
Estudios de
lingüística inglesa aplicada



**ASPECTOS DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE FAMILIAS
BILINGÜES ESPAÑOL/INGLÉS EN SEVILLA**

Jorge Sánchez Torres
Universidad de Sevilla, España
jorge.sancheztorres@gmail.com

La planificación lingüística no es sólo un asunto de naciones, comunidades de hablantes o instituciones debido al hecho de que existe una planificación lingüística, individual y privada, que se lleva a cabo en el hogar y se denomina política lingüística familiar. El objetivo de este artículo es resumir una investigación reciente cuyo propósito es estudiar y describir aspectos diferentes de la política lingüística familiar en el contexto del bilingüismo familiar en el hogar. Estos aspectos incluyen la toma de decisiones, los factores que influyen en estas decisiones, las dudas y preocupaciones sobre el bilingüismo, las estrategias comunicativas y discursivas y los planes de acción para fomentar el uso de una, o más de una, lengua. Para alcanzar este objetivo, el estudio se centra en 30 familias bilingües, español-inglés, que residen en Sevilla, España, y cuenta con un cuestionario escrito y una entrevista personal semi-estructurada y grabada. Nuestros datos confirman conclusiones previas sobre ideas equivocadas y falsas creencias relacionadas con las dudas y preocupaciones sobre el bilingüismo, clarifica y refuerza ideas relacionadas con la creación de la política lingüística familiar en general y establece interrelaciones entre aspectos tales como las dudas y preocupaciones sobre el bilingüismo, los factores que influyen en la toma de decisiones y las estrategias y planes de acción para fomentar el uso de una, o más de una, lengua. Además, nuestros datos sugieren una conexión entre los intereses, prioridades y expectativas de las familias bilingües y las recomendaciones y consejos de estas familias relacionados con el bilingüismo familiar y el bilingüismo en general.

Palabras clave: bilingüismo, adquisición bilingüe de primeras lenguas, bilingüismo familiar, familia bilingüe, planificación lingüística, política lingüística familiar

ELIA 10, 2010, pp 233-265

Language planning is not a concern just for a nation, a community of speakers or an institution due to the fact that there is an individual and private language planning that takes place within the family and it is referred to as family language policy. The aim of this article is to summarize a recent research work whose purpose is to study and describe different aspects of the family language policy within the context of family bilingualism at home. These aspects include decision taking, doubts and worries about bilingualism, factors and influences involved in decision taking, communicative and discourse strategies, and plans of practical action to encourage the use of one, or more than one, language. In order to achieve such a purpose, the center of the study are 30 bilingual families, Spanish-English, living in Seville, Spain, and the tools for collecting data are a written questionnaire and a recorded and semi-structured personal interview. Our data confirm previous findings regarding misconceptions and false beliefs related to doubts and worries about bilingualism, clarify and reinforce ideas regarding general family language policy creation, and establish interrelationships between aspects such as doubts and worries about bilingualism, factors and influences involved in decision taking, and plans of practical action to encourage the use of one, or more than one, language. Our data further suggest a connection between the interests, priorities and expectations of bilingual families and the recommendations and advice they give regarding family bilingualism and bilingualism in general.

Keywords: bilingualism, bilingual first language acquisition, family bilingualism, bilingual family, language planning, family language policy

1. Introducción

El propósito del trabajo empírico que se presenta en este artículo es estudiar el campo de la adquisición bilingüe de primeras lenguas (*bilingual first language acquisition, BFLA*) y, en particular, el subcampo del bilingüismo familiar. Se describen y exploran diferentes aspectos de la *política lingüística* dentro del entorno del *bilingüismo familiar* en el hogar. Para ello se investiga cómo los padres de distintas familias bilingües toman la decisión inicial de fomentar el bilingüismo en el hogar partiendo de posibles dudas

y/o preocupaciones sobre el bilingüismo. También se analizan los motivos y razones de esta decisión y de otras posteriores. En definitiva, se estudian aspectos de la política lingüística familiar que van desde (i) la ‘problemática’ sobre el bilingüismo, (ii) la política lingüística en la familia bilingüe en sí, y dentro de ella, la toma de decisiones y los factores que influyen en ella y en decisiones posteriores, la distribución de lenguas, las estrategias de planificación lingüística, las estrategias discursivas y las estrategias y acciones prácticas que fomenten el uso de la(s) lengua(s), (iii) las posibles interrelaciones que puedan existir entre diferentes aspectos de la política lingüística familiar y (iv) los consejos y recomendaciones personales que ofrecen las familias bilingües para que el bilingüismo ‘funcione’.

No es el propósito de este estudio postular generalizaciones sobre la *política lingüística familiar* ya que se cuenta con un número, aunque suficiente, limitado de participantes: 30 familias bilingües de diferentes tipos que residen en Sevilla. El verdadero propósito es, entonces, dar más luz al campo de la *política lingüística familiar* que, aunque tratado en otros trabajos (Döpke, 1992; Kasuya, 1998; Piller, 2001, 2002; Okita (2001; King y Fogle, 2006; Pérez-Vidal, 2006; King, Fogle y Logan-Terry, 2008), no ha sido estudiado en profundidad en todos sus aspectos; es mostrar cuál es esta política en el contexto de una determinada sociedad monolingüe, Sevilla, y demostrar si existe una interrelación entre varios de los aspectos de la *política lingüística familiar*. Además de ser éste un motivo muy válido, otro es, como menciona Myles (2003), lo altamente instructivo que resulta a los padres aprender sobre los retos que afrontan otras familias para que, compartiendo experiencias en una amplia variedad de circunstancias, puedan equiparse a ellos mismos y a sus familias y así tener éxito al educar a los hijos de forma bilingüe.

2. Bilingüismo familiar y familia bilingüe

Son varios los autores-investigadores que definen el bilingüismo familiar o, al menos, alguna de sus formas: para Ruiz González (2006) es la situación en la que un niño es expuesto, al menos, a dos lenguas desde su infancia

temprana, una en la comunidad y la otra en el hogar y para Linares Pérez (2006) es cuando los padres utilizan lenguas ‘maternas’ diferentes. Aunque son buenas definiciones la lengua que utilizan los padres con los hijos no tiene que ser necesariamente la lengua materna de los padres para crear una familia bilingüe y, además, puede haber dos lenguas, o más, dentro del hogar ya que si solamente se utiliza una lengua en el hogar y otra en la comunidad tal vez no se debería considerar familia ‘bilingüe’ sino miembros bilingües de una familia. Abelló Contesse (2010: 1) es más preciso al definir bilingüismo familiar como “una amplia gama de situaciones en las cuales un niño tiene contacto sostenido con dos lenguas en casa, pues la madre utiliza una lengua con él y el padre usa la otra.” Carey Myles (2003) hace referencia también de esta “amplia gama” de situaciones al hablar de familia bilingüe y señala que pueden llegar a ser muy diferentes: miembros que hablan dos lenguas; familias en las que uno o dos miembros sólo hablan una lengua; bilingües por elección o por necesidad; multilingües o miembros bilingües pero con una lengua en común; padres con lenguas maternas diferentes o compartida; niños en programas de inmersión en lengua extranjera o que aprenden la lengua del país donde viven en la escuela.

Entonces, como afirma Myles, la gran variedad de tipos de familias bilingües se debe a situaciones o factores tales como las lenguas, y el número de ellas, que utiliza la familia, el factor de la elección o la necesidad de usar varias lenguas, el hecho de compartir la misma lengua o tener lenguas diferentes como los matrimonios mixtos e incluso el plan educativo de los hijos. Siguiendo esta línea de situaciones variadas, De Houwer (2009b) define la familia bilingüe como la unidad de socialización primaria para la adquisición bilingüe de primeras lenguas y esta adquisición se define como el desarrollo del lenguaje en niños que escuchan dos lenguas dirigidas a ellos desde el nacimiento y que, por lo tanto, aprenden dos primeras lenguas. Además insiste en que la situación típica de esta adquisición es una en la que los padres del niño son hablantes de lenguas diferentes y las hablan cuando se dirigen al bebé. De Houwer (2009b) sostiene que esta adquisición depende en gran medida de una ‘libre’ elección de los padres aunque, a veces, esta elección no es tan ‘libre’: en algunas ocasiones, decidir de forma desfavorable sobre el bilingüismo y acabar renunciando a esta posibilidad puede cortar relaciones comunicativas con parte de la familia extendida y, en

otras ocasiones, el monolingüismo de los padres es la única opción al igual que para otras parejas el bilingüismo también es la única opción.

