



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Motivación y factores externos que influyen en
la biografía lingüística de niños bilingües

Verfasserin

Mag. Teresa Zeininger, Bakk.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 299 353

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie / UF Spanisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi profesor Dr. Peter Cichon, asesor de este trabajo investigativo, por sus consejos, su apoyo, amabilidad y sus sugerencias a nivel profesional.

Sobre todo quiero darles las gracias a mis padres que siempre me han apoyado y ayudado en todas las situaciones de mi vida. Su interés y motivación me han animado mucho durante la realización de este trabajo. Gracias a ellos he tenido la oportunidad de crecer bilingüe, disfrutar de dos culturas y vivir directamente junto a mi hermano algunas de las experiencias analizadas a lo largo del trabajo.

Mis agradecimientos también se dirigen especialmente a todas las familias bilingües analizadas en este trabajo que con su colaboración y ayuda han completado mi trabajo investigativo. Sin ellos éste no hubiera sido posible.

Finalmente quiero darles las gracias a todas las personas que de una u otra manera me han ayudado y apoyado durante la elaboración de este trabajo.

¡Muchas gracias a todos!

ÍNDICE

1. Prólogo	1
2. Introducción	3
2.1. Introducción al tema	3
2.2. Estructura del trabajo	4

TEORÍA Y ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

3. Interés de investigación y planteamiento del problema	7
3.1. Preguntas a investigar	9
3.2. Importancia del tema propuesto	10
3.3. Estado de la investigación	11
4. El bilingüismo y los términos más importantes	19
4.1. Definición de la lengua materna y la lengua familiar	19
4.2. Adquisición y aprendizaje de la lengua - definiciones y teorías	23
4.2.1. Diferencia entre adquisición y aprendizaje	23
4.2.2. Diferentes posiciones científicas	24
4.2.3. Etapas de la adquisición lingüística	27
4.3. El concepto del bilingüismo y multilingüismo	32
4.3.1. El bilingüismo individual y social	35
4.3.2. Definiciones normativas – metodológicas - descriptivas	37
4.3.3. El bilingüismo natural/precoz	37
4.3.4. El bilingüismo intencional/artificial	40
5. El bilingüismo, la adquisición lingüística y los factores influyentes	42
5.1. El bilingüismo y la adquisición del lenguaje	42
5.1.1. Características de la adquisición simultánea y sucesiva	42
5.1.2. El bilingüismo mezclado y paralelo	44
5.1.3. El bilingüismo aditivo y sustractivo	45
5.1.4. Competencia lingüística y actuación	47
5.1.4.1. Nivel de competencia y grado de bilingüidad	48
5.1.5. Métodos de la educación bilingüe	51
5.1.5.1. One person, one language	51
5.1.5.2. La mezcla de lenguas	53

5.2. Formas del cambio lingüístico	54
5.2.1. Interferencia y transferencia	56
5.2.2. Code-Switching, Code-Mixing, Borrowing	57
5.2.3. Rechazo lingüístico	60
5.3. El bilingüismo, la motivación y los factores externos	63
5.3.1. Motivación intrínseca y extrínseca	65
5.3.2. La inteligencia	66
5.3.3. Identidad - Integración	69
5.3.4. El entorno familiar	71
5.3.5. Entorno social y cultural - Sociedad, peer group, red social	75
5.3.6. Experiencias emocionales y personales	77

PARTE EMPÍRICA

6. Método	81
6.1. Objetivo de la investigación	81
6.2. La biografía lingüística	82
6.3. La entrevista cualitativa	84
6.3.1. Las familias bilingües	85
6.3.2. El manual de la entrevista	88
6.3.3. El análisis cualitativo de contenidos	89
6.3.3.1. Categorías	91
7. Análisis	94
8. Resumen de los resultados e interpretación	127
9. Conclusión y perspectivas	130
10. Zusammenfassung	132
10.1. Theoretischer Teil	134
10.2. Empirischer Teil	136
11. Literatura	139
12. Índice de tablas e ilustraciones	148

