones pakistaníes y marroquíes.

Muy significativo es que todos, a excepción de Rebecca, la participante irlandesa con LH español que se incluye en una de las ventanas de un Zoom colorido y detallado, se dibujan con libros y no con *tablets*, rodeados de un halo de letras de su propio alfabeto (caso de Shivani, Dimitri y Asma). Significativo que, asimismo, una de las participantes rumanas se dibuje frente a un televisor apagado.

### **¿Cómo se visualizan proyectándose en una comunidad de habla que en su cotidianeidad actual es mayoritariamente virtual?**

Tal vez sea en los cierres de los textos, donde se aprecie una mayor libertad de elección temática al permitirles el texto colarse por las fisuras de un hipotético y lejano futuro. A través de valoraciones, deseos o resoluciones laborales, siempre en positivo en relación con su multilingüismo. Así, se despliega toda una serie de reflexiones en torno a su garantizado mantenimiento, pero hay una diferencia significativa en los argumentos. Desde una posición más neutra por parte de las participantes de ascendencia española y rumana que la seguirán “hablando” porque tienen familia en otros países, pero no la transmitirán a sus hijos, a quienes tienen clara???? que la riqueza de su lengua (con una orgullosa especificación de su variedad) no puede quedar estancada en su generación:

*Yo siempre hablaré colombiano caleño y se lo enseñaré a mi hijo y a mi hija porque a mí también me lo hablaron de pelada y quiero ir a Buenaventura y a Juanchaco con ellos todos los veranos y visitar a Mami. No quiero que la conozcan solo por teléfono porque es bacana (Natalia, 12).*

El gusto, expresado con formas vehementes, por ese legado, queda así encarnado en lazos afectivos “necesarios” por parte de los niños marroquíes, donde observamos un desplazamiento desde el *hablo, tengo, sé, al soy y siento*:

*Hablaré árabe toda mi vida porque tengo mucha familia y así siento que estoy allí con mis tíos y mis primos, porque soy también su familia (Mohamed, 11).*

Así como por parte de los griegos (*I giagiá* o la abuela en el caso de Melina):

*I will continue to learn and speak in Greek because I need it when I go to Greece in the summer. I can speak with my grandparents and family there. Also, I'd like to live in Greece one day. I prefer to do it face to face and also to keep in touch with family there (Dimitri 11).*

En este sentido, llama poderosamente la atención la continuidad de la herencia como acto de devolución a referentes cercanos. Donde Ricoeur (1995) proponía un concepto de identidad narrativa lo suficientemente flexible para admitir el cambio y para facilitar la participación de los otros, emerge esa “mutabilidad en la cohesión” de las vidas de nuestros participantes:

*Yes, I will continue to speak Greek because we like to go back to Greece. I also want to continue learning French and also learn Spanish one day like my aunt. I want to learn as many languages as I can because my mom says it's supposed to be good for your brain. I want to keep learning Greek because it's part of my culture and I love going to Greece in the summer (Dimitri, 11).*

En relación justamente con esos referentes, tanto el participante griego de Canadá como la participante pakistaní en España hacen alusión a su función como mediadores con la primera generación, claro ejemplo de la significatividad que encontraron para su uso (Montrul, 2008) en los primeros momentos y que ahora proyectan, a su vez, en ese apartado destinado al futuro:

*Para mí, hablar urdu es como si fuera un tesoro porque puedo traducir muchas cosas a mi madre en el parque, en tiendas, en el supermercado y en la calle (Asma, 10).*

*Since I was very young, I remember helping my parents speak English since they didn't speak it very well. My sister and I would and we still translate in Greek for my parents when they didn't understand. Greek was our first language and it was important for my parents for us to learn it well to keep our connection to Greece (Dimitri, 11).*

Finalmente, estarían las participantes indias, el país más lejano junto a Pakistán para futuras visitas, quienes no solo transmitirán sus LH (malabar e hindi) a hijos y amigos (caso de Shivani), sino que se la enseñarán como algo realmente singular y valioso que nos recuerda el “tesoro”, custodiado por Asma, mencionado más arriba:

*Sé que cuando sea mayor seguiré hablando malayalam, seguiré viendo películas y escuchando música en malayalam. También espero poder enseñarles la lengua a mis hijos ya que es algo único que no se aprende todos los días (Surya, 13).*

### 3. CONCLUSIONES: EL ORDENADOR DESORDENADO

Se desconoce si es la primera tarea en la que han tenido que (d)escribirse en clave plurilingüe, pero, sin lugar a duda, aparece aquí implícito un “repensarse”. Escribir para escribirse y, por ende, describirse, implica también un presentarse a un lector externo con la necesaria tarea de (re)presentarse primero.