Puede haber muchos tipos de familias bilingües y es difícil conseguir una definición válida que englobe todos los casos. Por lo tanto se hace necesaria una descripción de la tipología de las familias bilingües aunque antes se deben describir cuáles son los tipos de estrategias comunicativas dentro de las familias bilingües, pues de ello resultarán los distintos tipos de familia bilingüe. Los libros de Harding-Esch y Riley (2003) y Cunningham-Andersson y Andersson (1999) popularizaron la tipología de la comunicación en las familias bilingües y presentan seis estrategias comunicativas diferentes que conducen al desarrollo bilingüe:

- Tipo 1: Una persona-una lengua: los padres hablan su lengua materna a su hijo; una lengua es la de la comunidad,
- Tipo 2: Una lengua-un contexto: ambos padres usan la lengua no dominante en la comunidad la cual, se supone, adquirirá el niño en otro contexto como el preescolar,
- Tipo 3: Lengua no-dominante en el hogar sin apoyo de la comunidad: los padres tienen la misma lengua que no es la lengua de la comunidad,
- Tipo 4: Doble lengua no-dominante en el hogar sin apoyo de la comunidad: cada padre tiene una lengua materna diferente, que no es la de la comunidad, que usa con su hijo, es una situación de adquisición trilingüe,
- Tipo 5: Padres no-nativos: los padres comparten la lengua de la comunidad como materna, sin embargo, uno de los padres, o los dos, siempre habla al hijo en una lengua no nativa y,
- Tipo 6: Mezcla de lenguas: los padres, uno o ambos, bilingües cambian de código o mezclan lenguas con el hijo, la comunidad puede ser bilingüe.

Piller (2001) señala que al estimar como no pertinente la distinción nativos y no-nativos, problemática en investigaciones como Coulmas (1997) y Kramsch (1997), la tipología se reduce a una clasificación de estrategias que los padres pueden usar al planear el futuro lingüístico de sus hijos:

- Estrategia 1: Una persona-una lengua (donde entrarían los tipos 1, 4 y 5),
- Estrategia 2: Lengua del hogar en oposición a Lengua de la comunidad (donde entrarían los tipos 2, 3 y 4),

Estrategia 3: Cambio y mezcla de código (donde entraría el tipo 6),

Piller también incluye una cuarta estrategia que añadió Grosjean (1982),

Estrategia 4: Introducción consecutiva de las dos lenguas.

Como se puede apreciar, asignar categorías a las distintas prácticas lingüísticas de las diferentes familias bilingües no es una tarea fácil: “home language practices defy easy categorization” (King y Fogle, 2006: 699; De Houwer, 1999; Juan-Garau y Pérez-Vidal, 2001; Romaine, 1995; Tuominen, 1999) pues son varios los factores que hay que tener en cuenta al diferenciar los distintos tipos de familias bilingües, o tipos de adquisición bilingüe como lo llama Romaine (1995:183), y estos son: las lenguas de los padres, la lengua de la comunidad y la estrategia comunicativa que utilizan los padres en el hogar. Con estos factores en cuenta, Harding-Esch y Riley (2003) muestran 5 tipos diferentes de familias bilingües:

- Tipo 1. *Padres*: tienen idiomas nativos diferentes. Cada uno ha alcanzado cierto grado de competencia en el idioma del otro.
Comunidad: el idioma de uno de los padres es el de la comunidad.
Estrategia: cada padre habla a su hijo en su idioma desde que nace.
- Tipo 2. *Padres*: tienen idiomas nativos diferentes.
Comunidad: el idioma de uno de los padres es el de la comunidad.
Estrategia: los padres no usan la lengua dominante con el hijo quien la adquirirá en otro contexto como el preescolar.
- Tipo 3. *Padres*: tienen el mismo idioma nativo.
Comunidad: el idioma dominante no es el de los padres.
Estrategia: los padres hablan a su hijo en su propio idioma.
- Tipo 4. *Padres*: tienen idiomas nativos diferentes.
Comunidad: el idioma dominante no es el de los padres.
Estrategia: los padres usan sus propios idiomas con el hijo.
- Tipo 5. *Padres*: comparten el mismo idioma nativo.
Comunidad: el idioma predominante es el de los padres.
Estrategia: uno o ambos padres hablan al hijo en un idioma que no es el idioma nativo de ninguno de ellos.

Romaine (1995: 183-185) también muestra esta tipología de familias bilingües, aunque la llama “tipos de adquisición bilingüe en la infancia” y da un nombre descriptivo a cada uno de los cinco. Además, incluye un sexto tipo, algo que haría más tarde Piller (2001) al referirse a la tipología de la comunicación que ya se ha presentado, argumentando que Harding-Esch y Riley no lo habían incluido porque pretendían dar consejos sobre los métodos con más éxito a la hora de educar a los niños de forma bilingüe:

Tipo 1: Un padre-una lengua.

Tipo 2: Lengua no dominante en casa o Una lengua-un contexto.

Tipo 3: Lengua no dominante en casa sin apoyo de la comunidad.

Tipo 4: Doble lengua no dominante en casa sin apoyo de la comunidad.

Tipo 5: Padres no nativos.

“Type 6: ‘Mixed Languages’

Parents: The parents are bilingual.

Community: Sectors of community may also be bilingual.

Strategy: Parents code-switch and mix languages.”

Además, Romaine dirige nuestra atención a que los tipos mencionados tienen algo en común, como el tipo 1 y 2 en los que los padres tienen lenguas diferentes, una es la de la comunidad y les distingue la estrategia de comunicación. Esto, de nuevo, desafía una clara categorización y distinción de tipos. Sin embargo, Abelló Contesse (2004) sí hace una clara distinción, al menos de un tipo de familia, “el más exigente”, de entre las variaciones del enfoque ‘una persona-una lengua’. Abelló Contesse comenta que las familias de tipo 5, a las que denomina “familia bilingüe no convencional” (aún infrarrepresentada en la bibliografía), no disponen de esa ayuda extra que supone que la lengua no predominante se use de forma extensa en la comunidad y además no “...cuentan con el apoyo de tener al menos un hablante nativo en el hogar (para quien ésta sea su lengua dominante), ni conservan parte de su familia en el país de origen del padre/madre, en el que la lengua minoritaria se usa como mayoritaria [...] éste es el tipo de familia que está más lejos tanto de obtener un acceso relativamente prolongado y periódico a un entorno sociolingüístico natural, como de desarrollar una relación afectiva duradera con dicho entorno.” (Abelló Contesse, 2004: 13).

Esta aclaración sobre las “familias bilingües no convencionales” junto con los otros aspectos descritos sirven para clarificar algunas ideas cuando se pretenda diferenciar unas familias de otras, pero se puede apreciar que no se puede, y aún así no es fácil, categorizar las distintas familias bilingües sin tener en cuenta la lengua de los padres, la lengua de la comunidad, la estrategia comunicativa que usan los padres con sus hijos y algunos otros aspectos socioculturales, familiares, y lingüísticos.

3. ‘Problemática’ sobre el bilingüismo

Aunque no hay investigaciones específicas que estudien la ‘problemática’ (preocupaciones, dudas y problemas) sobre el bilingüismo detalladamente o como centro de atención, se pueden apreciar menciones a estos aspectos en la bibliografía. Hoffmann (1991) y Baker (2006) describen tres períodos en la historia del bilingüismo de los cuales el que interesa en esta sección es el período de efectos perjudiciales o negativos que va desde principios del siglo XIX hasta aproximadamente 1960 y que se caracterizó por la creencia de que el bilingüismo perjudicaba las habilidades mentales y el pensamiento. Se basó en estudios iniciales que posteriormente resultarían tener muchas y muy serias flaquezas y limitaciones metodológicas. Algunas ideas negativas sobre el bilingüismo que partieron de estos estudios se expandieron con rapidez y aún siguen arraigadas o se han “filtrado” (King, 2007) en la opinión pública.

