

Simultaneidad: Grado en Inglés y Grado en Español


Estudio comparativo de las políticas lingüísticas familiares
como herramientas de adquisición en contextos bilingües
inglés-español

Autora:

Oriana Domínguez Figueroa

Tutor:

Celso Álvarez Cáccamo



Assinado de forma
digital por Celso
Alvarez Cáccamo
Datos: 2023.06.20
18:52:33 +02'00'

A Coruña, 2023

Índice

Resumen.....	iii
1. Introducción.....	1
2. Estado de la cuestión.....	4
2.1. Adquisición o aprendizaje.....	4
2.2. Adquisición de primeras lenguas: el debate <i>nature vs nurture</i>	6
2.2.1. Conductismo.....	6
2.2.2. Nativismo.....	7
2.2.3. Interaccionismo.....	8
2.2.4. Cognitivismo.....	10
2.3. El valor del input y el período crítico.....	11
2.4. Bilingüismo y política lingüística familiar.....	12
3. Principales políticas lingüísticas familiares.....	18
3.1. One Person One Language (OPOL).....	19
3.2. Minority Language at Home (ml@h).....	19
3.3. Time and Place (T&P).....	20
3.4. Mixed Language Policy (MLP).....	20
4. Estudio de casos.....	20
4.1. Descripción de las familias.....	22
4.2. Síntesis y análisis de resultados.....	23
5. Conclusiones.....	38
6. Referencias bibliográficas.....	40
7. Anexos.....	43

Resumen

A través de los años las nuevas investigaciones han permitido tener una mayor comprensión del funcionamiento y el impacto que tienen las políticas lingüísticas familiares en el núcleo familiar y fuera de él. Estas constituyen un elemento fundamental para entender el proceso de adquisición de dos primeras lenguas de manera simultánea, ya que, si bien el proceso es similar al de la adquisición de primeras lenguas en entornos monolingües, la complejidad del proceso se ve aumentada mientras más lenguas se incorporen a la ecuación.

Es indudable que los padres o cuidadores cumplen un rol fundamental en este proceso puesto que son responsables de todas las decisiones que conforman la política lingüística familiar, su puesta en práctica y, en consecuencia, del impacto directo que esta tendrá en los niños. Las ideologías, prácticas lingüísticas y gestión del uso del lenguaje por parte de padres o cuidadores han sido considerados factores centrales en la política lingüística familiar, y su estudio permite entrever el impacto que tienen estos elementos en el desarrollo lingüístico de los niños.

No obstante, no todos los padres que buscan fomentar el bilingüismo de sus hijos tienen conocimientos formales sobre el tema. En muchos casos los padres optan por hacer aquello que les resulta más natural sin pararse a reflexionar sobre ello. Esta investigación tiene por objetivo estudiar de forma comparativa las diversas políticas lingüísticas adoptadas por un grupo de diez familias en Irlanda cuyos hijos tienen como idiomas el inglés y el español.

Tras una revisión bibliográfica del estado de la cuestión, se realizó un estudio comparativo, a partir de las entrevistas estructuradas realizadas a estas familias. Las entrevistas consistieron en cinco preguntas acerca de las políticas lingüísticas familiares; las estrategias discursivas utilizadas por los padres; las herramientas, materiales y situaciones

que sirvieron como fuente de *input* en cada idioma (con especial atención a la lengua minoritaria: el español); las limitaciones que se encontraron con respecto a la efectividad de las políticas lingüísticas; y la edad aproximada a la que los niños dejaron de mezclar ambas lenguas en sus intervenciones durante una conversación frecuentemente.

A partir del análisis comparativo realizado, hemos observado que la política lingüística más usada por las familias es OPOL (*One person, one language* en la que los padres se dirigen al niño utilizando sus respectivas lenguas nativas exclusivamente), aunque en la mayoría de los casos fue utilizada juntamente con T&P (*Time & Place* donde se asigna el uso de una lengua a un lugar y/o momento determinado). En cuanto a las estrategias discursivas, es decir, el tipo de respuesta que dan los padres cuando el niño utiliza la lengua no correspondiente a la persona o la situación, la repetición resultó ser la preferida por los padres, si bien se usó junto con otras estrategias. Para mantener el contacto con la lengua minoritaria la familia, los libros y programas de televisión o películas fueron los recursos más comúnmente utilizados. Por otra parte, se pudo comprobar que la mayoría de las limitaciones que surgieron en cuanto a la eficiencia de las políticas lingüísticas implementadas estaban ligadas a la adquisición y uso del español (la lengua minoritaria). Finalmente, se encontró que la edad donde los padres notaron una disminución en la mezcla de código de los niños fue entre los 4 y 5 años.

1. Introducción

Las familias bilingües y multiculturales siempre han existido y el campo de la política lingüística en el contexto familiar ha sido objeto de interés e investigación desde hace décadas, pero no ha sido hasta años recientes que se ha estudiado en más profundidad. La puesta en práctica de una política lingüística familiar implica establecer un sistema de estrategias y planificación para lograr el objetivo final: que los niños adquieran dos o más lenguas desde la temprana infancia. Desde luego, estas políticas serán diferentes dependiendo de los objetivos que se planteen los padres, así como de su implicación, creencias y actitudes durante dicho proceso. Estas políticas lingüísticas son relevantes porque nos permiten comprender más acerca del proceso de adquisición de lenguas durante la infancia a nivel neurológico y a nivel del entorno, entender en profundidad procesos de cambio lingüístico y establecer una relación entre las situaciones lingüísticas en los entornos privados y públicos (Curdt-Christiansen, 2018).

Además, el estudio de la dicotomía *nature-nurture* ('naturaleza'/'cultivo') se vuelve aún más intrigante en estos contextos dado que el proceso de adquisición tiene lugar con dos lenguas de manera simultánea, factor que en las primeras investigaciones sobre *bilingüismo simultáneo* fue considerado como motivo de confusión para los niños y, por consiguiente, el intentar criar a niños con dos lenguas maternas era desaconsejado.

Si bien esta sigue siendo la visión de algunas comunidades e individuos, hoy en día hay numerosos artículos y manuales que rompen con este mito. Además, estos materiales están al alcance de padres que quieren embarcarse en el proceso de criar a sus niños en contextos bilingües o incluso multilingües; así como más investigaciones disponibles para poder discernir el tipo de políticas lingüísticas y estrategias discursivas más eficaces y convenientes para los diversos contextos familiares, circunstancias, necesidades y objetivos de los padres con respecto a las lenguas de sus hijos.

Como estudiante y enseñante de lenguas tengo un gran interés por comprender las condiciones que facilitan la adquisición de lenguas fuera del salón de clases. Cuestiones como la inmersión y la necesidad del *input* son importantes en cualquier situación de aprendizaje de idiomas, pero también lo son las interacciones que se tienen con el entorno. La política lingüística familiar puede aportar conocimiento crucial para comprender este proceso y como adaptarlo a los diversos contextos de cada familia bilingüe.

En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo principal hacer un estudio comparativo de diversas políticas lingüísticas familiares para analizar el proceso de toma de decisiones de los padres y la efectividad de las políticas lingüísticas y estrategias discursivas puestas en práctica como herramientas para facilitar la adquisición de ambas lenguas.

En el primer capítulo se hará un repaso de las principales teorías referentes a la adquisición del lenguaje y los elementos que cada una de ellas considera más importante. Seguidamente se realizará una revisión sistemática del bilingüismo familiar como campo de estudio abordando los aspectos más significativos. A continuación, en el segundo capítulo, se introducirán las principales políticas lingüísticas familiares como base para el análisis comparativo. Y, finalmente, en el tercer capítulo se presentarán y analizarán los datos obtenidos en entrevistas estructuradas a diez familias bilingües con la combinación de lenguas inglés-español en Irlanda.

Las entrevistas consistieron en cinco preguntas relacionadas a la aplicación de las la(s) política(s) lingüística(s) escogidas:

1. ¿Qué política lingüística establecieron para que los niños adquirieran las dos lenguas? (OPOL, ml@h, T&P, MLP, una mezcla de varias)
2. ¿Qué tipo de respuesta fue utilizada más frecuentemente en momentos donde los niños mezclaban ambas lenguas? 1. Entendimiento mínimo (Decir “No entiendo” en la lengua minoritaria) 2. Suposición expresada (Decir “¿Dijiste x?”

en la lengua minoritaria) 3. Repetición (Repetir la palabra usada por el niño en la lengua minoritaria) 4. Continuación (Seguir hablando en la lengua minoritaria sin más) 5. Cambio de código (Responderle al niño en la lengua mayoritaria).

3. ¿Qué acceso tenían los niños al español (la lengua minoritaria)? ¿Familia, otros niños bilingües, libros, televisión, música, video u otros?
4. ¿Qué problemáticas se encontraron al intentar aplicar estas estrategias?
5. ¿En cuánto tiempo consiguieron los niños separar los dos idiomas al hablar?

Evidentemente se trata de una muestra reducida, pero permite explorar el conocimiento, la planificación previa y la puesta en práctica de las políticas lingüísticas familiares por parte de los padres en el contexto actual donde cada vez hay más información a disposición del público general; esto contrasta con los primeros estudios de campo en esta área, la mayoría realizados por lingüistas que observaban el proceso de adquisición de lenguas de sus propios hijos y permite entrever posibles investigaciones futuras para profundizar nuestro conocimiento sobre el tema.