13. Anexo	149
13.1. Manual de la entrevista	149
13.2. Esquema de categorías	153
13.3. Ejemplo de entrevista: Segunda familia	159
13.4. Abstract	171
13.5. Curriculum Vitae	173

1. Prólogo

Esta tesina ha sido escrita al final de mis estudios en la Facultad de Romanistik de la Universidad de Viena y a lo largo de mi carrera de „Lehramtstudium Spanisch und Psychologie und Philosophie“. Trata el tema del bilingüismo y sus efectos en el desarrollo y la biografía lingüística de niños bilingües.

La autora asegura que el presente trabajo ha sido escrito e investigado por ella misma usando la literatura indicada al final de esta tesina sin haber utilizado para la elaboración otros medios que los mencionados. Todas las partes del trabajo que hayan sido tomadas en el sentido literal o figurado de otras obras o trabajos, lo mismo que de fuentes digitales, han sido marcadas.

La autora del trabajo ha crecido bilingüe y es capaz de traducir literalmente entrevistas y textos que han sido elaborados durante la investigación, así como literatura en lengua alemana o inglesa.

La autora renuncia durante este trabajo al lenguaje de género para facilitar al lector la lectura de este trabajo. En este sentido todas las formas masculinas implican también la forma femenina.

2. Introducción

2.1. Introducción al tema

El dominio de diferentes lenguas se ha vuelto hoy en algo casi normal. Un hecho que se exige no sólo en el mundo laboral, sino también en muchas situaciones diarias. La gente viaja cada vez más y las familias son cada vez más internacionales. Así, resulta que en muchas familias no sólo exista una única lengua materna sino en muchos casos dos o más¹. Normalmente los niños crecen en un cierto entorno en el que uno de los idiomas familiares es al mismo tiempo el idioma principal de su país. Por ejemplo en Austria sería el alemán el idioma dominante, ya que la vida transcurre en esta misma lengua. Sin embargo, claramente también hay casos en los que las lenguas familiares no tienen que ser idénticas con la lengua oficial del país en el que se encuentran. Es así que en muchas familias se hablan no sólo dos idiomas sino más.

Una de las primeras preguntas que se hace a los padres cuando van a apuntar a sus hijos en un colegio es sobre la lengua materna de ellos. Es una pregunta que hoy en día en muchos casos es bastante complicada de responder, ya que muchos niños crecen bilingües y para muchos es muy difícil definir solamente un único idioma como lengua materna. De ahí que el tema del bilingüismo claramente sea un tema a investigar. No solamente en sentido general, sino a nivel científico y por eso será tratado con diferentes enfoques en esta tesina.

Especialmente para futuros profesores el bilingüismo es un tema central con el que tendrán que enfrentarse en algún momento. Está claro que los profesores no podrán aprender todas las lenguas del mundo, pero la discusión de este tema podrá dar a entender, en algunos casos, ciertos rasgos sobre el desarrollo del lenguaje de niños bilingües y las ventajas y desventajas que podrán resultar a lo largo de sus estudios o el empleo de otras lenguas.

El objetivo principal de esta tesina es tratar el bilingüismo y su efecto en familias bilingües analizando en primer lugar a nivel teórico los diferentes tipos y apariencias del

¹ Más adelante se tratará el término "lengua materna" y la definición del mismo.

bilingüismo, al igual que el efecto que pueda o no tener el bilingüismo en la biografía lingüística de niños bilingües. La tesina se basará no sólo en el aprendizaje de dos lenguas, del alemán y del español, sino en los diferentes factores que puedan influir en el aprendizaje, desarrollo y mantenimiento de una o dos lenguas. La pregunta principal es ¿Qué factores pueden influir en el desarrollo y mantenimiento de una o dos lenguas en familias bilingües?