En los testimonios analizados, se asiste a un concepto de identidad como identificación con el “idéntico”, alejado de la percepción de lo propio como extraño. Lo que aparentemente se escribe a modo de presentación, explicación y descripción, no deja de entrañar una representación, argumentación e interpretación en clave híbrida y fluida (Ricoeur, 1995). A través de sus prácticas digitales, emergen nuevas formas de subjetividad en el seno de lo que ya se ha consensuado en llamar *e-diasporas* en una compleja asociación entre familias desplazadas y uso de las TIC. Internet no solo acerca comunidades distantes, sino que refuerza el sentimiento de pertenencia y posibilita una nueva participación social en los países de origen. Situaciones generadas por expectativas divergentes, para nada anecdóticas que muestran que, más que problemas lingüísticos como tales, deberían ser interpretadas en clave cultural y, específicamente, representacional. Representaciones como la valoración que se da a las LH en distintos contextos de llegada que, de ser obviadas, pueden frustrar un proceso incipientemente adquisitivo.

En cuanto a las necesidades comunicativas, se aprecia una implicación afectiva (y un solo rechazo) hacia la LH, encarnada en los hablantes queridos. Si la lógica detrás de tal esfuerzo les parece significativa (para comunicarse con sus abuelos o con amigos de otras familias diaspóricas), la posibilidad de que se internalice el deseo de mantener la lengua será más alta y, en ese mantenimiento, la ubicuidad y facilidad de acceso de los dispositivos móviles tendrá mucho que ver.

Ahora bien, ¿qué valor tienen los medios si no se propician situaciones reales de interacción? En relación con los contextos de uso, se distingue un continuum emocional que va del orgullo de los hablantes de lenguas más académicas en el colegio de destino (español, inglés o francés), a un cierto pudor de quienes no se ven reflejados en ese estatus (árabe, urdu o rumano). ¿Qué mensajes les está enviando la sociedad frente a un inglés triunfal y una lengua como el árabe para nada minoritaria?

Escuchadas esas voces, podríamos preguntarnos por lo que han callado, por lo no escrito, por lo borrado, especialmente, la nula mención del término bilingüe para los no

anglófonos. Es remarcable que, más allá de un bilingüismo supuestamente equilibrado entre lenguas potentes en sociedades postcoloniales como el inglés o el español, el resto de los hablantes de herencia está viviendo una situación de *translingüismo* con la LH, la L1 y las L2 no solo ya del colegio sino del ciberespacio en el que se ven inmersos.

En relación con esto último, y en un plano más académico, queda patente su gusto por la integración de las TIC en las clases, siempre y cuando estas sean presenciales. El patio, y sus integrantes, le gana la partida a las frías salas de *Zoom*. La solución parece pasar por una relación no dicotómica entre ambas realidades, que adquiera cada vez una mayor naturaleza híbrida, en ausencia de la recuperación del anhelado contacto social.

En el actual escenario, Internet parece garantizar una mayor autonomía al alumnado, permitiéndoles convertirse en miembros activos de comunidades que no entienden ya de distancias ni fronteras. Sin embargo, la brecha digital puede abrirse en cualquier momento y no solo por razones materiales. Dar oportunidades a los hablantes de herencia para desprenderse de lo estrictamente académico, traspasando los muros de las clases e incluyendo un input extracurricular válido como el televisivo, facilita un vaivén entre los espacios asociados a esas lenguas y la quiebra de las estigmatizaciones lingüísticas. Pesan demasiado todavía las creencias derivadas de una fascinación por lo nuevo que ha hecho perder a la tecnología, el arte o *tekhné*, en beneficio de un *logos* pretendidamente moderno en los medios y desvirtuado en los contenidos. Se hace necesario un debate entre comunidad docente y diáspora que impulse a los hablantes de herencia a proyectarse hacia el futuro sin estrellarse contra la pantalla.

#### 4. REFERENCIAS

- ANDROUTSOPOULOS, J. 2015. Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 185–205
- BATES, P. J. 2003. T-learning Study: A study into TV-based interactive learning to the home, Final Report, *pjb Associates*, UK. Disponible en: <http://www.pjb.co.uk/t-learning/contents.htm>
- CARREIRA, M. 2012. Spanish as a Heritage Language. En J. I. Hualde, A. Olarrea & E. O'Rourke, *The Handbook of Hispanic Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell
- COHEN, R. 1997. *Global Diasporas: An Introduction*. London: University College London Press.
- CONTRERAS IZQUIERDO, M. 2008. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TIC: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la investigación*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>
- CUMMINS, J. 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- ESCOBAR HERNÁNDEZ, J.C. 2021. La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de Lenguas: una aproximación al tema. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. ISSN 1405-9134, vol. 21, núm. 25, pp. 29-44.
- ESCOBAR, A, Y POTOWSKI, K. 2015. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge UP.