Muchos son los autores que aluden a este período cuando abordan temas como “similitudes entre bilingües y monolingües” (Harding-Esch y Riley, 2003; De Houwer, 2009a, 2009b) o “bilingüismo e inteligencia” (Harding-Esch y Riley, 2003; Romaine, 1995; Baker, 2006). Estos autores mencionan impresiones generalizadas que podrían convertirse en preocupaciones, dudas y/o problemas. Piller (2001) también menciona la visión del bilingüismo como un problema en sociedades cuya mayoría es monolingüe y en las que mantienen fuertes ideologías monolingües.

Las impresiones generalizadas más presentes en la bibliografía en referencia al período mencionado con anterioridad son las siguientes: “comenzar a hablar más tarde” (Harding-Esch y Riley, 2003; King y Fogle, 2006; Baker, 2006), coeficientes “intelectuales más bajos...[bilingüismo]

perjudicial para la inteligencia, [y para] la capacidad de articulación o la creatividad” (Harding-Esch y Riley, 2003; Weisgerber, 1966; Baker, 2006; Romaine, 1995; De Houwer, 2009a, 2009b), ‘desdoblamiento o conflicto de personalidad’ (*split personalities*, Weisgerber, 1966; Baker, 2006; Romaine, 1995), ‘retraso en el desarrollo de la lengua materna’ (Hakuta, 1986; King, 2007; De Houwer, 2009a, 2009b), ‘tartamudeo’ (Romaine, 1995; Mattes y Omark, 1984; Karniol, 1992), ‘confusión’ (King y Fogle, 2006; Baker, 2006; King, 2007), ‘inhibición de la adquisición de la lengua mayoritaria’ (Baker, 2006) y ‘esquizofrenia’ (Baker, 2006) por mencionar sólo varias.

Otras preocupaciones, aunque no en relación con el período mencionado, son las siguientes: estrategias eficaces y su funcionamiento (mencionado por casi todos los autores), prácticas eficaces de enseñanza (King y Fogle, 2006), oposición de la familia extendida, de miembros de la profesión médica, profesores e incluso de extraños con ‘buenas intenciones’ (Piller, 2001), y Baker (2006) añade, psicólogos escolares y otros profesionales (De Houwer, 2009a); sentimiento de exclusión (Piller, 2001; De Houwer, 2009b), mezcla y cambio de código (Baker, 2006; King, 2007; De Houwer, 2009a; Pérez-Vidal, 2006; Hoffmann, 1991), mantener la lengua minoritaria cuando los niños crecen (Cunningham-Andersson y Andersson, 1999; Myles, 2003; Abelló Contesse, 2010; De Houwer, 2009b; Ruiz González, 2006), influencia de los pares, o iguales, del niño al evitar/rechazar la lengua minoritaria (Myles, 2003), exposición, cantidad y calidad de contacto e interacción en la lengua minoritaria y ‘el efecto del hermano mayor’ (*sibling effect*, Shin, 2002; Barnes, 2002; Pearson et al., 1997; Pérez-Vidal, 2006; Ruiz González, 2006).

Haciendo alusión a lo que señalaron Herdina y Jessner (2002) sobre que un bilingüe no es la suma de dos monolingües, Pérez-Vidal (2006) añade que el desarrollo lingüístico de los bilingües, aunque toma la misma ruta, no tiene por que llevar el mismo ritmo de desarrollo para cada una de las lenguas pues suele haber dominio de una lengua sobre la otra. A esta cuestión, que también preocupa a muchos padres, sobre descompensación de equilibrio entre lenguas y dominio, también hacen referencia Baker (2006) y De Houwer (2009b). Baker (2006) sostiene que es debido, en cierta medida, a la característica cambiante de la situación bilingüe y el contexto y De Houwer (2009b) también mantiene que se debe a la separación contextual o

preferencia por una lengua sobre la otra en determinados dominios léxicos debido a distintas experiencias de aprendizaje.

Aunque la visión preocupante sobre los problemas asociados con el bilingüismo en la bibliografía es bastante amplia, muchos autores también hacen referencia a sus beneficios. Hoffmann (1991: 5) aclara: “A preoccupation with the problems associated with bilingualism should not, however, obscure awareness of its likely benefits.”

4. Política lingüística y política lingüística familiar

Ingrid Piller (2001) informa de que un aspecto del bilingüismo infantil que con frecuencia se pasa por alto es que, en muchos casos, es el resultado de una planificación lingüística privada pues no sólo los estados y gobiernos planifican el estado y/o “corpus” de su(s) lengua(s), sino que también lo hacen las personas de forma privada. Piller hace mención a Grosjean (1982: 169, 173) al hablar del bilingüismo infantil como un “asunto planeado” y del “bilingüismo ‘planeado’ en la familia” como la toma de decisiones de forma consciente, que hacen los padres de educar a sus hijos de forma bilingüe. Esta planificación de los padres, afirma Piller (2001: 63), rara vez es, en sí misma, el centro de atención. Además, no es sólo un asunto que concierne a los padres pues la comunidad, la familia extendida (Baker, 2006: 102, 105) y los propios hijos (“impredecibles”, Harding-Esch y Riley, 2003) tienen mucho que decir a este respecto:

...the best-laid plans of parents may often be upset by the children themselves [...] only a minority of children actually appreciate and share their parents’ commitment to bilingualism. They make their own decisions about their linguistic destiny, which may or may not coincide with their parents’ plans.” (Piller, 2001: 76).

Más tarde, esta planificación lingüística familiar pasaría a llamarse política lingüística familiar que, según King, Fogle y Logan-Terry (2008: 1), puede definirse como una planificación explícita (*explicit*, Shohamy, 2006), obvia, abierta y clara (*overt*, Schiffman, 1996) que llevan a cabo los miembros de la familia en relación al uso de la lengua en el hogar y que

establece la estructura de las interacciones entre el niño y su cuidador y, en última instancia, del desarrollo lingüístico del niño (De Houwer, 1999), mientras que también ofrece una ventana hacia las ideologías lingüísticas parentales reflejando así ideologías y actitudes sociales más amplias tanto sobre las lenguas como sobre la paternidad.

Con respecto a la política lingüística, King, Fogle y Logan-Terry (2008) añaden que su estudio incluye análisis de creencias e ideologías lingüísticas (lo que la gente piensa de las lenguas), de prácticas lingüísticas (lo que la gente hace con las lenguas) y de los esfuerzos para modificar o influir en esas prácticas a través de cualquier tipo de intervención, planificación u organización/administración/supervisión (lo que la gente trata de hacer a las lenguas) (Spolsky, 2004) y en cuanto al campo de la adquisición lingüística infantil, sostienen que los investigadores, con frecuencia, han centrado sus estudios en interacciones, niño-cuidador, con menos atención a las metas de los padres sobre el aprendizaje de lenguas, sus actitudes, sus intenciones y, aún más importante, la adquisición de segundas lenguas o la adquisición bilingüe, pues el foco ha sido la adquisición de primeras lenguas con el monolingüismo tratado como la norma.

King, Fogle y Logan-Terry (2008) manifiestan que la política lingüística familiar consiste en decisiones y acciones en tres áreas: toma de decisiones con respecto a qué lengua usar y cuándo con el niño (planificación del estado de la lengua, *status planning*), qué variedad de lengua usar para que tipo de actividades (planificación del corpus, *corpus planning*) y cómo y cuando instruir la lengua formal o informalmente (planificación de la adquisición, *acquisition planning*) (Zentella, 1997; King y Fogle, 2006; Caldas, 2006). Además insisten en la importancia no sólo de las estrategias comunicativas y discursivas sino también de ser consistentes de estas estrategias, de hacer explícita la política lingüística familiar (Kasuya, 1998) y del factor edad y contexto a la hora de determinar el éxito en la política lingüística familiar (Döpke, 1992).

En cuanto a la política lingüística familiar en general, varios autores mencionan la idea de reajustes y de “ingeniería”. Pérez-Vidal (2006) comenta que los padres, de su estudio, han llegado a ser conscientes de la necesidad de una ‘ingeniería’ del entorno lingüístico en el hogar que motiva ajustes en la política lingüística familiar a lo largo del proceso y King y Fogle (2006) mencionan que la política lingüística en el hogar y sus prácticas son un proceso dinámico y son negociadas en forma de interacción.

A continuación se resaltan, los aspectos más importantes de la política lingüística familiar: los factores que influyen en la toma de decisiones y la propia toma de decisiones, las estrategias de planificación lingüística, las estrategias discursivas y las estrategias y acciones prácticas.