Al principio de esta introducción ya se comentó que una familia bilingüe no es nada excepcional. Sin embargo, el hecho de que una familia sea bilingüe y los niños crezcan en un entorno bilingüe, o incluso multilingüe, no significa que todas las lenguas se desarrollarán o serán empleadas en la misma medida. De ahí que la autora de este trabajo trate de elaborar y analizar los factores más influyentes en las biografías lingüísticas de niños bilingües. El análisis se basará no sólo en la investigación de los mismos niños bilingües en alemán y español, sino también en la influencia de sus padres. Se tratará de destacar todos los motivos y aspectos que hayan podido influir en las biografías lingüísticas de los niños bilingües. Por lo tanto, la motivación de los mismos padres y el entorno familiar también serán un aspecto a investigar para poder completar el trabajo.

2.2. Estructura del trabajo

Este capítulo presenta brevemente la estructura y los capítulos de este trabajo investigativo.

En un prólogo se han resumido inicialmente algunas indicaciones esenciales para el trabajo presente.

El segundo capítulo presenta una introducción a la temática de esta tesina.

En el capítulo siguiente la autora resume el interés de la investigación y el planteamiento del problema. Además, se presentan las preguntas a investigar y el objetivo general de este trabajo al igual que la importancia científica de esta temática.

La parte teórica de este trabajo trata en primer lugar en el capítulo 4 los términos esenciales del tema del bilingüismo como son por ejemplo la lengua materna. ¿Cuándo se habla de “lengua materna” y puede haber más de una lengua materna? Asimismo, se definen y explican las diferentes formas y conceptos del bilingüismo, al igual que los aspectos más importantes de este campo lingüístico, para poder encontrar respuestas a las preguntas propuestas. Aspectos de cómo el concepto del bilingüismo ideal de Bloomfield² o el bilingüismo intencional son tratados al igual que el bilingüismo natural y las diferentes formas del desarrollo de una lengua en general.

En el capítulo 5 se discuten diferentes aspectos acerca de la adquisición lingüística y los factores influyentes en el desarrollo de una o dos lenguas. Se resumen fenómenos de cambios lingüísticos y métodos de educación. Asimismo, se presentan términos como “code-switching”, “code-mixing” y “borrowing”. Finalmente en este capítulo se presentan teóricamente distintos aspectos acerca de los factores y la motivación. Se trata así de formular una base teórica para poder analizar por consiguiente el desarrollo y las influencias en el desarrollo lingüístico de una o dos “lenguas maternas” en casos concretos de niños bilingües.

La parte empírica del trabajo comienza en el capítulo 6. En primera línea se explica el método elegido y los aspectos generales de la investigación como son: el objetivo de la investigación, la entrevista cualitativa y las categorías a analizar. Para poder obtener nuevos resultados acerca de esta materia, la autora entrevistará en esta parte a familias bilingües. Lo más importante del análisis es que no sólo se hablará con los niños bilingües sino también con sus padres para poder explorar los diferentes puntos de vista y los distintos aspectos en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de una o dos lenguas.

En el capítulo 7 se presentan y discuten según las categorías propuestas los resultados obtenidos a lo largo del trabajo y de las entrevistas con las familias bilingües.

Finalmente, el objetivo del capítulo 8 es interpretar los resultados y resumir en un catálogo los aspectos y factores que pueden influir en la tendencia de desarrollar una lengua más o menos y el mantenimiento de la lengua débil.

² Bloomfield habla de bilingüismo cuando una persona domina dos lenguas como si fueran una lengua materna. El lo describe con el término inglés “native-like” (véase Bloomfield 1993, p. 55s.)

En el último capítulo 9 se presenta una conclusión y se proponen nuevos caminos investigativos para futuros trabajos en el campo científico de esta temática.

El capítulo 10 resume el trabajo en alemán.

Tras la parte teórica y empírica de este trabajo el lector encuentra la bibliografía y el índice de tablas e ilustraciones. Además, en el anexo se encuentran el manual de la entrevista, la transcripción de una de las entrevistas realizadas al igual que el esquema de categorías que fue empleado para el análisis.