2. Estado de la cuestión

2.1. Adquisición o aprendizaje

A pesar de que el proceso de adquisición de lenguas se da en contextos geográficos, lingüísticos y socioculturales muy diversos, esta capacidad es demostradamente universal, tanto para la adquisición de una como de más lenguas. Así pues, se podría pensar que el lenguaje es una capacidad inherente al ser humano, que nacemos con una predisposición o que estamos programados para procesar, asimilar y producir una o varias lenguas. Pero antes de pasar a examinar las teorías que han abordado el estudio de la adquisición de lenguas, hay que distinguir entre dos términos que han sido objeto de debate entre los investigadores: *adquisición* y *aprendizaje*. Varios estudiosos han examinado ambos términos en un intento por delimitar el tipo de proceso cognitivo que estos describen. De acuerdo con Manchón (1987):

Peter Strevens fue el primero en establecer una distinción entre los procesos de «adquisición» y «aprendizaje». Desde entonces, es generalmente aceptado que una persona «adquiere» una lengua cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales, sin ninguna organización externa. Por el contrario, al «aprender» una lengua, el proceso de interiorización se complementa con estudio de algún tipo, existiendo una dirección externa por parte de alguien o algo (el profesor, el libro de texto, el método, etc.)

Otra postura es la planteada por Krashen según la cual los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* estarían relacionados con lo inconsciente y lo consciente respectivamente (Manchón, 1987). Así pues, la adquisición correspondería al proceso de comunicación espontáneo que presenta dos elementos fundamentales: *input* comprensible y un filtro afectivo como lo puede ser la motivación. En dicho proceso, no se tomaría en cuenta la forma del mensaje en sí sino su contenido. Por el contrario, en el aprendizaje la atención a la forma del

mensaje es fundamental y esta se logra a través de lo que Krashen llamó el monitor. Un ejemplo de esto sería lo ilustrado por Manchón (1987) a continuación:

Podemos hablar de un conocimiento controlado por las reglas del sistema fonológico, gramatical o léxico, que constituyen el monitor, o sea el control, la vigilancia consciente del hablante, que le permitirá rectificar o corregir sus producciones, siempre que se den las circunstancias necesarias para que pueda funcionar el monitor.

Sin embargo, la teoría de Krashen ha sido ampliamente criticada, entre otras cosas, por basarse en la distinción del pensamiento consciente o inconsciente que resulta difícil de estudiar de manera objetiva y precisa. Además, Krashen no detalla estos dos procesos desde un punto de vista neurolingüístico que sería muy útil a la hora de comprobar su hipótesis.

Baralo (1995) por su parte considera que ambos conceptos están realmente conectados entre sí y no representan dos procesos aislados que responden a condiciones diversas. Así pues,

la dicotomía planteada entre ambos términos no es una verdadera dicotomía, no son dos procesos que puedan o no compartir una zona de solapamiento. Aunque existan realmente dos tipos de conocimientos diferentes, desde una perspectiva psicológica, metodológicamente, podemos plantear un continuum entre ambos.

Si bien existen diversas posturas con respecto al uso de estos términos, especialmente en lo que concierne al aprendizaje de segundas lenguas, existe una tendencia entre los autores consultados en el área de bilingüismo familiar a utilizar “adquisición” en lugar de “aprendizaje”. En consecuencia, en este trabajo se utilizará principalmente “adquisición” para referirse al desarrollo lingüístico de niños bilingües, aunque “aprendizaje” podrá ser utilizado para evitar repeticiones excesivas.

2.2. Adquisición de primeras lenguas: el debate *nature vs nurture*

Para contestar a la pregunta ¿Qué efecto tiene la política lingüística familiar y el comportamiento de los padres en la adquisición de lenguas de sus hijos? primero hay que comprender mejor este proceso, por lo que se hará un pequeño repaso de las principales posturas teóricas concernientes a la adquisición de lenguas.

Uno de los debates centrales del estudio del lenguaje como facultad humana es el de la dicotomía *nature-nurture*, ('naturaleza'/'cultivo') que representa dos elementos fundamentales para la adquisición de lenguas. Por un lado, están nuestros genes y demás características biológicas que nos permiten ser capaces de procesar, articular y producir lenguaje y, por otro lado, está el papel que juega el ambiente en el que nos desenvolvemos en la temprana infancia en este proceso. Diversas hipótesis, teorías y posturas le han dado mayor o menor importancia a uno y otro, por lo que pasaremos a analizar brevemente estas perspectivas y sus respectivas críticas para comprender la influencia que pueda o no tener el comportamiento de los padres y las interacciones con sus hijos en la óptima adquisición de lenguas de estos últimos.

2.2.1. Conductismo

Skinner (2020) es el principal representante de esta postura según la cual los niños adquieren el lenguaje gracias a un sistema de imitación y repetición del input ofrecido por los adultos en el entorno. Esta repetición se ve a su vez influenciada por el refuerzo positivo o negativo, mediante recompensas y castigos, gracias a los que los niños aprenderían cuáles estructuras lingüísticas son correctas y cuales incorrectas (Skinner, 2020). Desde esta postura, se asume que la adquisición de una lengua no es más que un hábito que no requiere de complejos sistemas cognitivos para llevarse a cabo, sino tan sólo atención a los estímulos externos que generan determinadas respuestas por parte de los sujetos y su debida repetición a lo largo del tiempo. A esto se le conoce como *conductismo operacional*. No obstante, las

afirmaciones de Skinner se basan en su experimentación con ratas de laboratorio y otros animales, así como en la convicción de que las respuestas obtenidas en el condicionamiento de estos pudieran ser aplicadas a los humanos:

The basic processes and relations which give verbal behavior its special characteristics are now fairly well understood. Much of the experimental work responsible for this advance has been carried out on other species, but the results have proved to be surprisingly free of species restrictions. Recent work has shown that the methods can be extended to human behavior without serious modification. (Skinner, 2020: 14)

Esta conjetura fue la que llevó a las críticas realizadas por otros investigadores en años posteriores. Chomsky fue uno de los críticos más duros, acusando a Skinner de ignorar la complejidad estructural de las lenguas, el número ilimitado de posibles respuestas verbales a un mismo estímulo y las diversas etapas de ese proceso de adquisición de la lengua.

The terms borrowed from experimental psychology simply lose their objective meaning with this extension, and take over the full vagueness of ordinary language. Since Skinner limits himself to such a small set of terms for paraphrase, many important distinctions are obscured. [...] It is futile to inquire into the causation of verbal behavior until much more is known about the specific character of this behavior; and there is little point in speculating about the process of acquisition without much better understanding of what is acquired. (Aitchison, 1989)

2.2.2. Nativismo

La base de la teoría nativista o innatista parte de la idea de que el ser humano posee una predisposición natural a la producción y el aprendizaje de lenguas. El principal representante de esta postura es precisamente el lingüista Noam Chomsky, quien desarrolló esta teoría a lo largo de los años en varios de sus trabajos.

Chomsky parte de la noción de que las lenguas son “*blueprints*”, es decir, modelos lingüísticos o plantillas que los seres humanos poseemos de manera innata y a los que podemos acceder gracias a lo que él llamó “*Language Acquisition Device*” (LAD). Posteriormente el LAD sería desarrollado como la “gramática universal”, mediante la cual cualquier ser humano es capaz de descifrar, comprender y empezar a producir el idioma o idiomas a los que está expuesto desde su nacimiento, independientemente de las características de este. Como dice Chomsky en Atchison (1989):

Given the richness and complexity of the system of grammar for a human language and the uniformity of its acquisition on the basis of limited and often degenerate evidence, there can be little doubt that highly restrictive universal principles must exist determining the general framework of each human language and perhaps much of its specific structure as well.

Además, a diferencia de Skinner, Chomsky propone que las lenguas son instrumentos creativos que nos permiten producir un número ilimitado de oraciones que pueden ser usadas según sea necesario en el contexto de determinadas situaciones comunicativas. Sin embargo, uno de los puntos débiles de esta postura radica en la poca atención prestada al rol de las interacciones con otros interlocutores (normalmente los padres) en esta etapa temprana del desarrollo lingüístico de los niños. Uno de los principales motivos para esto es que, según Chomsky, la producción lingüística de los adultos está llena de errores, *lapsus linguae* y oraciones incompletas que no constituyen un modelo ejemplar que pueda ser de utilidad para los niños.

2.2.3. Interaccionismo

Abordando la importancia de la interacción social en la adquisición de lenguas a la que Chomsky no prestó tanta atención encontramos a autores como Bruner y Vygotsky.

Para Bruner (1982), los niños adquieren su lengua materna a través de lo que él llamó *Language Acquisition Socialization System*. Este sistema plantea la importancia de la relación madre-hijo y la correspondiente retroalimentación como herramienta para que los niños logren descifrar los significados del lenguaje al que están siendo expuestos. Además, esta experiencia les permite a los niños adquirir un conocimiento de otras nociones comunicativas más allá de la lengua como la toma de palabra o el respeto de turno en la conversación. Por lo tanto, para este autor, el desarrollo de competencias comunicativas en contextos sociales es indispensable para la adquisición de una lengua.

Por su parte, de acuerdo con Harley (2014), Vygotsky plantea que los idiomas son una construcción social y, como tal, son herramientas que se desarrollan como consecuencia natural de la interacción con otros. Uno de los elementos centrales de este proceso es lo que él llama *Zone of Proximal Development* que es el puente que conecta las acciones que un niño puede realizar de manera independiente y las que requieren de ayuda externa, por lo que esta zona correspondería al aprendizaje. Según dice Vygotsky en Harley (2014):

The child is able to copy a series of actions which surpass his or her own capacities, but only within limits. By means of copying, the child is able to perform much better when together and guided by adults than when left alone, and can do so with understanding and independently. The difference between the level of solved tasks that can be performed with adult guidance and help and the level of independently solved tasks is the zone of proximal development.

La principal problemática de esta aproximación social a la adquisición de lenguas es la dificultad, por no decir imposibilidad, de evaluar y medir el impacto que el *input* que proveen los padres tiene sobre el desarrollo lingüístico de los niños. Si bien la relación entre ambos es lo suficientemente clara, no podemos saber con certeza el grado de influencia que estas interacciones poseen.

2.2.4. Cognitivismo

Finalmente, Piaget planteó una teoría de desarrollo cognitivo según la cual existen cuatro etapas: la etapa sensoriomotora, la etapa preoperacional, la etapa de las operaciones concretas y la etapa de las operaciones formales. A medida que se pasa de una etapa a otra se adquiere una forma más compleja y abstracta de conocer que en la anterior.