4.1. Factores que influyen en la toma de decisiones y la propia toma de decisiones

King y Mackey (2007) sostienen que cuando hay preguntas y posibles elecciones, los padres cuentan con su intuición, su sabiduría y con consejos, de amigos, familia, medios de comunicación (Piller, 2001) e incluso de doctores, libros y publicaciones, algunos de éstos infundados (De Houwer, 2009a; Lanza, 2007), pero cuando hay que tomar una decisión sobre las lenguas están con frecuencia solos. Pero, aparte de estas ‘ayudas’, los padres de las familias bilingües también cuentan con su propia experiencia con respecto al bilingüismo y su actitud hacia las lenguas en cuestión, la cual, si no es favorable hacia una de las lenguas puede hacer que la pareja decida no convertirse en bilingüe con la llegada del hijo (De Houwer, 2009b).

Estas ideologías paternas que se mencionan juegan un importante papel en las prácticas paternas y en los resultados del desarrollo de los niños (King, Fogle y Logan-Terry, 2008). Además, las ideologías lingüísticas (“creencias sobre diversos aspectos de la lengua y de la comunicación verbal”, Abelló Contesse, 2010: 8) juegan un papel importante en la política lingüística y en los procesos de adquisición de lenguas (Kulick, 1993; Dauenhauer y Dauenhauer, 1998; De Houwer, 1999; King, 2000; Abelló Contesse, 2010).

Para explicar cómo se forman las ideologías lingüísticas de los padres y qué fuentes influyen en sus actitudes y creencias, King, Fogle y Logan-Terry (2008), aunque aseguran que se han realizado pocas investigaciones al respecto, mencionan el consejo profesional dirigido a los padres en forma de libros, páginas web y preparación-instrucción aunque aclaran que esto sólo juega un papel limitado, por la escasez de bibliografía ‘filtrada’ en el discurso familiar (Piller, 2001), o minoritario si lo comparamos con otras fuentes, como ejemplos de miembros de la familia y

las propias experiencias de los padres en cuanto al aprendizaje de lenguas (King y Fogle, 2006) o con la opinión pública en cuanto a lo que se considera ser un 'buen' o 'mal' padre-madre (Okita, 2001).

Según Piller (2001) algunos padres toman la decisión de educar a sus hijos de forma bilingüe al ver el bilingüismo infantil como una 'inversión' para el futuro de sus hijos aunque advierte que no todas las inversiones tienen su recompensa y si las metas que ponen los padres son muy altas, se corre el peligro de la decepción cuando los niños rechazan el bilingüismo o, simplemente, su bilingüismo no es tan equilibrado como se esperaba. Aún así, otros padres opinan que el bilingüismo es un 'regalo' para sus hijos considerando las "ventajas que ofrece el bilingüismo" (King y Fogle, 2006: 700-707).

King y Fogle (2006) concluyen que los padres de su estudio se basan en todos los aspectos mencionados anteriormente estructurándolos, valorándolos o criticándolos, en función de las creencias formadas como resultado de su propia experiencia personal y así toman decisiones y forman una política lingüística familiar propia y privada orientada, didácticamente, al enriquecimiento temprano de sus hijos en busca de futuros logros y creando, a su vez, de ellos mismos, una imagen de 'buenos' padres.

4.2. Estrategias de planificación lingüística

Las distintas estrategias lingüísticas o comunicativas que Harding-Esch y Riley (1986) y Cunningham-Andersson y Andersson (1999) popularizaron son: "una persona-una lengua" (UPUL), "una lengua-un contexto" (ULUC), "lengua no-dominante en el hogar sin apoyo de la comunidad", "doble lengua no-dominante en el hogar sin apoyo de la comunidad", "padres no-nativos" y "mezcla de lenguas". Pero al descartar como irrelevante, (Piller, 2001), la distinción entre hablantes nativos y no-nativos se reducen a una clasificación de las estrategias que los padres pueden usar al planificar el futuro lingüístico de sus hijos: "una persona-una lengua", "lengua del hogar vs. lengua de la comunidad", "cambio y mezcla de código" e "introducción consecutiva de las dos lenguas". Sin embargo, De Houwer (2009b) ofrece una variedad dentro de la estrategia un padre-una lengua (UPUL): UP2L (un

padre-dos lenguas, definida por De Houwer como la estrategia en la que ambos padres hablan ambas lenguas).

King, Fogle y Logan-Terry (2008) sostienen que los resultados de las diferentes políticas lingüísticas varían enormemente y mencionan que esta variedad de resultados ha sido explicada por los investigadores como el resultado de factores de implementación específicos de la familia en cuestión y, en particular, por la sistematicidad con la que la familia en cuestión se adhiere a la política que sigue además de las estrategias discursivas (Lanza, 1997), la importancia de hacer explícita la política lingüística familiar (Kasuya, 1998) y los factores edad y contexto (Döpke, 1992; Hoffman, 1985).

Abelló Contesse (2010) menciona también algunos factores que influyen en el uso de las estrategias y sus resultados:

Al contrario de lo que se suponía en la década de los años 80, el uso de este enfoque [una persona-una lengua] no asegura un nivel de eficacia con independencia de cuáles sean las características de los hijos y de los padres, sino que, por el contrario, *depende* de que dichas características sean ‘favorables’ en la práctica para poder conseguir el resultado deseado [...] Por una parte, la eficacia del enfoque requiere, como mínimo, niveles bastante altos de sistematicidad en el uso [...] y continuidad en el tiempo [...] Por otra parte, con respecto a los usuarios del enfoque [...]: actitudes positivas [...], la ideología lingüística de los padres [...] y la planificación lingüística de los padres en forma de decisiones y aplicaciones concretas. (Abelló Contesse, 2010: 11).

4.3. Estrategias discursivas

Muchos son los autores que mencionan los trabajos de Lanza (1992, 1997, 2007) cuando hablan de las estrategias discursivas como las características del discurso de los padres, ante la mezcla de lenguas por parte del niño, que de forma inconsciente facilitan o dificultan no sólo la adquisición sino también el mantenimiento de las dos lenguas. Ruiz González (2001, 2003) hace alusión a estas estrategias y señala cómo

Lanza (1992, 1997) [...] observa que en muchas ocasiones [la mezcla de las lenguas] se debe a que los padres, por medio de señales o pistas, negocian un contexto bilingüe incluso cuando piensan que están siguiendo el principio una persona, una lengua. (Figura 1[Lanza, 1992: 649]). (Ruiz González, 2003: 161)

Contexto Monolingüe		Contexto Bilingüe		
Entendimiento Mínimo	Suposición expresada	Repetición del adulto	Continuación	Alternancia de código

Figura 1: Estrategias de los padres con respecto a la mezcla de lenguas del niño (Lanza, 1992)

Como se puede apreciar en la figura 1, Lanza desarrolla un continuo de estrategias discursivas que va desde la creación de un contexto monolingüe, lo que se intenta conseguir, a un contexto bilingüe, lo que se pretende evitar. Estas estrategias discursivas mencionadas por Lanza, que los padres utilizan, a veces sin saberlo, en su interacción con sus hijos, se pueden resumir e ilustrar de la siguiente forma:

- Entendimiento mínimo (*minimal grasp strategy*): el padre pretende no entender lo que el niño dice e intenta que lo clarifique utilizando la lengua ‘apropiada’. Para ello el padre puede emplear frases de tipo ‘No entiendo’ o interrogaciones parciales como ‘¿Qué? ¿Cómo?’
- Suposición expresada (*expressed guess strategy*): el padre intenta clarificar lo que el niño ha dicho en la lengua ‘equivocada’, repitiéndolo en la lengua ‘apropiada’ por medio de una interrogación total (niño: “Water!”; padre: “¿Qué has dicho que quieres agua?”)
- Repetición del adulto (*adult repetition*): el padre simplemente repite lo que el niño ha dicho, utilizando la otra lengua (niño: “papá, quiero una cookie”; padre: “quiero una GALLETA”)

- Continuación (*move on strategy*): la conversación continúa entre el padre y el hijo como si nada hubiera pasado (niño: “papá, quiero una cookie”; padre: “vale, espera”, el padre se levanta y le da al niño una galleta)
- Alternancia de código (*code-switching*): el padre añade la palabra que ha usado el niño en la lengua ‘equivocada’, o simplemente cambia a la lengua utilizada por el niño, la lengua ‘equivocada’ (niño: “papá, quiero una cookie”; padre: “ok, but you won’t get it til you say the magic word”).