TEORÍA Y ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

3. Interés de investigación y planteamiento del problema

El estado actual de la investigación en cuanto al tema del bilingüismo se basa en primera línea en estudios teóricos sociolingüísticos y morfológicos. La mayoría de los trabajos intenta acercarse al tema y a las preguntas centrales a través de distintas definiciones de los términos y conceptos del bilingüismo. Aunque el tema no sea un tema muy valorado por parte de todos los lingüistas, el interés por el bilingüismo sigue estando presente. El número de investigaciones empíricas, sin embargo, sigue siendo más bien bajo – en comparación con otros temas centrales de la lingüística - y suele basarse en estudios científicos de casos aislados y observaciones generales.

Los análisis se basan en diferentes aspectos y preguntas. Entre los temas más destacados de los últimos años se encuentran preguntas sobre el bilingüismo y la inmigración, el bilingüismo y el aprendizaje y estudio de otras lenguas, o el bilingüismo causado por diferentes lenguas y variedades en un solo país (p.e. en Cataluña, en las fronteras de Italia, etc.). Uno de los temas más investigados y discutidos en cuanto al bilingüismo de los últimos años es además el “Spanglish”. Un fenómeno en el mundo hispano de los Estados Unidos. Se trata de una forma de lenguaje especial que resulta por el empleo de una gran cantidad de palabras prestadas del inglés en el lenguaje español (véase Klee/Lynch, p. 219).

Otros estudios parten de la hipótesis que los individuos nacen con una predisposición multilingüe y tienen por lo tanto la vocación de ser multilingüe (véase Meisel 2005). Cada vez más familias son de origen diferente. Padres y madres no han crecido en el mismo país y por lo tanto tienen diferentes lenguas maternas. Un hecho no excepcional en los últimos años. Las sociedades cada vez son más internacionales y el intercambio entre las naciones es más fácil. De ahí que hoy en día las relaciones y los matrimonios internacionales no sean nada raros. Sin embargo, el argumento de que niños creciendo

en matrimonios o relaciones mixtas³ tengan una predisposición multilingüe, tiene que ser analizado con precisión.

„Auch Kinder von hundertprozentigen Anhängern der Vielsprachigkeit können zu einsprachigen Individuen heranwachsen, weil sie selbst das so wollen. Eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst diese Kinder, sich aktiv an das Umfeld anzupassen und hauptsächlich die Umgebungssprache zu verwenden.“⁴ (Lippert 2010, p. 59)

El hecho de que una familia sea bilingüe no significa que los niños tengan que desarrollar dos lenguas en la misma extensión y sean bilingües automáticamente. Diferentes factores y circunstancias pueden ser determinantes a la hora de desarrollar, emplear y mantener una u otra lengua. La influencia familiar, sin duda, es uno de los factores más importantes, pero no hay que olvidar tampoco aspectos personales y sociales que pueden influir en la situación bilingüe de una familia. Se trata por lo tanto de averiguar los factores más destacables que puedan ser responsables e impliquen la biografía lingüística de niños bilingües.

Se debe distinguir la diferencia entre las influencias exteriores y la motivación personal e incluso familiar. Mientras que la educación y la actitud de los padres puede ser uno de los factores más determinantes, nunca se debe juzgar el desarrollo lingüístico de un niño bilingüe solamente por estos aspectos. De ahí que el interés principal de un trabajo sobre factores influyentes, se tenga que centrar en diferentes puntos. Igualmente, tiene que ser evitada la preponderante tendencia de algunos científicos de analizar casos individuales y aislados. El desarrollo lingüístico de un niño debe ser analizado mediante su entorno vital y sus experiencias sociales. Procesos dinámico-grupales y contactos con otros niños y personas tienen que ser enfocados del mismo modo que la comunicación familiar (véase Lippert 2010, p. 85).