Es la etapa preoperacional la que nos interesa para este estudio. Esta es la etapa donde el niño es capaz de emplear símbolos como medio para reflexionar sobre el ambiente, pudiendo referirse a un objeto real sin que este esté presente (pensamiento representacional). Es este pensamiento representacional lo que permite al niño adquirir el lenguaje.

Quando el niño comienza a hablar, utiliza palabras referentes a actividades y a eventos, lo mismo que a sus deseos actuales. Durante el período preoperacional empieza a emplearlas de forma verdaderamente representacional... Dicho de otra manera, las usa para referirse a eventos que no experimenta de modo directo. Piaget creía que el pensamiento representacional facilita el desarrollo lingüístico rápido en el período preoperacional. Es decir, el pensamiento antecedería al desarrollo lingüístico. (Rafael,2007)

Según la teoría de Piaget, el lenguaje es dependiente de otros procesos cognitivos que deben ocurrir antes de cualquier tipo de aprendizaje, incluida la lengua. No obstante, la principal crítica que se ha hecho a esta teoría es precisamente esa dependencia que tendría el lenguaje en relación con el desarrollo cognitivo, ya que existen otros elementos no cognitivos que también influyen en la adquisición y producción del lenguaje. Aun así, la teoría cognitiva de Piaget expresa muy bien lo que otros investigadores también dejaron entrever en sus estudios del lenguaje humano: el factor de la edad y el período crítico.

2.3. El valor del input y el período crítico

Una vez explicadas y comparadas estas teorías se puede entender mejor hasta dónde llega nuestro conocimiento del proceso de adquisición de lenguas y cuáles son los elementos que influyen en él.

De acuerdo con Curtis (1977), Lennemberg propuso un período crítico para el desarrollo del lenguaje abarcando desde los dos años hasta la pubertad siempre y cuando se esté expuesto a la lengua o lenguas en cuestión. Asimismo, sugirió que no es posible adquirir una lengua antes de los dos años, porque el cerebro no está lo suficientemente desarrollado, ni después de la pubertad porque el cerebro ya ha alcanzado su madurez y, en consecuencia, ha perdido su plasticidad.

Los casos conocidos de niños salvajes (*feral children*) refuerzan la teoría del período crítico. Dos de ellos, que han sido estudiados ampliamente, son el caso de Víctor de Aveyron (1800) y el de Genie (1977). Se descubrió a ambos niños en su pubertad, Víctor entre los 11 y 12 años y Genie a los 13 años. Ninguno de ellos estuvo expuesto a una lengua de manera constante durante el período crítico. A pesar de los esfuerzos de sus tutores para que los niños lograran comunicarse y reintegrarse a la sociedad, las habilidades comunicativas de ambos niños permanecieron extremadamente limitadas hasta su fallecimiento.

Por más que estos casos sean extremos, permiten entrever la importancia del entorno y el *input* para el desarrollo lingüístico y respaldan la teoría del período crítico. En palabras de De Hower (2009):

The different findings for different domains of language use show that the relation between language input and bilingual development can be different depending on the aspect of language use considered, but especially with children aged 4.5 or younger, the length of time that children have heard their new L2 is paramount, regardless of which domain is considered. (De Houwer, 2009)

En consecuencia, el rol de los padres o cuidadores es fundamental en este proceso ya que, como dice De Hower (1999) en Harding-Esch y Riley (2003), el entorno en el que los niños adquieren sus primeras lenguas se ve influenciado directamente por el comportamiento, actitudes y creencias de los padres.

Sin embargo, aún no es posible determinar el nivel de influencia que el input tiene realmente en el proceso bilingüe de adquisición de lenguas. Como Abutalebi y Clahsen (2017) comentan:

The study of the role of input and experience in bilingual language development is [so] challenging, that broad conclusions – ‘exposure is (not) critical’ – are probably wrong, and that progress can be made by asking more subtle questions, such as how exposure affects different kinds of linguistic knowledge, different kinds of bilinguals, and what the mechanisms are by which the language learner employs information available from the linguistic environment.

2.4. Bilingüismo y política lingüística familiar

Una vez repasadas las principales teorías de adquisición de lenguas y los elementos claves que las constituyen, así como la relevancia del período crítico y el *input* en este proceso, pasaremos a considerar los aspectos que distinguen al bilingüismo familiar de la adquisición de primeras lenguas en contextos monolingües.

Se entiende por bilingüismo familiar el fenómeno por el cual un niño está en contacto con, al menos, dos lenguas diferentes (González, 2003). En la mayoría de los casos, se trata de adquisición simultánea de al menos dos lenguas desde el nacimiento (*bilingüismo simultáneo*), aunque también puede darse el caso del *bilingüismo sucesivo* donde la segunda lengua es introducida de forma más tardía en la vida del niño. En este estudio nos centraremos en el primer tipo.

Existen ciertas ideas que se han visto arraigadas en el acervo cultural de una sociedad cada vez más globalizada y expuesta a situaciones de encuentro de lenguas que dan pie al bilingüismo. Una de las preocupaciones generales que ha estado presente desde que se empezó a estudiar el *bilingüismo simultáneo* es que la exposición a dos idiomas al mismo tiempo pueda generar confusión en los niños criados en contextos bilingües, resultando en retrasos del habla y del lenguaje y mezcla de código (que es considerado por algunos como un elemento indeseado). En palabras de Bonomi (2016) “nociones como mezcla o alternancia de código y más recientemente la de *translanguageing* se asocian a menudo con actitudes negativas hacia usos considerados como ‘limitados’ o ‘incorrectos’, en contraposición a una forma de hablar ‘pura y correcta’ como es la práctica monolingüe.”

Sin embargo, investigaciones más recientes han demostrado que la mezcla o cambio de código no representa un aspecto negativo en el desarrollo lingüístico, sino que resulta, en cambio, en una ventaja cognitiva. Silva-Corvalán (2014) afirma que el modelo (evidenciado en estas investigaciones) a través del cual los niños adquieren ambas lenguas de manera simultánea es el de autonomía con interdependencia que implica el desarrollo diferenciado de ambas lenguas por separado con cierto nivel de interacción entre las dos lenguas. Esto concuerda con estudios de caso como los realizados por Esienchas (1996) y Lanza (2003) donde se muestran evidencias de transferencia lingüística de la lengua dominante a la más débil.

A pesar de estos avances, de manera general, los padres que desean que sus hijos sean bilingües se han visto enfrentados a la problemática de decidir qué estrategias serán más favorables para que el desarrollo lingüístico de los hijos sea óptimo y permita su desenvolvimiento en la sociedad. Las políticas lingüísticas familiares son precisamente las herramientas que agilizan ese desarrollo.

De acuerdo con Curdt-Christiansen (2018), muchos investigadores han tomado como referencia el modelo teórico de Spolsky para el estudio de las políticas lingüísticas familiares.

Este modelo establece tres componentes interrelacionados que deben considerarse en el estudio de la política lingüística familiar: las ideologías lingüísticas, es decir, la percepción de una lengua que tienen los miembros de la familia; las prácticas lingüísticas, esto es, el uso del lenguaje; y la gestión lingüística que se refiere al esfuerzo que se hace para mantener el idioma en uso. Siendo estos los aspectos principales a considerar, es evidente que el bilingüismo familiar tendrá tantas variantes como familias persigan esta meta.

Una de las convenciones que más ha tenido impacto en el contexto de las familias bilingües es aplicar la dinámica de “una persona, una lengua” (Vila, 1982; King, 2008; King y Logan Terry, 2008; González, 2003), según la cual cada uno de los padres se dirige al niño empleando exclusivamente su lengua nativa. De esta manera, teóricamente, y dejando fuera un número considerable de variables, el niño asociará una persona con una lengua y podrá mantener la distinción entre ambas como si tuviera dos compartimentos en su competencia lingüística para alojar dichos conocimientos por separado.

No obstante, este escenario “ideal” no es el único que se observa en el estudio de casos prácticos. A este respecto, King y Logan Terry (2010) destacan: “it is likely that OPOL has been the most widely studied approach not because OPOL families are the most representative of bilingual families, but because in such families (reported) language input is easier to quantify and measure by researchers”. En otras palabras, los primeros estudios que se realizaron sobre las políticas lingüísticas familiares se centraron en la metodología que resultaba más fácil de estudiar (OPOL), dejando de lado las otras.

Por consiguiente, existen dos cuestiones fundamentales a considerar en el estudio de las políticas lingüísticas familiares: por una parte, las lagunas existentes en el campo de estudio del bilingüismo familiar y la adquisición de lenguas en lo que se refiere a otras metodologías aparte de OPOL, y por otra, las estrategias que utilizan los padres para reforzar la adquisición de las lenguas.

González (2003) y King y Logan Terry (2008) abordan esta problemática a través de un análisis casuístico de la aplicación de las principales estrategias discursivas en el ámbito del bilingüismo familiar independientemente de la política lingüística escogida. Estas estrategias son el conjunto de respuestas posibles ante una situación donde el niño se dirige al padre o la madre en la lengua que no le corresponde según los parámetros establecidos en la política lingüística familiar. En el caso de una familia que sigue el método OPOL donde la madre habla español y el padre inglés, por ejemplo, ¿cuál es la respuesta de la madre si el niño le habla en inglés? ¿cómo responde el padre si el niño le habla español? Y lo mismo ocurre con familias que siguen otras políticas lingüísticas. En el contexto de una familia migrante en la que los padres comparten la misma lengua, pero la lengua del entorno es diferente ¿cómo responden si el niño se dirige a ellos usando la lengua del entorno? Esta es la pregunta a la que responden estas estrategias discursivas.