Ruiz González (2003) concluye en su trabajo que los padres desconocen los efectos positivos que pueden tener las estrategias discursivas sobre el bilingüismo de los niños y que, por tanto, no las ponen en práctica. Por esta razón, son muchos los autores que insisten (Döpke, 1988, 1992; Lanza, 1988, 1992, 1997; Goodz, 1989, 1994; Saunders, 1988; Nicoladis y Genesee, 1998; King, Fogle y Logan-Terry, 2008; Abelló Contesse, 2004, 2010; Linares Pérez, 2006; Pérez-Vidal, 2006; De Houwer, 2009a, 2009b; Juan-Garau y Pérez-Vidal, 2001; Pearson et al., 1997) en la importancia del uso de las estrategias discursivas como factor principal en la adquisición y mantenimiento de una segunda lengua.

4.4. Estrategias discursivas y las estrategias y acciones prácticas

Son muchos los autores que dan consejos y recomendaciones sobre estrategias y/o acciones prácticas para fomentar el uso de la segunda lengua, lengua débil o lengua minoritaria. Abelló Contesse (2010: 10-11) ofrece, a modo de ejemplo, las prácticas estratégicas más representativas de la planificación lingüística privada de su estudio: “[...] uso *sistemático* no coercitivo de estrategias discursivas [...], creación de espacios interactivos [...], preferencia por el uso *interactivo* cara a cara y uno a uno [...] durante la realización de actividades lúdicas, uso extenso de andamiaje interactivo (*scaffolding*) [...], interacción centrada en las preferencias (del niño) [...], audición y reproducción verbal de canciones infantiles y populares en casa y el coche, empleo de la reiteración [...], uso de entonación y ritmo expresivos y enfáticos por parte del padre [...], uso de respuestas correctivas (*feedback* negativo) no coercitivas de tipo inmediato y retrasado, implícitas o explícitas, para el tratamiento de errores lingüísticos, lectura en voz alta

(padre) de cuentos infantiles ilustrados, lectura alternada [...], uso combinado de preguntas ‘convergentes’ y ‘divergentes’ así como ‘elicitadoras’ y ‘referenciales’, escritura de párrafos breves seleccionados, preguntas o peticiones dirigidas a terceras personas haciendo el niño de ‘intermediario’ entre las dos lenguas, uso de animales de peluche interlocutores de la lengua débil en la conversación, etc.”

Otros autores como King y Mackey (2007) ofrecen otras opciones: TV, DVD y otros mecanismos de entretenimiento educativo para los niños, como juguetes bilingües, juegos de ordenador, etc., pero advierten que aunque son un gran apoyo para recibir ‘*input*’ en una o ambas lenguas, nunca deberían sustituir la interacción humana para que el aprendizaje sea eficiente y tenga el lenguaje riqueza e intensidad en cuanto a calidad se refiere, algo en lo que otros autores como Pérez-Vidal (2006) y Juan-Garau y Pérez-Vidal (2001) están de acuerdo. De Houwer (2009a: 71) señala una serie de estrategias o actividades que ofrecen algunas publicaciones de ‘ayuda’ pero que implican bastante trabajo al ponerlas en práctica: obtener cintas de video en las dos lenguas (algo ya un poco anticuado y reemplazable por DVD multilingües), buscar grupos de juego, enseñar al niño los equivalentes a las palabras que ya conoce en la lengua fuerte, leer libros en las dos lenguas, etc. Muchos otros autores, como Myles (2003), proponen viajes al extranjero, CD-ROM, usar un jarrón de monedas y penalizar cuando se usa la ‘otra’ lengua, no responder cuando se usa la lengua ‘equivocada’, proporcionar al niño contactos con el mundo real en la otra lengua, promover intereses individuales en la otra lengua (revistas de ordenadores, coches, juegos, moda), videojuegos, videos, televisión por cable e incluso contratar a alguien, nativo en la lengua débil, que cuide o venga a jugar con el niño.

5. Metodología

5.1. Recolección de datos

La técnica de recolección de datos ha consistido en (i) un cuestionario escrito adaptado y (ii) una entrevista personal semi-estructurada acompañada

de una ficha de situación familiar, que refleja los datos obtenidos en el cuestionario para ser corroborados, y de un guión de la entrevista. La entrevista personal está diseñada para facilitar la expresión de opiniones por parte de los padres con preguntas abiertas y opciones para añadir comentarios al final de cada sección, de esta forma se evita que la entrevista sea demasiado conductiva. Además las entrevistas son digitalizadas para facilitar el análisis y estudio. El cuestionario y la entrevista son evaluados a través de estudios pilotos con la participación de 6 familias bilingües o trilingües y 3 familias bilingües respectivamente que no toman, posteriormente, parte en el estudio por no cumplir con las condiciones de participación (hijos con edades entre 3 y 13 años y exposición habitual desde el primer año de vida a, al menos, la lengua española y la inglesa) pero que se aproximan bastante al perfil de las familias que se buscan.

5.2. Participantes

Este estudio empírico analiza las opiniones subjetivas de 30 familias bilingües, español/inglés, residentes en Sevilla y pertenecientes a diferentes tipos, 5 de los 6 tipos que define Romaine (1995) están representados. Los participantes tienen, por lo general, una alta formación académica (23 padres y 26 madres han cursado estudios superiores y en 20 de las 30 familias al menos uno de los padres ha participado activamente en cursos o congresos relacionados con la enseñanza de idiomas o el bilingüismo), la mayoría (al menos uno de los padres en 26 de las 30 familias) ha tenido o tiene un trabajo relacionado con el campo de la enseñanza de idiomas y pertenecen a la clase media o media-alta de nuestra sociedad.

6. Análisis de datos

Un análisis de los datos obtenidos sobre las mayores dudas, preocupaciones o problemas (**'problemática'**), sus motivos, sus consecuencias, las posibles etapas, fases de inseguridad o posibles cambios con respecto a esta **'problemática'** y las expectativas de los padres indica que:

- aunque el nivel de preocupación varía con las distintas familias y tipos, existe una 'problemática' común, similar y muy general entre los distintos tipos (si será difícil que el hijo mantenga ambas lenguas en la adolescencia, 46,6%; si tendrá suficiente cantidad y calidad de contacto con ambas lenguas, 76,6% y 63,3% respectivamente) y otra bastante más similar, aunque no idéntica, y específica del tipo de familia (por ejemplo, al tipo 1 le preocupa la dificultad que tendrán para que el hijo mantenga las lenguas en la adolescencia (66,6%) y el tipo 2 se preocupa por qué hacer con el colegio (62,5%) o qué lengua usar, cuándo y con quién (25%)),
- los motivos de esta 'problemática' son muy parecidos e incluso los mismos: el temor a que no se alcancen los objetivos, el miedo a que la unidad familiar se vea afectada de alguna forma o que algún aspecto afecte a los hijos directamente (a su desarrollo psicológico y/o académico), el desconocimiento e influencias externas directas o indirectas,
- las consecuencias de la 'problemática' son una reevaluación, nuevos planes, nuevas estrategias y acciones prácticas que comienzan por otras problemáticas o por otras decisiones y,
- la 'problemática' desaparece con el tiempo (80%) y sus (muy altas, 53,3% o altas, 23,3%) expectativas se van cumpliendo (43,3%), si bien un número considerable de familias ha tenido que bajar sus expectativas (26,7%).