³ El adjetivo “mixto” en este caso se refiere a una relación en la que el hombre y la mujer no son del mismo país o al menos no tienen la misma lengua materna.

⁴ Traducción: *“También es posible que los hijos de personas que apoyan completamente al plurilingüismo lleguen a ser individuos monolingües, porque ellos mismos lo quieren así. Estos niños se enfrentan con muchos factores, los cuales los influyen, como para adaptarse activamente a los alrededores y usar principalmente el lenguaje familiar.”*

3.1. Preguntas a investigar

El siguiente capítulo presenta las preguntas centrales a investigar de este trabajo. El objetivo de esta parte de la tesina es destacar los puntos más significativos de la investigación. Las preguntas más importantes se pueden dividir en dos partes. En primer lugar se trata de las preguntas generales que resumen el principal tema del trabajo y serán tratadas durante todo el trabajo. En la segunda parte se presentan varias preguntas que se concentran a lo largo de esta tesina y que enfocan aspectos un poco más concretos.

Preguntas generales a investigar:

- ¿Cuándo se habla de crecer bilingüe y qué formas de bilingüismo existen hoy en día?
- ¿Qué aspectos influyen en el desarrollo y mantenimiento de una o dos lenguas en familias bilingües? ¿Qué factores pueden ser determinantes en la biografía lingüística de niños bilingües?

El trabajo se basará en el término del bilingüismo y la motivación y los factores que puedan influir en el desarrollo lingüístico en familias bilingües. Por lo tanto, se tratará en primer lugar de definir a lo largo del análisis teórico las diferentes formas del bilingüismo y los términos más importantes en el contexto, como son la lengua materna, la lengua dominante y débil al igual que los distintos conceptos acerca del bilingüismo.

La segunda pregunta principal, que será enfocada durante todo el trabajo, se refiere a los factores y las motivaciones que puedan ser determinantes en cuanto al desarrollo y empleo de una u otra lengua, la elección del idioma en niños bilingües y los aspectos positivos y negativos que puedan influir en estos cuatro puntos. Entre los aspectos más importantes se analizarán el entorno familiar y social, y cómo puede ser el contacto con otras familias bilingües o hispanohablantes, la educación escolar al igual que familiar, así como aspectos personales y los intereses individuales.

Aparte de estas dos grandes preguntas de investigación, se pueden concretar algunas preguntas más que serán analizadas a lo largo de la parte teórica y especialmente durante la investigación empírica. A continuación se detalla un listado con las preguntas que se intentarán responder a lo largo del trabajo.

Preguntas concretas a investigar:

- ¿Existe solamente una única lengua materna en familias bilingües?
- ¿Qué factores son importantes para desarrollar una u otra lengua y para emplearlas (desarrollo de la lengua, uso de la lengua)?
- ¿Qué aspectos pueden influir en el desarrollo de uno u otra lengua y el mantenimiento del bilingüismo (desarrollo de la lengua, elección del idioma)?
¿Qué importancia tiene el entorno familiar y qué influencia tienen la actitud de los padres y sus estrategias de enseñanza/educación?
- ¿Hay una lengua dominante?
- ¿Qué valor tienen las dos lenguas para los mismos bilingües - en cuanto a valor social, intelectual o para su futuro y entorno laboral (uso/empleo de la lengua, elección de la lengua)?
- ¿Cuándo se habla una u otra lengua (uso de la lengua)? Hay ciertos entornos en los que domina una u otra lengua?
- ¿Cómo influye el hecho de haber crecido bilingüe en el aprendizaje de otros idiomas y en los futuros planes (punto de vista sociolingüístico, adquisición de lenguas)?
- ¿Cómo difieren los puntos de vista de los padres y los niños bilingües? Hay diferencias entre cómo los padres querían que el hijo desarrollara una u otra lengua, la situación actual y el dominio de las lenguas de los hijos hoy en día?