- GODWIN-JONES, R. 2018. Using mobile devices in the language classroom. Part of the *Cambridge Papers in ELT series*. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press.
- GODWIN-JONES, R. 2019. Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8–25. <https://doi.org/10.125/44667>
- GUARDADO, M. y BECKER, A. 2013. Fostering Heritage Languages and Diasporic Identities: The Role of Grassroots Initiatives in Alberta and British Columbia. In K. Arnett & C. Mady (Ed.), *Minority Populations in Canadian Second Language Education* (pp. 55-70). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090310-006>
- HAMEL, E. 2003. El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe. En I. Jung & L. E. López (dirs.), *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 248-260). Madrid: Ediciones Morata
- HEDERICH MARTÍNEZ, C. 2020. Las expectativas frustradas de la educación virtual: ¿Cuestión de estilo cognitivo? *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 47.
- HIDALGO, M. 2008. Indicators of bilingualism and identity: Samples from the Spanish speaking world. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 333-357). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- HOULE, R. 2011. Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada, *Tendances sociales canadiennes*, 92. Ottawa, Statistique Canada. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/handle/123456789/544?show=full>
- KAUFMANN, J. 2004. *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: A. Colin.
- LEE, C. 2017. *Multilingualism online*. New York, NY: Routledge.
- LEURS, K., y PONZANESI, S. 2010. Mediated Crossroads: Youthful Digital Diasporas. *M/C Journal*, 14(2). <https://doi.org/10.5204/mcj.324>
- MARCHEVA, M. 2010. The Networked Diaspora: Bulgarian Migrants on Facebook. *M/C Journal*, 14(2). <https://doi.org/10.5204/mcj.323>
- MARKUS, H. y NURIUS, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- MONTRUL, S. 2008. Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor. [*Series on Studies in Bilingualism*] Amsterdam: John Benjamins.
- MONTRUL, S. 2015. Language attrition and heritage language reversal. *Journal of the Japanese Society for Language Sciences* 14, 1-28
- MORALES, E. y PUENTES, U. 2019. *El uso de la herramienta Zoom y el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual*. Bristol: Multilingual Matters.
- MURRAY, G. 2014. Exploring the Social Dimensions of Autonomy in Language Learning. In: Murray G. (eds) *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9781137290243\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137290243_1)
- SALLABANK, J. 2010. The role of social networks in endangered language maintenance and revitalization: The case of Guernesiais in the Channel Islands. Anthopo-O'Rourke (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 765-782). Oxford: Blackwell.
- SUÁREZ GARCÍA, J. 2002. Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos. [en línea]. Instituto Cervantes. ASELE. *Actas*

XIII. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0817.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0817.pdf)

PALOU, J. y FONS, M. 2012. Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües, *Comunicació en Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*, Oporto, Portugal.

RICOEUR, P. 1995. *Tiempo y Narración*. Madrid: Siglo XXI.

SCHULZE M. 2017. Complexity Approaches to Computer-Assisted Language Learning. In: Thorne S., May S. (eds) *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_24)

SCOLLON, R. 1999. Mediated Discourse and Social Interaction, en *Research on language and social interaction*. Volume 32, numbers (1 y 2) Londres: LEA.

SOCKETT, G. 2013. Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system: An emic approach. *ReCALL*, 25(1), 48–62.

SRINIVASAN, R. y AJIT, P. 2007. Diasporic Information Environments: Reframing Immigrant-Focused Information Research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 58.12: 1734-44

SUBRAMANIAN, S. P. 2011. Malayalee Diaspora in the Age of Satellite Television. *M/C Journal*, 14(2). <https://doi.org/10.5204/mcj.351>

TODOROV, T. 2008. *La peur des barbares. Au-delà du choc des civilisations*. París: Biblio Essais.

VAN LIER, L. 2000. *From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspectiva*. En *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Lantolf, J. (Ed). Hong Kong: Oxford University Press.

VELÁZQUEZ, I. 2015. Reported literacy, media consumption and social media use as measures of relevance of Spanish as a heritage language. *Spanish Language and Literature*. 126. <http://digitalcommons.unl.edu/modlangspanish/126>

WERKER, J. Y HENSCH, T. 2015 *Critical Periods in Speech Perception: New Directions*. Annual Review of Psychology 66:1, 173-196