Con respecto a los datos obtenidos sobre la *política lingüística de la familia bilingüe*, sobre cuáles son los *factores que influyen en la toma de decisiones* y sobre cómo se toman estas *decisiones sobre el bilingüismo*, estos indican que:

- la toma de decisión inicial se realiza de forma consciente (80%) y conjunta (76,7%) y es meditada (73,3%) e informada (63,33%). Además, lo hacen por compensar que uno de los padres no vive en su país de origen (63,3%) o para reflejar en el hijo el bilingüismo que los padres poseen o el deseo de que su hijo lo sea (60%). Otros motivos son las ventajas del bilingüismo y dar un futuro mejor al hijo (83,3%), la necesidad de crear o mantener lazos afectivos (73,3%), la preferencia personal o el hecho de que es algo natural al hablar al menos uno de los padres dos lenguas (70%); los apoyos o ayudas que reciben las familias vienen de la familia extendida (66,7%), de la propia experiencia (63,3%) y de 'expertos' (logopedas, pediatras, psicopedagogos, profesores de infantil, 13,3%; libros, artículos, internet,

- 40%); los factores que influyen en decisiones posteriores son situaciones concretas (76,6%), relacionadas con un cambio en la estrategia de comunicación (visitas, viajes, etc.), personas externas a la familia extendida (profesores, pediatras, amigos, psicólogos, 40%) y miembros de la familia extendida (36,6%),
- las distintas estrategias de distribución de las lenguas pueden cambiar de acuerdo a las necesidades de las distintas familias. El 60% de las familias afirma aferrarse a UPUL (aunque 8 de estas 18 familias realmente utilizan la estrategia UP2L y 1 de las 8 familias emplea la estrategia UP2L de forma negativa pues el refuerzo que se hace es de la lengua de la comunidad y no de la minoritaria) y el 40% de las familias menciona que siguen la estrategia ULUC aunque pueden cambiar de una a otra a lo largo del tiempo. Inicialmente, el 53,3% de familias afirma que la estrategia que utilizan sufre algunos cambios, el 46,7% sostiene que no hay cambios y son “estrictos y sistemáticos”, el 13,3% afirma que son “estrictos” pero no sistemáticos, el 6,7% indica que son “sistemáticos” pero no estrictos y el 33,3% señala que no son “estrictos ni sistemáticos”. Tras una serie de preguntas relacionadas con posibles cambios en situaciones, el 73,3% de las familias afirma que ocurren cambios frente a otras personas, “por no excluir” o “por educación”, porque hacen un uso “espontáneo” y “natural” y el 56,7% sostiene que hay cambios cuando tienen que expresar sentimientos o emociones. Además, el 40% de las familias afirma que el uso de la estrategia es “consciente”,
 - en cuanto a la planificación lingüística se puede afirmar que, para el 93,3%, la decisión inicial lleva a ciertas ‘normas y pautas’, aunque no todas son estrictas, y el bilingüismo es el resultado de una planificación de los padres, 86,7% . Además, para el 69,2% de las familias que afirman que existe una planificación, únicamente los hijos pueden transformar esos planes y para el 30,8% de esas familias una situación concreta (cambio de domicilio o trabajo) puede cambiarlo; si un plan de acción no funciona en la práctica, se re-evalúa la situación, surgen nuevas problemáticas, nuevas decisiones, nuevos planes y nuevas estrategias y acciones prácticas,
 - con respecto a las estrategias discursivas, al tratar las estrategias de forma individual, la mayoría de las familias afirma utilizar la “continuación” (60%) y otros la “alternancia de código” (33,3%), el “entendimiento mínimo” (26,7%) o la “repetición del adulto” (26,7%). Por otra parte, si se

tratan las estrategias discursivas como conjuntos, entonces la mayoría (53,3%) utiliza la “continuación” en conjunto con la “petición explícita del uso de la ‘otra’ lengua”; normalmente el uso no es ni estricto, ni sistemático, ni coercitivo, ni intransigente (40%) y, sólo para una minoría (5%), es estricto y sistemático e incluso coercitivo e intransigente o, simplemente, estricto y sistemático; para la mayoría de las familias (66,7%) el uso de una o varias estrategias discursivas causa problemas cuyas repercusiones van desde la creación de nuevas problemáticas hasta nuevas estrategias y acciones prácticas pasando por nuevas decisiones y nuevos planes y

- en cuanto a acciones prácticas, todas las familias utilizan o han utilizado libros en la otra lengua, TV o videos y proporcionan ayuda a sus hijos para expresarse (100%). La inmensa mayoría afirma que emplean la lectura en voz alta, el escuchar canciones, el exponer a sus hijos a estructuras cada vez más difíciles (96,7%), usan correcciones orales, visitas a familiares que emplean la L2, realizan actividades lúdicas (93,3%), cantan canciones y fomentan la visita de familiares o amigos nativos (90%); las acciones prácticas causan problemas sólo a la mitad de las familias y la otra mitad cambia de una acción a otra por medio de la técnica del “ensayo y error” pero hay una clara coincidencia de opciones con respecto a las posibles repercusiones que el uso de una acción que no funciona pueda tener: una re-evaluación de la situación, un surgir de nuevas dudas y nueva toma de decisiones que llevan nuevas acciones.

Con referencia a las **repercusiones y consecuencias** de distintos aspectos de la política lingüística, los datos muestran que:

- para el 63,3% de las familias entrevistadas, las repercusiones de la ‘problemática’ son nuevas problemáticas que llevan a nuevas decisiones, a nuevos planes y a nuevas estrategias y acciones prácticas, en general, a una re-evaluación de la situación,
- en cuanto a las consecuencias de la *planificación*, si una decisión no funciona, para el 73,3% de las familias, supone una re-evaluación acompañada de nuevas dudas o preocupaciones, nuevas decisiones, nuevos planes y nuevas estrategias y acciones prácticas,

- las consecuencias del mal funcionamiento de *estrategias discursivas* son nuevas problemáticas, nuevas decisiones, nuevo plan y nueva estrategia y acción práctica para el 33,3% de las familias entrevistadas y,
- las consecuencias de que las acciones prácticas no funcionen son, para el 20% de las familias entrevistadas, una re-evaluación que lleva a nuevas dudas o preocupaciones, nueva toma de decisiones, nuevo plan y nueva estrategia y acción práctica.

Los datos obtenidos sobre los posibles **consejos o recomendaciones** que de forma subjetiva hacen los padres de las distintas familias bilingües de este estudio y sobre sus intereses y prioridades indican que:

- se pueden deducir los intereses y prioridades de los padres prestando atención a sus expectativas y motivos para impulsar la decisión inicial,
- las expectativas de la mayoría de las familias son ‘normales’ a corto plazo y ‘altas’ o ‘muy altas’ a largo plazo, por lo tanto son similares y, aunque si surge algún problema con el hijo o su desarrollo normal, el bilingüismo pasa a un segundo plano o incluso puede dejar de tener importancia, se puede deducir que, a este respecto, los intereses y/o prioridades de los padres son similares,
- las razones de la decisión inicial varían debido a que para algunas familias se trata de compensar el no vivir en el país de origen o para reflejar una autoimagen o un deseo, o por ambas razones o por ninguna de ellas. Por lo tanto, los intereses y/o prioridades de los padres pueden, en cierta medida, llegar a ser heterogéneos,
- los motivos principales detrás de la decisión inicial también varían y van desde las ventajas que ofrece el bilingüismo hasta el hecho de querer crear o mantener lazos afectivos con la familia extendida. Es, entonces, una cuestión de prioridades y/o intereses diversos.

Teniendo en cuenta estos datos, se puede apreciar que existe, en determinadas ocasiones, un interés o prioridad común, pero, en muchas otras, prioridades e intereses diversos y bastante variados.

6. Conclusiones e implicaciones

6.1. Resumen de conclusiones

En cuanto a la ‘**problemática**’ sobre el bilingüismo se puede afirmar que si no se comparan las familias de distintos tipos, es muy similar y general, pero si se comparan, entonces la ‘problemática’ es bastante más similar y específica del tipo de familia. Los motivos y sus consecuencias son también muy parecidos e incluso los mismos de una familia a otra. Esto puede ser debido a que esta problemática proviene del período de efectos negativos en la historia del bilingüismo, Hoffmann (1991) y Baker (2006), y sigue arraigada o se ha “filtrado” a la opinión pública, King (2007). Otro motivo pueden ser los prejuicios de los propios padres y miembros de la opinión pública, Baker (2006), o la visión del bilingüismo como un problema en sociedades mayoritariamente monolingües, Piller (2001).