Las principales estrategias discursivas estudiadas por estos investigadores son **el entendimiento mínimo**, en la que el adulto finge no entender al niño para incentivarlo a que utilice la lengua correcta; **la suposición expresada**, que consiste en una interrogación total en la que el adulto intenta clarificar lo que el niño ha dicho en la lengua no correspondiente usando la lengua objetivo; **la repetición del adulto**, que supone repetir lo que el niño ha dicho, utilizando la lengua objetivo; **la continuación**, en la que el adulto simplemente ignora el error de selección de código y continúa con la conversación; y **el cambio de código o code-switching** en la que el adulto incorpora a su contribución la palabra usada por el niño en la lengua incorrecta, o bien cambia por completo a la lengua usada por el niño (González, 2003).

Estas estrategias son fundamentales para poder obtener los resultados deseados. Si la familia desea mantener una postura estricta con respecto a la lengua en la que el niño se dirige a cada uno de los cuidadores, estos no pueden permitirse cambiar de código cuando la lengua del niño no es la deseada. Los estudios mencionados anteriormente, arrojaron resultados

similares con respecto a los métodos más comúnmente aplicados por los padres, ya sea de manera deliberada o inconsciente. Así pues, optan por las estrategias con un menor grado de coacción, como lo son la repetición y la continuación, lo que da a entender que buscan prevenir causar un rechazo por parte de los hijos hacia el idioma en cuestión. Esta predilección también se puede apreciar en un estudio anterior realizado por Vila en 1982, en el que los padres se atenían a las mismas estrategias. El hecho de que se observe la misma tendencia en estudios realizados en distintas décadas confirma el hecho de que se han establecido ciertas creencias populares en torno a las estrategias parentales más eficaces en contextos bilingües que han derivado en el rechazo de otras prácticas aparentemente más perjudiciales para el desarrollo lingüístico del niño.

Tomando en cuenta este panorama, los autores más recientes han dirigido su atención a la política lingüística familiar como una herramienta fundamental, buscando completar el panorama teórico con las variables que han sido menos tratadas en décadas anteriores para asegurar, con base en los estudios lingüísticos y cognitivos realizados hasta la fecha sobre la adquisición de lenguas, el cumplimiento de los objetivos de los padres con respecto al desarrollo bilingüe de sus hijos. De acuerdo con King (2008) la política lingüística familiar es aquella que responde a lo siguiente: *‘Which caretakers attempt to influence what behaviors of which family members for what ends under what conditions by what means through what decision-making process with what effect?’*.

Este planteamiento inicial permite atraer la atención a los aspectos que necesitan ser más trabajados. Por un lado, la existencia de contextos de bilingüismo familiar tan diversos como las familias mismas. Por ejemplo, en casos en los que los padres comparten la misma lengua nativa, y viven en un contexto social en la que también está presente dicha lengua, pero quieren incentivar el aprendizaje de una segunda lengua en los hijos desde una temprana edad se estaría hablando de *bilingüismo aditivo*, donde un individuo aprende una segunda lengua

mientras que se mantiene y refuerza su primera lengua y la cultura correspondiente a ella. En consecuencia, la dinámica “una persona, una lengua” podría no ser aplicable en estos casos. Un ejemplo de esta situación es el estudio realizado por King y Logan Terry (2008) en el que se analizan las estrategias utilizadas por dos familias estadounidenses que introducen la segunda lengua con ayuda de niñeras que son hablantes nativos del idioma en cuestión (español y portugués).

Por otro lado, se encuentran los casos de familias bilingües transmigrantes en las que la migración a un país con lengua distinta a la familiar es una de las principales motivaciones parentales para incentivar la educación bilingüe. García-Cano et al. (2010) ponen en evidencia una variedad de contextos sociales y familiares de cuatro familias hispano-alemanas y una hispano-italiana. Además, utilizan un método cualitativo que difiere significativamente de la tendencia cuantitativa predominante en estudios anteriores: la historia de vida “motivada por un agente externo y conseguida mediante entrevistas biográficas sucesivas en las que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia”.

Tras la evaluación de estas investigaciones, se observa que estudios más recientes buscan combinar métodos cuantitativos y cualitativos tomando en consideración, no sólo el conjunto de datos estadísticos recogidos, sino también aspectos sociales, ideológicos y psicológicos que condicionan las interacciones entre los padres y los hijos. Esta combinación permite tener un mejor entendimiento del proceso de toma de decisiones que determina la política lingüística familiar en diversos contextos y posibilita el estudio de las variables que dan lugar a políticas lingüísticas familiares menos comunes diferentes al método OPOL.

Una de las áreas principales que juega un rol fundamental en la elección de la política lingüística familiar a seguir es, por supuesto, el tipo de familia. Harding-Esch y Riley (2003) distinguen entre un total de cinco categorías posibles entre las familias tomando en cuenta la o

las lenguas de los padres, las de la comunidad y la estrategia utilizada. El siguiente cuadro (de elaboración propia en base a los datos proporcionados por estos investigadores) muestra estas cinco categorías.

	Padres	Comunidad	Estrategia utilizada
1	Los padres tienen distintas lenguas maternas, pero ambos tienen cierto nivel de competencia lingüística en la lengua del otro.	El idioma de uno de los padres es la lengua dominante en la comunidad.	Cada cuidador se dirige al niño en su lengua materna.
2	Los padres tienen distintas lenguas maternas.	El idioma de uno de los padres es la lengua dominante en la comunidad.	Ambos padres se dirigen al niño en la lengua minoritaria, por lo que el niño sólo tiene acceso a la lengua dominante fuera de casa.
3	Los padres comparten la misma lengua materna.	La lengua del entorno no es la de los padres.	Los padres se dirigen al niño en su lengua materna.
4	Los padres tienen distintas lenguas maternas.	La lengua del entorno es distinta a las de los padres.	Los padres se dirigen al niño en su lengua materna.
5	Los padres comparten la misma lengua materna.	La lengua del entorno es la lengua de los padres.	Uno de los padres se dirige al niño en una lengua que no es la suya.

3. Principales políticas lingüísticas familiares

Toda planificación y acuerdo al que se llegue sobre el uso de las lenguas en el entorno familiar es considerado como la política lingüística de cada familia, incluyendo las estrategias discursivas mencionadas anteriormente.

El nivel de implicación de los padres para que sus hijos adquieran dos lenguas simultáneamente es fundamental, mas no es sencillo. Como se evidenció en el cuadro anterior, existen muchas variables que pueden influir a este respecto, como lo son las lenguas de los

padres en relación con la lengua del entorno, sus sistemas de creencias, su actitud y su compromiso con relación al proceso de adquisición de lenguas de sus hijos. No es sorprendente, pues, que muchos padres se sientan abrumados ante la tarea de criar a sus hijos no con una sino dos lenguas al mismo tiempo. De ahí que, además del cuerpo de investigaciones sobre *bilingüismo simultáneo*, existan tantas asociaciones, foros y comunidades donde aquellos padres que han criado a sus hijos de manera bilingüe, o tienen pensado hacerlo, plantean preguntas e intentan ayudarse mutuamente; así como manuales para padres como los referenciados en este trabajo (Harding-Esch y Riley, 2003; Pearson, 2008)

Las políticas lingüísticas familiares, que los padres pueden escoger o combinar de acuerdo con sus circunstancias e intereses, son fundamentales en este proceso. A continuación, se explicarán algunas de las principales. La información acerca de estas metodologías fue obtenida principalmente de Bouko et al. (2019).

3.1. One Person One Language (OPOL)

Esta es una de las convenciones que más ha tenido impacto en el contexto de las familias bilingües en las que los padres no comparten su lengua nativa (Vila, 1982; King, 2008; King y Logan Terry, 2008; González, 2003). De esta forma, cada uno de los padres se dirige al niño empleando exclusivamente su lengua nativa.

3.2. Minority Language at Home (ml@h)

Como su nombre indica, esta estrategia consiste en utilizar la lengua minoritaria en casa. Esta estrategia es más frecuente en familias monolingües migrantes para mantener la lengua hereditaria y transmitirla a los hijos, aunque la lengua mayoritaria utilizada en el contexto sea otra.

3.3. Time and Place (T&P)

En esta dinámica ambos padres usan los dos idiomas con los hijos en determinados momentos y/o lugares acordados previamente. Por ejemplo, se puede asignar el uso del español a la hora del dormir mientras el inglés se asigna a la hora de la comida. Por consiguiente, el uso de los idiomas se ve limitado a esos momentos y actividades específicos.

3.4. Mixed Language Policy (MLP)

También llamada *Two Parents Two Languages* (2P2L), es una estrategia en la que ambos padres utilizan las dos lenguas deseadas con los niños, al contrario de lo que ocurre en dinámicas OPOL.

4. Estudio de casos

Para la obtención de datos que permita estudiar el proceso de toma de decisiones de padres y cuidadores a la hora de establecer una política lingüística familiar, se seleccionó a diez familias que viven en Irlanda y están criando a sus hijos en un contexto bilingüe con inglés y español. La selección de estas familias fue realizada a través de un primer contacto con una familia a través de Dublin City University donde estuve de Erasmus en 2021. Después de haber realizado la primera entrevista, se preguntó si conocían a alguna otra familia bilingüe con la combinación de lenguas inglés-español a la que pudiera contactar. Gracias a ello, fue posible entrar en contacto con una segunda familia. Esta misma dinámica fue repetida hasta obtener un total de diez entrevistas realizadas entre septiembre de 2022 y marzo de 2023. De las diez entrevistas, las primeras cinco no fueron grabadas ya que consideré que registrar la información en forma de notas de campo sería suficiente. Sin embargo, una vez hechas cinco de las

entrevistas pensé que sería provechoso tener las grabaciones para optimizar el proceso de recogida de los datos.