3.2. Importancia del tema propuesto

El objetivo de este trabajo es investigar el desarrollo del lenguaje en familias bilingües con los idiomas español y alemán. El tema ha ido obteniendo cada vez más importancia en las ciencias sociales y también en la facultad de Romanistik de la Universidad de Viena. En la obra *“Das zweisprachige Individuum und die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft“ del año 1991*, se subraya muy bien la importancia de este tema y cómo han ido cambiando los puntos de vista al respecto (véase Holtus/Kramer 1991).

Muchos autores y lingüistas no dan demasiada importancia a estas preguntas. Es un tema en el que no hay mucha literatura y pruebas científicas⁵, ya que es una temática que en muchos casos solamente se puede comprobar y analizar a través de los mismos hablantes y bilingües. Pero este mismo hecho – el de que no haya muchos estudios científicos – es una de las mayores razones para seguir trabajando sobre este tema y poder, o al menos intentar, mostrar nuevos resultados y tendencias.

Aparte de estos argumentos también es importante – especialmente para una futura profesora de idiomas – saber qué problemas y ventajas pueden resultar para los niños bilingües. Es importante mostrar cómo emplean y aprenden niños bilingües sus lenguas y qué aspectos podrían influir y determinar el desarrollo de una lengua – sea de manera positiva o negativa. No solamente para poder saber cómo, cuándo y por qué un niño desarrolla una u otra lengua y ayudarle en su desarrollo sino también para poder entender aspectos negativos o problemáticos que puedan o no surgir durante el desarrollo y empleo de otras lenguas. De ahí que sea necesario mostrar el punto de vista de los niños bilingües y cuáles son sus intereses hoy en día y también de sus padres, porque un niño sólo se acordará, en parte, de cómo vivió y aprendió sus primeras palabras.

3.3. Estado de la investigación

Antes de enfocar en el siguiente capítulo los términos, las definiciones y los conceptos en el campo investigativo del bilingüismo, se tratará de presentar en el presente capítulo una vista general sobre los estudios y las temáticas de interés en este campo científico.

La percepción sobre el bilingüismo y multilingüismo ha cambiado mucho en los últimos años. Durante mucho tiempo ser bilingüe se consideró, desde un punto de vista científico, problemático en cuanto al desarrollo del niño. Las investigaciones más recientes han podido desmentir estas hipótesis.

⁵ Siempre comparándolo con otras disciplinas o temáticas lingüísticas.

“Hoy en día, en cambio, la Unión Europea promueve el multilingüismo como fuente de riqueza cultural que fomenta la comunicación y la comprensión. Algo particularmente importante en un mundo cada vez más global, especialmente en Europa, (...)” (Solé 2010, p. 21)

El bilingüismo por lo tanto es un tema importante a investigar, no solamente a nivel personal y familiar sino cultural e incluso político. Los estudios del “Eurobarometer” del año 2006 muestran que más de la mitad de la población de la Unión Europea habla otra lengua más que la materna. Solamente en seis estados había una mayoría monolingüe. Entre estos estados se encuentran países como España, Portugal, Italia, el Reino Unido, Irlanda y Hungría. No obstante, el 83% de los ciudadanos europeos entrevistados consideran el multilingüismo como útil (véase Solé 2010, p. 23).

Los planteamientos investigativos acerca del bilingüismo en los últimos años son diversos. En principio, el tema del bilingüismo es un tema lingüístico, que se encuentra especialmente en el campo de la investigación sobre la adquisición de lenguas y la psico- y sociolingüística. Además, muchos de los estudios tratan el bilingüismo infantil o precoz⁶ de la primera edad. En esta parte del trabajo la autora se limita a presentar un pequeño compendio sobre la situación del bilingüismo en el campo investigativo, ya que el objetivo de este capítulo no es analizar todas las obras sobre el bilingüismo, sino contextualizar la temática en el contexto científico. Los siguientes paráfos presentan algunas de los textos y estudios más destacadas de lo últimos años.