Con respecto a la **política lingüística familiar** se puede asegurar que está formada por muchos factores y es diferente de una familia a otra, si se observa desde un punto de vista global. Aunque si se comparan aspectos específicos, la política lingüística es similar para el mismo tipo de familia y si se comparan aspectos generales, la política lingüística es similar para cualquier tipo de familia. Estos aspectos señalados están también reflejados en la bibliografía y ayudan a validar los resultados de este estudio. La **toma de decisiones** es, en este estudio, consciente y conjunta en forma de interacción (Grosjean, 1982; Piller, 2001; King y Fogle, 2006) y se hace para crear o mantener lazos afectivos o por las ventajas que ofrece el bilingüismo (King y Fogle, 2006). El apoyo que reciben los padres o los factores que influyen en otras decisiones provienen de la propia experiencia o de consejos, la mayoría infundados, de la familia extendida, de personas ajenas a la familia (profesores, pediatras, amigos, psicólogos,) y de ‘expertos’ (doctores, libros) al igual que afirman King y Fogle (2006), King y Mackey (2007), Lanza (2007), King, Fogle y Logan-Terry (2008) y De Houwer (2009a; 2009b). Cabe destacar además que, aunque los motivos de la decisión inicial varían, el motivo principal coincide en todas las familias de tipo 2, donde ambos padres usan en casa la lengua no dominante con el hijo.

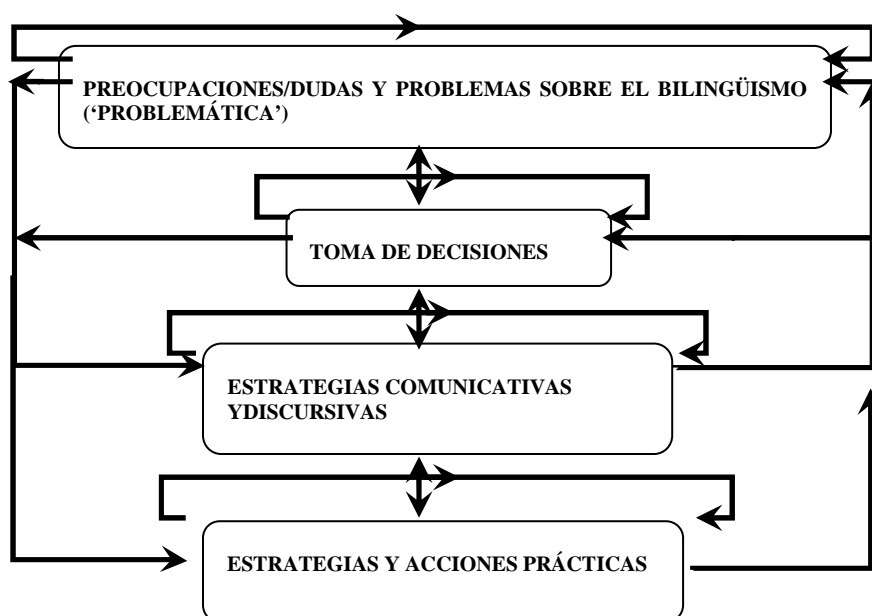
El motivo es la compensación de no vivir, al menos uno de los padres, en su país de origen. Tal vez sea ésta la razón no sólo para crear una familia bilingüe sino también para decidir la estrategia de comunicación que caracteriza este tipo de familia: ULUC. Han traído, de alguna forma, su país a casa. La **distribución del uso de lenguas** y las **estrategias discursivas** no son, para la mayoría, ni estrictas ni sistemáticas, o simplemente los padres desconocen otras opciones, a pesar de que muchos autores insisten en su importancia (Lanza, 1992; Pearson et al., 1997; Myles, 2003; Ruiz González, 2003; Piller, 2006; King, Fogle y Logan-Terry, 2008; Abelló Contesse, 2010) no sólo para la adquisición sino también para el mantenimiento de una L2. El bilingüismo es, en este estudio, el resultado de una **planificación**, Grosjean (1982) y Piller (2001), y, en muchos casos, sólo los hijos pueden transformar estos planes, Harding-Esch y Riley (2003) y Piller (2001). Sea como fuere, la política lingüística es un tema muy delicado y complejo que no sólo está en manos de los padres sino también en manos de toda la familia, la familia extendida y la comunidad pues también tienen su influencia a pesar de los intentos de los padres por evitarlo.

Con respecto al tema de la posible existencia de una serie de **interrelaciones** entre *las dudas/preocupaciones/problemas sobre el bilingüismo, los factores que influyen en la toma de decisiones y las propias estrategias y acciones prácticas* se puede afirmar que las repercusiones que tiene la ‘problemática’ en sí o las consecuencias que se producen por mal funcionamiento de estrategias, planes o decisiones van desde una re-evaluación de la situación con nueva ‘problemática’, nuevas decisiones y nuevos planes hasta nuevas estrategias y acciones prácticas. Esto se confirma por algunos autores que mencionan que la política lingüística y sus prácticas son un proceso dinámico y negociado, King y Fogle (2006), o simplemente se refieren a “reajustes” e “ingeniería”, Pérez-Vidal (2006).

Se puede asegurar que existe una interrelación entre los aspectos arriba mencionados: unos aspectos influyen directamente sobre los otros en forma de repercusiones ante problemas o modificaciones. De hecho, son procesos interactivos y no unidireccionales puesto que puede haber saltos de unos aspectos a otros. La razón es que la ‘problemática’ lleva, en la mayoría de los casos, a una nueva ‘problemática’ o a nuevas decisiones o a repercusiones en distintos tipos de estrategias y acciones prácticas y éstas se

someten a re/evaluaciones y re/ajustes según su funcionamiento tal y como muestra el siguiente diagrama de flujo de repercusiones en la política lingüística familiar.

Diagrama de flujo de repercusiones dentro de la política lingüística familiar:



Adaptado de King, Fogle y Logan-Terry (2008:6) basado en De Houwer (1999).

Con respecto a los **consejos y/o recomendaciones** de los padres se puede deducir que, por un lado, en determinadas ocasiones, los intereses y/o prioridades son similares, aunque heterogéneos y diversos en muchas otras ocasiones: si existen intereses, prioridades y/o expectativas similares, las distintas familias bilingües ofrecen consejos y recomendaciones subjetivos similares para que el bilingüismo 'funcione', pero si éstos varían, también lo

hacen sus consejos y recomendaciones. Las mayores recomendaciones ofrecidas por los padres son: la exposición a la L2, la interacción en la L2 y el refuerzo (libros, música, viajes), (66,7%); un plan concreto con consistencia, constancia e insistencia, disciplina, esfuerzo, dedicación y tiempo, (63,3%); que no sea forzado sino natural y que los niños se sientan cómodos, (43,3%); confianza en el niño y darle una perspectiva positiva, hacer que vea la utilidad, importancia y las ventajas del bilingüismo, (33,3%). Otras recomendaciones son: oportunidades para usar la L2 (producción), flexibilidad y dar prioridad a la L2 o lengua débil.

6.2. Implicaciones

Aunque este estudio ha permitido examinar minuciosamente muchos de los descubrimientos de otros investigadores, han quedado algunas áreas, aunque atractivas, sin investigar en profundidad, tales como la formación de 'creencias', por parte de padres e hijos, en cuanto al aprendizaje/adquisición de otras lenguas, sus actitudes hacia este proceso en sí y hacia el bilingüismo en general, la creación de identidad de los niños bilingües y su desarrollo educativo, psicológico y emocional. Alguno de estos aspectos puede modificar el diagrama de flujo de repercusiones mostrado anteriormente o simplemente ampliar su espectro al combinarlo con la figura en la que De Houwer (1999) ilustra la relación entre 'creencias', prácticas y resultados en el bilingüismo infantil.

Otra vía para ser investigada que resulta bastante interesante y que ya han mencionado algunos autores, como Abelló Contesse (2004), es el desafío que resulta para los padres que sus hijos mantengan la lengua débil durante la pubertad y adolescencia. De hecho, ésta es una de las grandes preocupaciones de muchos padres en nuestro estudio. Otra área, en este caso mencionada en la bibliografía por Sarah J. Shin (2002), es el orden de nacimiento, como posible causa de 'fallo' en el bilingüismo, y el 'efecto del hermano mayor'.

Otras áreas de estudio para futuros trabajos son la lucha por una educación bilingüe no sólo asequible y alcanzable sino de alta calidad también (Montage, 2000; Barron-Hauwaert, 2004; King y Fogle, 2006), el

contraste entre el desarrollo armonioso y no armonioso, una visión psico y sociolingüística de los ambientes de desarrollo, de la familia bilingüe (De Houwer, 2009b), y, por último, pero no menos importante y que puede afectar otros trabajos similares, el replantear la definición y clasificación de los diferentes tipos de familias bilingües ya que, en opinión de este investigador, son demasiado ambiguos o incluyentes y se podrían definir mejor los grupos o subcategorizar. Por ejemplo, no se puede incluir dentro del mismo grupo o categoría, simplemente por el uso que hacen de las lenguas y las repercusiones que esto tendrá en el hijo, a una familia que emplea la estrategia comunicativa UPUL con otra que emplea UP2L, o una familia de tipo 5 en la que cada padre habla una lengua (UPUL) con otra familia de tipo 5 en la que ambos padres emplean la lengua débil (ULUC).