Debido al ámbito de este trabajo, se trata de una muestra reducida que brinda una primera aproximación al estudio del proceso de toma de decisiones a la hora de establecer una política lingüística familiar. En consecuencia, se concertó una única entrevista con cada una de las familias a través de Zoom a causa de que las familias contactadas se encuentran en distintos puntos de Irlanda y el desplazamiento por ambas partes no era conveniente, imposibilitando la realización de entrevistas presenciales. En el siguiente cuadro se pueden observar la información correspondiente a las familias, la fecha de las entrevistas con cada una de ellas, su duración y el tipo de documentación empleada para la recolección de datos.¹

Familia	Fecha de la entrevista	Duración de la entrevista	Tipo de documentación
1	01/09/2022	30 minutos	Notas de campo
2	10/09/2022	35 minutos	Notas de campo
3	16/09/2022	60 minutos	Notas de campo
4	21/09/2022	60 minutos	Notas de campo
5	25/09/2022	30 minutos	Notas de campo
6	29/09/2023	60 minutos	Notas de campo y grabación
7	10/11/2023	25 minutos	Notas de campo y grabación
8	04/02/2023	40 minutos	Notas de campo y grabación
9	27/02/2023	30 minutos	Notas de campo y grabación
10	05/03/2023	60 minutos	Notas de campo y grabación

¹ En el Anexo se incluye una muestra de las notas de campo tomadas durante las entrevistas. Por cuestiones de confidencialidad de datos no es posible compartir las grabaciones.

Estas entrevistas estructuradas consistieron en cinco preguntas, anteriormente mencionadas, que permiten evaluar el proceso de toma de decisiones de los padres al momento de seleccionar una o varias metodologías para establecer una política lingüística familiar, los recursos utilizados para ponerla en práctica y los resultados obtenidos, incluyendo las limitaciones en cuanto a la efectividad de las políticas lingüísticas establecidas.

Las preguntas no se basan en ninguna investigación previa, sino que fueron planteadas de acuerdo con los puntos que consideré más importantes una vez realizada una revisión bibliográfica. No obstante, pese a estar centradas en las cinco preguntas mencionadas, las entrevistas fueron de índole más abierta, permitiendo a los padres elaborar en sus respuestas y así obtener la mayor cantidad de datos relevantes posible en cuanto a la justificación de sus elecciones. Cabe destacar también que la pregunta cinco que hace referencia a la edad en la que se deja de observar mezcla de códigos en el habla de los niños no refleja por completo su competencia lingüística y está sujeto a la información subjetiva aportada por los padres.

4.1. Descripción de las familias

Siete de diez familias (familias 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 y 10) están constituidas por un matrimonio intercultural donde uno de los cuidadores habla inglés y el otro español; dos familias son parejas españolas que migraron a Irlanda (familias 5 y 6) y hay una familia monoparental (familia 2) en la que la madre se divorció cuando la hija tenía un año de edad aproximadamente.

En el caso de las familias 1, 2, 3, y 4, las madres venían de un contexto académico y profesional relacionado con la lingüística y/o la enseñanza de lenguas, por lo que la toma de decisiones en estas familias estuvo fuertemente influenciada por su formación. En el resto de los casos, ninguno de los padres tenía formación académica relacionada con lenguas más allá del estudio de lenguas extranjeras en la escuela y, en algunos casos, como afición en la edad

adulta. De igual manera, ninguno de los cuidadores en las seis familias restantes trabaja en un ámbito relacionado a las lenguas.

4.2. Síntesis y análisis de resultados

A continuación, se presenta un análisis comparativo de los resultados obtenidos en el proceso de entrevistas realizadas a las diez familias.

1. ¿Qué política lingüística establecieron para que los niños adquirieran las dos lenguas? (OPOL, ml@h, T&P, MLP, una mezcla de varias)

En primer lugar, se observaron las políticas lingüísticas que las familias pusieron en práctica. En la Tabla 1, se puede observar una comparativa del uso de las diferentes políticas lingüísticas familiares aplicados por los padres en contexto de bilingüismo familiar, para facilitar la adquisición de las lenguas en los niños.

Tabla 1. Política lingüística utilizada para los niños adquirieran las dos lenguas.

	OPOL	ml@h	T&P	MLP
Familia 1	✓		✓	
Familia 2	✓		✓	
Familia 3	✓			
Familia 4	✓			

Familia 5		✓		
Familia 6		✓	✓	
Familia 7				✓
Familia 8	✓		✓	
Familia 9	✓			
Familia 10	✓		✓	

En la mayoría de los casos cuando se trata de familias en las que los padres no comparten su lengua nativa, existe una fuerte tendencia a usar la dinámica one person-one language (OPOL) (Vila, 1982; King, 2008; King y Logan Terry, 2008; González, 2003) y esto se ve reflejado en los datos obtenidos en la Figura 1 donde siete de las familias optaron por este método. No obstante, se observó que en algunos casos esta fue utilizada junto con otras políticas lingüísticas de manera simultánea y en otros se realizó un cambio de política a medida que los niños crecían para adaptarse a nuevas necesidades y circunstancias que fueron surgiendo (Tabla 1).

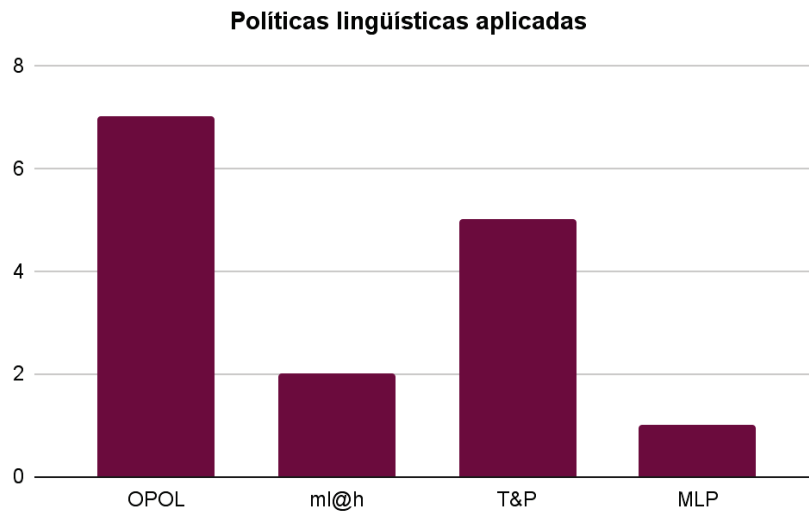


Figura 1. Política lingüística para los niños que adquirieron las dos lenguas.

Dentro de este grupo, fue común el uso simultáneo de OPOL y T&P, o una posterior transición a este método para adaptarse a situaciones concretas que se presentaron. La familia 8, por ejemplo, tuvo dificultades porque el padre era la única fuente de español para su hija. En consecuencia, esta desarrolló un rechazo hacia el español por la dificultad que le suponía entender y comunicarse en esta lengua, en contraste con el inglés que era la lengua a la que estaba expuesta la mayor parte del tiempo. Por consiguiente, el padre optó por priorizar la comunicación con su hija y empezó a hablarle en inglés, pero mantuvo el uso del español en dos momentos concretos: a la hora del baño y a la hora de dormir.

En el caso de parejas que sí comparten su lengua nativa, pero viven en un entorno donde la lengua mayoritaria es otra, es común que se escoja la política *minority language at home* (ml@h) para que los niños puedan estar expuestos y en constante contacto con la lengua hereditaria de los padres cuando fuera de casa esa lengua no está presente.

Esto fue lo que se pudo observar en las familias 5 y 6 (Figura 1) en donde el español es la lengua hereditaria por parte de ambos padres. De igual manera, esta política puede ser utilizada simultáneamente con otras dependiendo de las necesidades y del entorno. Este fue el

caso de la familia 6 que decidió combinar el método ml@h con T&P, ya que los padres querían que el niño tuviera un buen nivel de inglés al ingresar al colegio.

Por último, se encontró un caso (familia 7, Tabla 1), que optó por una política lingüística mixta, dejando a esta metodología al final de la lista con respecto a su uso. En esta familia, el padre hablaba en inglés con los hijos y la madre, al ser bilingüe, optó por hablarle a los niños tanto en inglés como español; no obstante, comentó que posteriormente se arrepintió de haberlo hecho así, pues los niños no tenían suficiente contacto con el español y, a pesar de entender, hablaban con ella solo en inglés.

Estos resultados dejan entrever lo diferente que puede ser la política lingüística escogida de acuerdo con las circunstancias de cada familia, coincidiendo con el modelo de Spolsky que, como se mencionó anteriormente, ha sido fundamental en el estudio de políticas lingüísticas familiares en años recientes. En el caso concreto de esta muestra, se puede observar una preferencia dividida en un 50-50 entre la aplicación rígida de una única estrategia y la adaptabilidad aportada por la combinación de varias estrategias de acuerdo con las circunstancias (Tabla 1). También se pudo apreciar la motivación que llevó a los padres a aplicar o no ciertas políticas lingüísticas.

- 2. ¿Qué tipo de respuesta fue más frecuentemente utilizada en momentos donde los niños mezclaban ambas lenguas? 1. Entendimiento mínimo (Decir “No entiendo” en la lengua minoritaria) 2. Suposición expresada (Decir “¿Dijiste x?” en la lengua minoritaria) 3. Repetición (Repetir la palabra usada por el niño en la lengua minoritaria) 4. Continuación (Seguir hablando en la lengua minoritaria sin más) 5. Cambio de código (Responderle al niño en la lengua mayoritaria).**

Una vez observadas las políticas lingüísticas escogidas por las familias, se pasó a analizar las estrategias discursivas aplicadas por los padres en las interacciones con los niños.

Es importante mencionar que los padres no tenían conocimiento de estas terminologías, por lo que los resultados que se pueden apreciar aquí son producto de la posterior interpretación y clasificación de sus respuestas.

Así pues, se pudo observar que la estrategia discursiva con un uso más extendido fue la repetición seguida de la suposición expresada, el cambio de código y, finalmente, el entendimiento mínimo y la continuación (Figura 2).