Entre los autores más importantes se encuentran entre otros Weinreich (1976) y Mackey (1968). Mackey intentó publicar en su artículo “The Description of Bilingualism” una descripción de los criterios más importantes del bilingüismo. Junto a la obra de Mackey y a lo largo de los últimos años se analizaron por ejemplo temáticas como el uso de variedades en situaciones comunicativas, condiciones del cambio de una a otra lengua (Code-Switching) igual que la medida y la extensión del bilingüismo y el término de la “interferencia” y “transferencia”.⁷

⁶ Más adelante se hablará detalladamente sobre los diferentes tipos de bilingüismo (véase Capítulo 4.3.)

⁷ Otros autores que se deben mencionar entre otros son: Taeschner (1983), Lambeck (1984), Öcktem/Rehbein (1987), Romaine (1989/ 1995).

En muchos casos, sin embargo, los estudios sobre el bilingüismo se basan principalmente en resultados de la investigación sobre la adquisición de la primera lengua y el desarrollo del lenguaje. El bilingüismo y el monolingüismo muchas veces no son, ni pueden ser separados en el campo investigativo. El desarrollo lingüístico de un niño bilingüe y los estudios sobre el desarrollo de un niño monolingüe no son dos campos totalmente independientes; se influyen y dependen el uno del otro (más el bilingüismo del monolingüismo que viceversa) (véase Lambeck 1984).

Muchos de los autores y sus estudios se basan en estudios científicos de casos concretos y aislados o incluso de los propios familiares. Es así por ejemplo en el estudio de Ronjat (1913) o Kielhöfer y Jonekeit (1983-1998).⁸ Ronjat es uno de los pioneros en el campo investigativo del bilingüismo. En sus análisis observa el desarrollo lingüístico de su hijo Louis hasta un poco más de los cuatro años. El mismo le hablaba a Louis en francés y su mujer en alemán. El estudio de Kielhöfer y Jonekeit se basa también principalmente en la observación de sus hijos y el contacto con dos lenguas diferentes y el manejo de estas dos lenguas.⁹ Sin embargo, los autores subrayan que los resultados de su estudio no solamente se basan en las observaciones de sus propios hijos, sino también en experiencias de otras familias a su alrededor y casos ejemplares de la literatura actual (véase Kielhöfer/ Jonekeit 1998, p.8).

El mayor problema en los estudios científicos sobre el bilingüismo es, que en muchos casos los autores basan sus resultados e investigaciones solamente en las observaciones y experiencias con los propios hijos o familiares. Es un hecho que en parte es comprensible – especialmente durante los principios del campo investigativo del bilingüismo. Por otro lado, hay que admitir que es uno de los puntos más criticados por diferentes lingüistas. No sólo porque faltan casos con los que se puedan comparar y resultan problemas de representatividad, sino porque además, según Lambeck, el contexto social en el que crecen estos niños es muy especial. Son hijos de académicos y por lo tanto en muchos puntos no se podrán comparar con la mayoría de los casos. De ahí que el campo de la investigación se debería abrir para estudios más amplios, más

⁸ Entre los lingüistas que centran sus trabajos en sus propios hijos también se encuentran autores como: Garlin (2008), Afshar (1998).

⁹ En el caso de Kielhöfer y Jonekeit el estudio se basa en la observación de dos hijos durante 5 años y los idiomas alemán y francés (véase Kielhöfer/ Jonekeit 1998).

representativos y basados en métodos más científicos para poder garantizar el valor científico del bilingüismo (véase Lambeck 1984, p. 46).

Los enfoques en los diversos estudios sobre el bilingüismo hasta hoy en día han sido sin duda diversos. Mientras algunos trabajos se centran en la relación entre el lenguaje y la función del cerebro¹⁰, otros también tratan el desarrollo del lenguaje desde un punto de vista psicológico, como lo encontramos por ejemplo en las obras de Piaget (1947). Otros trabajos, además, incluyen el aspecto social, como en el caso de Romaine (1989) o Gogolin y Neumann (1997, 2009). Estos dos últimos autores presentan en su antología con el título “*Streitfall Zweisprachigkeit: the bilingualism controversy*” diversos artículos y autores que tratan el tema del bilingüismo no sólo desde un punto de vista del lenguaje y su desarrollo, sino también social, político e histórico (véase Gogolin/ Neumann 2009).