Referencias bibliográficas

- Abelló Contesse, C. 2004. "Adquisición bilingüe precoz en el contexto familiar: la adquisición del inglés como lengua extranjera 'paterna'." En A. M. Lorenzo, F. Ramallo y X. P. Rodríguez-Yáñez (Eds.), *Bilingual socialization and bilingual language acquisition*, (pp. 83-103). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Abelló Contesse, C. 2010. "El bilingüismo familiar no convencional y el papel dependiente del enfoque UPUL." En C. Abelló-Contesse, C. Ehlers y L. Quintana-Hernández (Eds.), 2010, *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Abelló Contesse, C. y Ehlers C. 2010. "Escenarios bilingües: Una visión global." En C. Abelló-Contesse, C. Ehlers y L. Quintana-Hernández (Eds.), 2010, *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (4ª edición). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Press.

- Barnes, J. 2002. *The acquisition of questions in English by a trilingual child*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Barron-Hauwaert, S. 2004. *Language strategies for bilingual families: The one parent-one language approach*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Press.
- Caldas, S. J. 2006. *Raising bilingual-biliterary children in monolingual cultures*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Press.
- Coulmas, F. 1997. "A matter of choice." En M. Pütz (Ed.), *Language choices: Conditions, constraints and consequences*, (pp. 31-44). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Cunningham-Andersson, U. y Andersson, S. 1999. *Growing up with two languages: A practical guide*. Londres: Routledge.
- Dauenhauer, N. y Dauenhauer, R. 1998. "Technical, emotional and ideological issues in reversing language shift: Examples from Southeast Alaska." En L. A. Grenoble y L. J. Whaley, (Eds.), *Endangered languages: Current issues and future prospects*, (pp. 57-116). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. 1999. "Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes." En G. Extra y L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration*, (pp. 75-96). New York: Mouton de Gruyter.
- De Houwer, A. 2009a. *An introduction to bilingual development*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Press.
- De Houwer, A. 2009b. *Bilingual first language acquisition*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Press.
- Döpke, S. 1988. "The role of parental teaching techniques in bilingual German-English families." *International Journal of the Sociology of Language* 72: 101-112.

- Döpke, S. 1992. *One parent one language: An international approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goodz, N. 1989. "Parental mixing in bilingual families." *Infant Mental Health Journal*, 10/1: 25-44.
- Goodz, N. 1994. "Interactions between parents and children in bilingual families." En Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*, (pp. 61-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Harvard: Harvard University Press.
- Hakuta, K. 1986. *Mirror of language. The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Harding-Esch, E. y Riley, P. 2003. *La familia bilingüe: Guía para padres*. (2ª edición, 1986). Traducción de José María Perazzo y María Condor. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, P. y Jessner, U. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Press.
- Hoffmann, C. 1991. *An introduction to bilingualism*. Londres: Longman.
- Juan-Garau, M. y Pérez-Vidal, C. 2001. "Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition." *Journal of Child Language* 28: 59-86.
- Karniol, R. 1992. "Stuttering out of bilingualism." *First Language* 12: 255-283.
- Kasuya, H. 1998. "Determinants of language choice in bilingual children: The role of input." *International Journal of Bilingualism* 2: 327-346.

- King, K. 2000. "Language ideologies and heritage language education." *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 33: 167-184.
- King, K. 2007. "Child language acquisition." En R. Fasold y J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to language and linguistics*, (pp. 205-234). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- King, K. y Fogle, L. 2006. "Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism." *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(6): 695-712.
- King, K., Fogle, L. y Logan-Terry, A. 2008. "Family language policy." *Language and Linguistics Compass* 2 (2008). Journal Compilation. Blackwell Publishing.
- King, K. y Mackey, A. 2007. *The bilingual edge*. N.Y.: Harper Collins.
- Kramsch, C. 1997. "The privilege of the nonnative speaker." *Publications of the Modern Language Association* 112(3): 356-369.
- Kulick, D. 1993. "Growing up monolingual in a multilingual community: How language socialization patterns are leading to language shift in Gapun Papua New Guinea." En K. Hyltenstam y A. Viberg, (Eds.), *Progression and regression in language*, (pp. 94-121). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lanza, E. 1988. "Language strategies in the home: Linguistic input and infant bilingualism." En A. Holmes, E. Hansen, J. Gimbel y J. N. Jergensen (Eds.), *Bilingualism and the Individual*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Press.
- Lanza, E. 1992. "Can bilingual two years olds code-switch?" *Journal of Child Language* 19: 633-658.

- Lanza, E. 1997. *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lanza, E. 2007. "Multilingualism and the family." En P. Auer y Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 45-68). New York: Mouton de Gruyter.
- Linares Pérez, C. 2006. *Initial lexical acquisition in Spanish-English simultaneous bilingualism: A case study*. Trabajo de investigación sin publicar, Universidad de Sevilla.
- Mattes, L. J. y Omark, D. R. 1984. *Speech and language assessment for the bilingual handicapped*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Montage, N. S. 2000. "Critical components for dual language programs." *Bilingual Research Journal* 21 (4). [Documento de Internet disponible en <http://brj.asu.edu/articles/ar5.html>].
- Myles, Carey. 2003. *Raising bilingual children: A parents' guide*. Los Angeles, CA: Parent's Guide Press.
- Nicoladis, E. y Genesee, F. 1998. "Parental discourse and codemixing in bilingual children." *International Journal of Bilingualism* 2: 85-99.
- Okita, T. 2001. *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pearson, B., Fernández, S., Lewedeg, V., y Oller, D. K. 1997. "The relationship of input factors to lexical learning by bilingual infants." *Applied Psycholinguistics* 18: 41-58.
- Pérez-Vidal, C. 2006. "Family multilingualism and multilingual education." En C. Abelló-Contesse, R. Chacón-Beltrán, M. D. López-Jiménez y Torreblanca-López, M. M. (Eds.), 2006, *Age in L2 Acquisition and Teaching* (pp. 133-153). Bern: Peter Lang.

- Piller, I. 2001. "Private language planning: The best of both worlds?" *Estudios de Sociolingüística* 2(1): 61-80.
- Piller, I. 2002. *Bilingual couple talk: The discursive construction of hybridity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Piller, I. 2006. Review of *Language strategies of bilingual families: The one-parent-one-language approach*. By Suzanne Barron-Hauwaert. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education* 8(6): 614-617.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism*. (2ª edición). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Ruiz González, G. 2001. *Las estrategias de los padres en el bilingüismo simultáneo familiar: Las perspectivas de los investigadores y de los padres*. Trabajo de Investigación sin publicar. Universidad de Sevilla.
- Ruiz González, G. 2003. "El bilingüismo simultáneo familiar: Un estudio contrastado de las estrategias discursivas de los padres según los investigadores y los padres." *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 4(1): 159-174.
- Ruiz González, G. 2006. "Promoting the productive use of the weak language in family bilingualism." En C. Abelló-Contesse, R. Chacón-Beltrán, M. D. López-Jiménez y Torreblanca-López, M. M. (Eds), *Age in L2 acquisition and teaching*, (pp. 133-153). Bern: Peter Lang.
- Saunders, G. 1988. *Bilingual children: From birth to teens*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Press.
- Schiffman, H. 1996. *Linguistic culture and language policy*. New York, New York: Routledge.
- Shin, S. 2002. "Birth order and the language experience of bilingual children." *TESOL Quarterly* 36(1): 103-113.

Shohamy, E. 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York, New York: Routledge.

Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Tuominen, A. 1999. "Who decides the home language? A look at multilingual families." *International Journal of the Sociology of Language* 140: 59-76.

Weisgerber, L. 1966. "Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit." [Ventajas y peligros del bilinguism] *Wirkendes Wort* 16: 73-89.

Zentella, A. C. 1997. *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden, MA: Blackwell Publisher.

Primera versión recibida: mayo de 2010.

Versión final aceptada: noviembre de 2010.