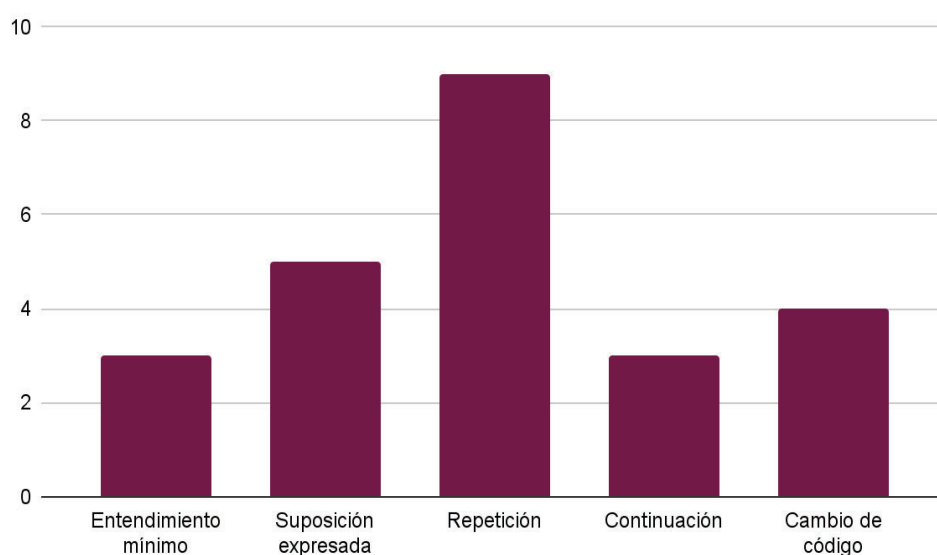


Figura 2. Estrategias discursivas utilizadas por los padres.

Estos resultados concuerdan parcialmente con los obtenidos por Lanza (1992,1997), González (2003) y King y Logan Terry (2008). En sus investigaciones, muestran que existe una coincidencia con respecto a la preferencia por la repetición; sin embargo, aunque el uso de la repetición y de la continuación estaban al mismo nivel de uso en esos estudios, en nuestra muestra el uso de la segunda resultó ser considerablemente menor. En su lugar, las familias utilizaron la suposición expresada como segunda opción preferida.

En la mayoría de los casos, los padres comentaron que tanto la repetición como la suposición expresada les parecía la manera más efectiva de reforzar las palabras o elementos gramaticales que el niño haya pronunciado o construido mal, o para ayudarles a recordar palabras que dijeron en el idioma no correspondiente a la situación comunicativa.

No obstante, en los casos observados, el cambio de código fue utilizado tanto como la suposición expresada (ver Tabla 2). Exceptuando el caso de la familia 7 que utilizó *Mixed Language Policy*, las razones detrás de esta decisión fueron, por un lado, el deseo de priorizar la comunicación, y por otro, la frustración al ver que los niños no se dirigían a ellos en el idioma deseado en ciertas circunstancias.

Tabla 2. Estrategias discursivas utilizadas por los padres.

	Entendimiento mínimo	Suposición expresada	Repetición	Continuación	Cambio de código
Familia 1	✓		✓		
Familia 2	✓	✓	✓		
Familia 3	✓	✓	✓		✓
Familia 4		✓	✓		
Familia 5		✓	✓		
Familia 6				✓	✓
Familia 7			✓		✓
Familia 8		✓	✓	✓	✓

Familia 9			✓	✓	✓
Familia 10			✓		

Otras familias restringieron el cambio de código a situaciones excepcionales muy específicas. La Familia 3, por ejemplo, decidió restringir el cambio de código e indicar las situaciones específicas en las que este sería permitido poniendo en práctica una estrategia bastante creativa: empleando un indicador visual (un pompón atado a la ropa) para que los niños supieran que sólo y exclusivamente en esos momentos los padres romperían la norma de hablar en su lengua materna con ellos.

3. ¿Qué acceso tenían los niños al español (la lengua minoritaria)? ¿Familia, otros niños bilingües, libros, televisión, música, video u otros?

Los recursos utilizados para facilitar el acceso a ambas lenguas se han dividido en dos categorías para ayudar en el proceso de análisis de resultados. Las dos categorías son: interacción, que incluye aquellas actividades en las que los niños pueden aprender y poner en práctica sus conocimientos lingüísticos a través de interacciones con otros hablantes en una variedad de situaciones comunicativas; y capital cultural, que incluye aquellas actividades más pasivas en las que no existe necesariamente producción lingüística por parte de los niños en situaciones comunicativas (Tabla 3). Esto no quiere decir que las actividades pertenecientes a este último grupo no puedan dar pie a un uso más activo de la lengua, pero a efectos de este estudio se consideran más como fuentes de inmersión pasivas.

Tabla 3. Recursos utilizados para el acceso a las lenguas.

	Interacción			Capital cultural		
	Familia	Otras familias bilingües	Campamentos de verano	Libros	TV y Películas	Música y Videos
Familia 1	✓	✓	✓	✓	✓	
Familia 2	✓	✓	✓	✓	✓	
Familia 3	✓			✓	✓	
Familia 4	✓			✓	✓	✓
Familia 5	✓		✓	✓	✓	
Familia 6	✓			✓		✓
Familia 7	✓			✓	✓	✓
Familia 8	✓			✓	✓	✓
Familia 9	✓				✓	
Familia	✓				✓	

10						
----	--	--	--	--	--	--

El contacto con miembros de la familia para que los niños interactuaran con otros usando la lengua minoritaria fue un elemento central para todas las familias entrevistadas. En seis de diez casos los participantes comentaron que viajan frecuentemente para visitar a otros miembros de la familia y que así los niños puedan tener una experiencia inmersiva en el idioma e intentan prolongar estos viajes lo más posible para mayor beneficio.

También comentaron que esto produjo en los niños una reacción positiva hacia el uso de la lengua minoritaria, ya que vieron la utilidad que tiene saber más de una lengua para comunicarse con otras personas y establecer nuevas relaciones. De hecho, dos de las familias utilizan campamentos de verano para reforzar esa visión aún más, dándole a los niños la oportunidad de hacer amigos teniendo esa lengua como elemento vehicular de sus interacciones.

Adicionalmente se presentaron casos de interacción con otras familias bilingües, frecuentemente a través de asociaciones que organizan actividades dirigidas a estas familias para proporcionar un apoyo tanto para los padres como para los niños, permitiéndoles conectar con personas en la misma situación.

Más allá de la socialización otras personas fuera del núcleo familiar, material audiovisual como programas de televisión y películas dirigidas a niños pequeños fueron usados en gran medida por casi todas las familias para mantener el contacto con la lengua minoritaria en los momentos del día donde la interacción no era posible.

Otros medios audiovisuales como canciones y videos musicales fueron utilizados en menor medida como herramientas para pasar un tiempo divertido en familia mientras que los niños usan el idioma. Eso sí, siempre por períodos cortos de tiempo. Cantar con los niños, especialmente en etapas tempranas del desarrollo (2-3 años) fue considerado por algunos de

los padres como fundamental para que los niños estén expuestos al idioma de una manera amena y que facilita la memorización de las palabras en el idioma.

Finalmente, el 80% de las familias utilizó libros infantiles para enseñar a los niños a leer y mantener el contacto con la lengua minoritaria a través de historias. Leer cuentos antes de dormir fue reportado por casi todas las familias como uno de los momentos preferidos por los niños y, en el caso de los padres una actividad que fomentó el vínculo afectivo con sus hijos.

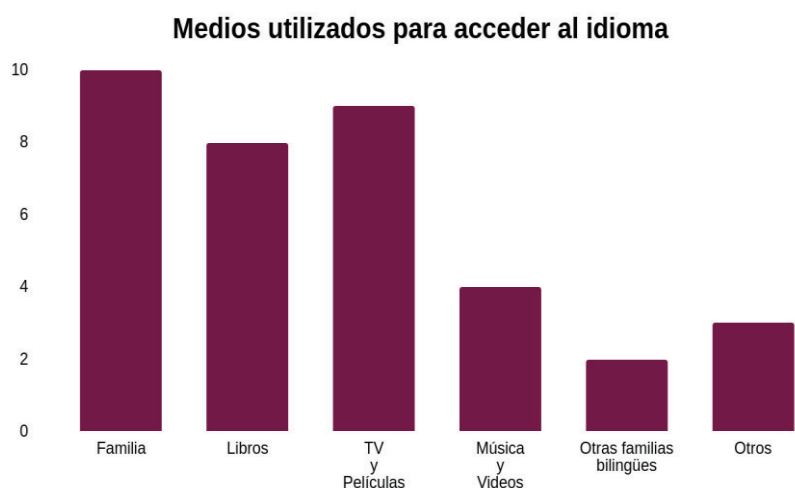


Figura 3. Recursos utilizados para el acceso a las lenguas.

4. ¿Cuáles limitaciones se encontraron con respecto a la efectividad de las estrategias?

Las diferentes limitaciones con respecto a la efectividad de las estrategias utilizadas para la puesta en práctica de las políticas lingüísticas corresponden en su mayoría a la exposición y uso de la lengua minoritaria (Tabla 4).

Tabla 4. Limitaciones se encontraron con respecto a la efectividad de las estrategias

Familia 1	Uno de los niños desarrolló una preferencia lingüística, estando más
-----------	--

	<p>apegado a la lengua mayoritaria y evitando utilizar la lengua minoritaria con la madre.</p>
Familia 2	<p>Al retomar las clases en el colegio luego de haber pasado el verano en España con la familia, la niña tenía dificultades para hablar inglés por algunas semanas. Podía entender, pero no podía expresarse en inglés por lo que permanecía callada.</p>
Familia 3	<p>La madre corregía cada uno de los errores del niño, por más mínimo que fuera, ocasionando que el niño rechazara el español.</p>
Familia 4	<p>Esta familia no reportó mayores problemas. Comentaron que desde que las niñas empezaron a hablar, se dirigían en español a la madre y en inglés al padre o cualquier otra persona del entorno.</p>
Familia 5	<p>Cuando empezó a ir a preescolar, el niño empezó a cuestionar la necesidad de usar la lengua minoritaria en casa sabiendo que sus padres entendían y hablaban inglés, la lengua del entorno.</p>
Familia 6	<p>Los padres empezaron a cambiar de código cuando la niña hablaba en inglés al ver que, a pesar de sus esfuerzos, la niña protestaba y se negaba a hablar en español.</p>
Familia 7	<p>La madre, al ser bilingüe, decidió utilizar ambos idiomas con los niños a pesar de que el padre hablaba inglés con ellos. Esto resultó en que los niños no estuvieran suficientemente expuestos al español.</p>
Familia 8	<p>Cuando la niña empezó a hablar, la mayor parte de sus interacciones eran</p>

	<p>en inglés porque el padre era el único en el entorno que hablaba español.</p> <p>Al notar que la niña perdía interés y lo ignoraba cada vez que este le hablaba en español, decidió dejar de hablarle en español excepto en determinados momentos (a la hora del baño o al leer cuentos antes de dormir).</p>
Familia 9	<p>Por falta de planificación y de estructura en los primeros dos años, los niños entendían el español (lengua minoritaria), pero no lo hablaron hasta más adelante.</p>
Familia 10	<p>El padre trabajaba la mayor parte del tiempo y el niño sólo estaba en contacto con el español a través de la televisión.</p>

Las familias 1, 8 y 9 reportaron tener dificultades para que los niños usaran la lengua, aun cuando podían comprenderla en mayor o menor medida. Esto puede indicar que no hubo una exposición equitativa a ambas lenguas, si bien es muy difícil lograr una exposición 50-50.

Las familias 7 y 10, por su parte, partieron ya con una problemática debido a la falta de planificación. En el primer caso, la madre decidió usar tanto el español como el inglés con sus hijos sin darse cuenta en un primer momento de que estaba creando un desbalance entre la exposición a la lengua del entorno y la minoritaria que, por lo general, requiere más atención.

Finalmente, la familia 10 no supo buscar alternativas para que el niño estuviera más expuesto al español. El padre, que trabajaba y no podía compartir tanto tiempo con su hijo, era casi la única fuente de español a la que tenía acceso, y si bien el uso de la televisión ayudó a que este pudiera comprender la lengua, no tuvo tantas oportunidades para ponerla en práctica.²

² Según otras investigaciones (De Hower y Pearson) en casos como este se puede recurrir a otras personas fuera del núcleo familiar como podría ser una niñera para que el niño tuviera acceso a la lengua minoritaria.

El único caso en el que alguno de los niños presentó problemas con la lengua del entorno (el inglés) fue en la Familia 2. Aquí se pudo observar una dificultad para adaptarse a la lengua del entorno luego de pasar el verano en España. Al volver a la guardería al final de las vacaciones, la niña entendía todo, pero permanecía callada a pesar de ser una niña muy sociable en términos generales. Además, la comunicación en español con la madre no se vio afectada en lo más mínimo³. Hizo falta un período de adaptación de algunas semanas para que la niña volviera a comunicarse en inglés con soltura.

5. ¿En cuánto tiempo los niños consiguieron separar los dos idiomas al hablar?

Los niños bilingües son capaces de distinguir los sonidos de idiomas diferentes a partir de los 20 meses (Yule, 2021). Es decir, a nivel de comprensión la separación de las dos lenguas ocurre en una etapa muy temprana. No obstante, la separación de las dos lenguas a la hora de hablar puede tomar más tiempo. En esta tabla se presenta la edad aproximada en la que los niños dejaron de mezclar los idiomas en una misma oración de acuerdo con lo relatado por los padres.

Tabla 5. Edad de separación de los dos idiomas.

	3 años	4 años	5 años
Familia 1	✓		
Familia 2	✓	✓	

³ Cabe destacar que este es el único caso estudiado de una madre soltera, por lo que la niña no estaba expuesta al inglés en casa.

Familia 3			✓
Familia 4	✓	✓	
Familia 5		✓	✓
Familia 6			✓
Familia 7		✓	
Familia 8		✓	✓
Familia 9			✓
Familia 10			✓

Edad de separación de lenguas

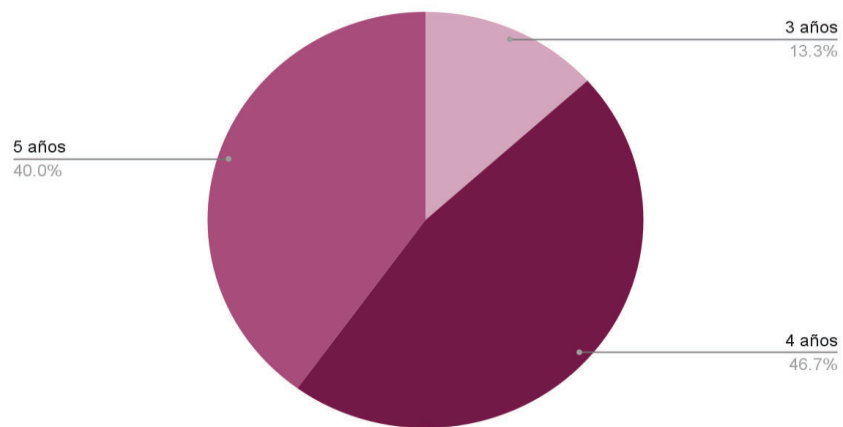


Figura 4. Edad de separación de los dos idiomas.

Por lo general, la mezcla de códigos ocurre en el ámbito de los sustantivos. Cuando un sustantivo está más integrado en el conocimiento del niño, puede ser utilizado en medio de una oración en el otro idioma; por ejemplo, “*I want agua*” (Pearson, 2008). A partir de los tres años este tipo de mezcla de código se vuelve menos frecuente y existe una tendencia a separar completamente las dos lenguas alrededor de los cuatro años. Esto coincide con la segunda etapa de desarrollo cognitivo de Piaget conocida como etapa preoperacional. Durante esta etapa el niño desarrolla el pensamiento representacional que, según el psicólogo, permite al niño adquirir el lenguaje. Según Linares (2008), “los años preescolares son un período de desarrollo acelerado del lenguaje: la mayoría de los niños pronuncian sus primeras palabras hacia el segundo año y van aumentando su vocabulario hasta alcanzar cerca de 2000 palabras a los 4 años”.

Como se mencionó anteriormente en el marco teórico, la ausencia de mezcla de código no refleja la competencia lingüística y en adultos puede incluso significar que se tiene un excelente dominio de ambas lenguas. La familia 4 reportó que la madre y las niñas ya crecidas (8 años) mezclaban español e inglés en conversaciones según una palabra fuera más cómodamente accesible en una u otra lengua.

5. Conclusiones

Este estudio permitió observar el proceso de toma de decisiones de los padres a la hora de idear una política lingüística familiar y su impacto a la hora de facilitar la adquisición simultánea de dos lenguas desde el nacimiento. Los resultados de las decisiones tomadas se ven reflejados en la capacidad de los niños para entender y, especialmente, para producir cada una de las lenguas en los contextos comunicativos del día a día.

Se pudo apreciar que, si bien existen distintas metodologías para fomentar la adquisición simultánea de lenguas, el método OPOL es el más ampliamente utilizado cuando los padres no comparten su lengua nativa e incluso cuando sí hablan el mismo idioma, pero la lengua del entorno es otra. Sin embargo, las familias no dudaron en cambiar de metodología o combinar más de una para satisfacer sus necesidades y cumplir sus objetivos. Esto podría dar pie a investigaciones futuras que aborden el cambio de una metodología a otra o el uso de varias simultáneamente y su impacto en el desarrollo lingüístico.

En el caso de las estrategias discursivas, se prefirieron aquellas que reforzaran más la(s) palabra(s) que el niño no supo expresar en el idioma deseado. Así que, con la intención de eliminar gradualmente la mezcla de código, las familias optaron por usar la repetición y la suposición expresada.

Asimismo, y, como es de esperarse, la lengua del entorno está siempre a disposición y se pueden encontrar muchos materiales y situaciones para exponer a los niños a ella. Sin embargo, lograr un equilibrio entre la exposición a la lengua del entorno y a la lengua minoritaria es un reto que las familias deben afrontar y que requiere de una planificación rigurosa, así como de compromiso por parte de los padres o cuidadores para poder garantizar la adquisición de ambas lenguas si bien, como se mencionó anteriormente, siempre habrá una que sea ligeramente dominante.

La mayoría de las problemáticas a las que se enfrentaron las familias entrevistadas están relacionadas precisamente con el punto anterior. Resulta complicado crear un ambiente ideal para que la lengua minoritaria sea adquirida al mismo tiempo y nivel que la lengua del entorno. Esto deja en evidencia que, además de la importancia del *input* que se resaltó al principio de esta investigación, es necesario crear situaciones que promuevan el uso de ambas lenguas, poniendo énfasis en la lengua minoritaria.

Finalmente, gracias a este estudio se puede entrever que el nivel de exposición a ambas lenguas y la correcta planificación y puesta en práctica de estas políticas lingüísticas podría tener un impacto significativo en el desarrollo lingüístico de los niños criados en contextos de bilingüismo familiar; aunque no es posible hacer generalizaciones a partir de una muestra reducida como la que se trabajó. Para investigaciones futuras sería interesante contar con una muestra más grande e incluso poder llevar un registro del desarrollo lingüístico de los niños y las políticas y estrategias utilizadas por los padres en tiempo real. Tal estudio podría permitir observar el verdadero impacto que estas tienen y así lograr optimizar el proceso de adquisición bilingüe en contextos familiares.

6. Referencias bibliográficas

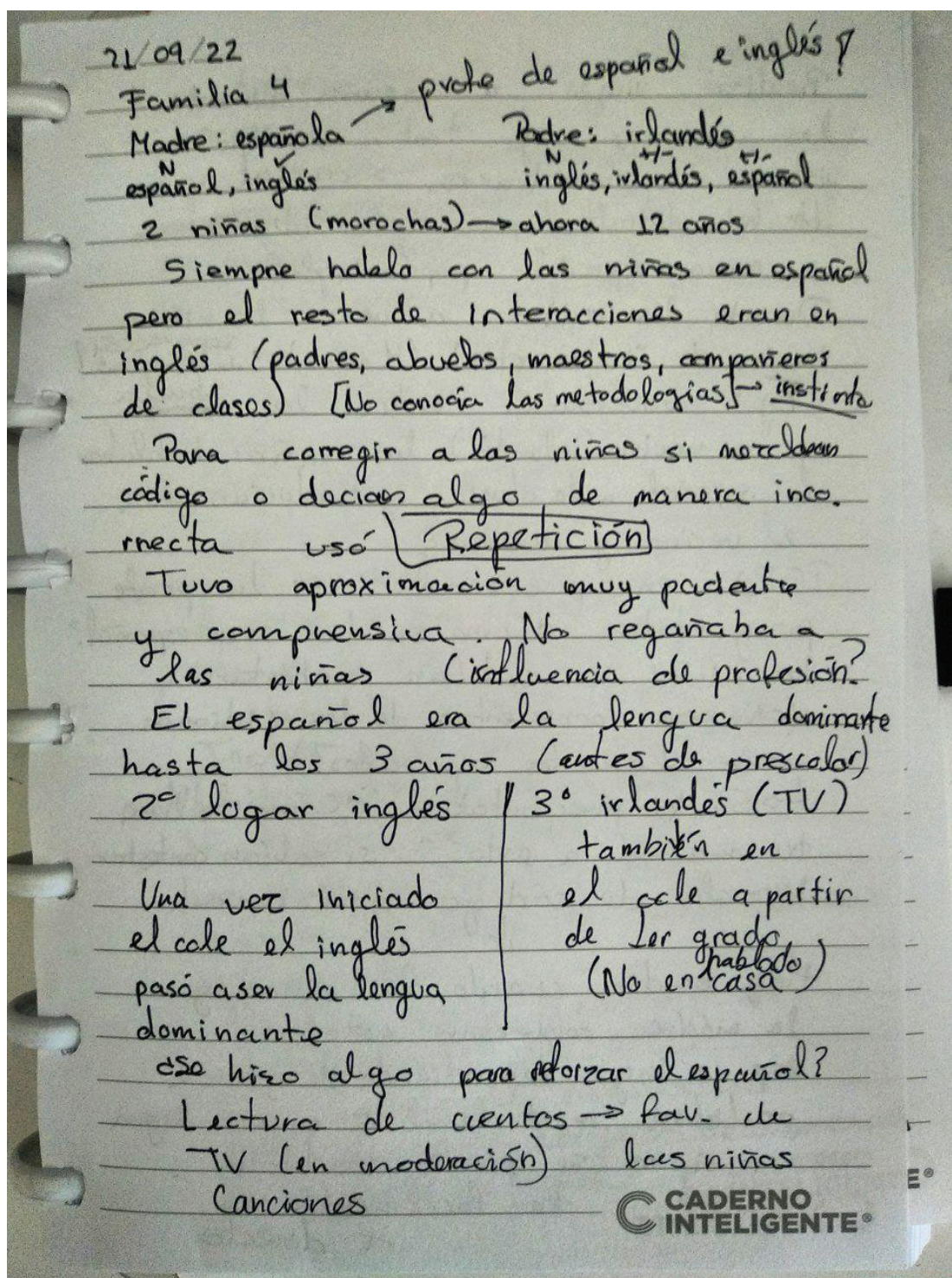
- Abutalebi, Jubin y Clahsen, Harald. (2017). Bilingual language acquisition: The role of input and experience. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20 (1), pp. 1-2.
- Aitchison, Jean. (1989). *The articulate mammal: An introduction to psycholinguistics* (4ta ed.). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Baralo, Marta. (1995). *Adquisición y/o aprendizaje del español/LE*. ASELE. Actas IV.
- Bouko, Catherine et alii. (2019). How to raise a bilingual child: Practical guide for parents with ready-to-use activities. Recuperado de <https://bilingualfamily.eu/wp-content/uploads/2020/11/PEaCH-Handbook-eng-rev3.pdf>
- Bruner, Jerome. (1982). The Language Formats of Language Acquisition. *The American Journal of Semiotics*, 1 (3), pp. 1-16.
- Chomsky, Noam. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1), pp. 26–58.
- Curd-Christiansen, Xiao Lan. (2018). Family Language Policy. En Tollefson, James W., y Pérez-Milans, Miguel. (Eds.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Nueva York, Estados Unidos de América: Oxford University Press.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8 (4), pp. 351–375.
- Curtiss, Susan. (1977). *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day Wild Child*. Londres: Academic Press Inc.

- Curtiss, Susan et alii. (1974). The Linguistic Development of Genie. *Language*, 50 (3), pp. 528–554.
- De Houwer, Annick. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Esisenchas, Susana. (1996). Transferencia lingüística en la adquisición bilingüe simultánea del español e inglés. *Estudios de Lingüística Aplicada*, pp. 23-24.
- García-Cano, María et alii. (2010). Estrategias Bilingües e Interculturales En Familias Transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, pp. 289-308
- González, María Gloria. (2003). El bilingüismo simultáneo familiar: un estudio contrastado de las estrategias discursivas de los padres según los investigadores y los padres. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 4, pp. 159-174.
- Harley, Trevor. (2014). *The psychology of language: From data to theory*. Londres: Psychology Press.
- Itard, Jean-Marc-Gaspard. (2022). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développemens physiques et Moraux du Jeune Sauvage de l'Aveyron*. The Project Gutenberg. En: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/20966/pg20966-images.html>
- King, Kendall y Mackey, Alison. (2007). *The bilingual edge: How, when, and why to teach your child a second language*. Nueva York: HarperCollins.
- King, Kendall & Logan-Terry, Aubrey. (2008). Additive bilingualism through family language policy: Strategies, identities and interactional outcomes. *Calidoscópico*, 6(1), 05-19.

- King, Kendall et alii. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2 (5), pp. 1-16.
- King, Kendall y Lyn Wright Fogle. (2013). Family Language Policy and Bilingual Parenting. *Language Teaching*, 46 (2), pp. 172–194.
- Lanza, Elizabeth. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of child language*, 19 (3), pp. 633–658.
- Linares, Aurèlia. (2008). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. [Tesis de maestría, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Pearson, Barbara Zurer. (2008). *Raising a bilingual child: A step-by-step guide for parents*. Living Language.
- Silva-Corvalán, Carmen. (2014). *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the first Six Years*. New York: Cambridge University Press.
- Rowland, Caroline. (2014). *Understanding child language acquisition*. Londres: Routledge.
- Skinner, Burrhus Frederic. (2020). *Verbal behaviour*. Barakaldo Books.
- Vila, Humbert Boada y Miquel Siguan. (1982). Language acquisition and development in family bilinguals: Preliminary research data. *Journal for the Study of Education and Development*, 5 (19-20), pp. 89-99.
- Yule, George. (2021). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

7. Anexo

A continuación, se presenta una muestra de las notas de campo tomadas durante una de las entrevistas. [Entrevista 4. 21/09/2022]



2

Realizó viajes a España durante los veranos y tmb. recibió visitas de familiares. → crucial

No hubo dificultad para separar idiomas
mamá = español papá = inglés

Durante las visitas a veces las niñas hacían de "intérpretes" (4 años) → ^{separación} de lenguas!

Ej: conversación entre la ~~mamá~~ abuela y un vecino (irlandés) las niñas hablaban en español a la abuela y traducían para el vecino y viceversa

PERO en preescolar si la profe preguntaba "¿Cómo se dice x en español?" las niñas no sabían contestar (¿No eran conscientes de los 2 idiomas como elementos separados?)

↳ Si le preguntaban "¿Cómo lo llamas tu mamá a esto?" sí sabían contestar
Mezcla de código ocasional
↓

Hoy en día cuando las niñas y la madre conversan mezclan esp e ing dependiendo de si la palabra es + familiar en una lengua o si no se puede traducir tan fácilmente + directo

CADERNO INTELIGENTE

3

X un tiempo una de las niñas estaba + apegada al padre y hablaba mejor inglés ~~mientras que la~~ (rusty) ~~trata de hablar en~~ nivel de secundaria

El padre entendía muy poco español
En conversaciones familiares a veces tenían que traducir a inglés pero la madre no dejó de hablar en español con las niñas nunca

También se usó suposición expresada (Cambio de código X) hasta que las niñas crecieron 0-5/6 años

A pesar de que el irlandés no formaba parte de la PLF, cuando empezaron a estudiarlo se buscó retardar

Incluso antes para que estuvieran familiarizados se usaron programas de TV No tuvieron dificultades Culá 4

con el irlandés en la escuela

La familia del padre no habla irlandés un día a día.

No hubo mezcla o cambio de metacodificación (sólo OPOL)

Fue complicado mantener OPOL porque la lengua de comunicación de los padres era inglés

(4)
Las niñas pasaban la mayor parte del tiempo en el preescolar (Lun-Vier 7-16h)

El inglés se volvió dominante

La única fuente de español era la madre

Aunque nunca se negaron a hablar en español una de las niñas tiene más facilidad

(también con el irlandés en el cole) + facilidad para los idiomas?

Desde un principio naturalizaron el hecho de que mamá era diferente

a la mamá de otros niños. No cuestionaron que los otros niños no hablaran español

? Viven en un pueblo por lo que hay menos posibilidades de entrar en contacto con otras familias

bilingües

El padre a veces veía TV con

las niñas en irlandés, pero a modo de juego y práctica cuando empezaban el cole, pero nunca se les forzó