Es así que el bilingüismo es un tema complejo que no se podrá analizar como un sujeto aislado en una cierta disciplina. Muchos aspectos y preguntas que se encuentran en el campo del bilingüismo son analizados de manera interdisciplinaria – sea en un contexto psicolingüístico, sociolingüístico o incluso histórico.

En cuanto a los estudios sobre el bilingüismo, hay que mencionar que muchos trabajos tratan de la separación y la influencia de las lenguas en niños bilingües. Al principio los estudios sobre la temática bilingüe, las hipótesis y los modelos interpretativos acerca del contacto entre las lenguas eran en parte diferentes a los que se encuentran y discuten hoy en día. En los años sesenta existía en parte todavía la opinión de que el aprendizaje simultáneo de dos lenguas podría ser perjudicial para el desarrollo de los niños (véase Weisgerber 1966; Lippert 2010, p. 50). Asimismo, existía la opinión de que niños multilingües al igual que niños monolingües solamente disponen de un único sistema lingüístico que se diferencia a lo largo del desarrollo. Este fenómeno es conocido también por “*Unitary Language Hypothesis*”. Esta hipótesis, sin embargo, ya ha sido rebatida por trabajos más actuales. La mayoría de los estudios argumenta que niños bilingües son muy pronto capaces de desarrollar dos sistemas gramaticales distintos – “*Language Separation Hypothesis*” (véase Meisel 1989, Genese 1989) o también que estos dos sistemas se puedan influir – “*Cross-Linguistic Influence*” (Müller/ Hulk 2000) (véase Eichler 2011, p. 50s.). No obstante, a partir de los años sesenta también otros autores empezaron a poner en relieve los efectos positivos que surgen del bilingüismo y una

¹⁰ Véase por ejemplo en el trabajo de Calvin y Ojemann (1995).

educación bilingüe, como pueden ser la flexibilidad mental y competencias psicológicas muy desarrolladas (véase Peal/ Lampert 1962 c.p. Lippert 2010, p. 50).

Gracias a estudios como estos, se pudo mostrar que niños bilingües no tienen que tener ninguna desventaja cognitiva en comparación con niños monolingües. Se pudo subrayar y demostrar que la opinión que existía al principio en el campo investigativo sobre bilingües y el desarrollo lingüístico de los mismos era incorrecta, y no existían argumentos válidos que pudieran demostrar una influencia negativa¹¹. Más bien se empezaron a estudiar las tendencias positivas que podían tener la influencia de dos lenguas en el desarrollo lingüístico de un niño (véase Wode 1995, p. 40, Lippert 2010, p. 51).

Al contrario que durante los principios del campo investigativo sobre el bilingüismo, la opinión y tendencia actual en los estudios científicos es que el bilingüismo es la regla y el monolingüismo casi la excepción. Hay autores que incluso defienden la hipótesis de que toda la gente es de una cierta manera bilingüe, ya que no sólo habla en el lenguaje culto, sino también emplea algún dialecto de su lengua. Lippert se refiere aquí a Tracy (2005) y también a Bhatia/Ritchie (2006) y la obra *"Handbook of Bilingualism"*. Sin embargo, la autora también realza que la opinión de que todo el mundo sea bilingüe solamente por el hecho de existir más de una lengua en el país que vive, es una idea muy simplificada. Lo compara por ejemplo con los habitantes de Suiza. En este país tenemos cuatro lenguas oficiales y no todo el mundo sabe hablar estos cuatro idiomas a nivel fluido (véase Lippert 2010, p. 56s.). El lingüista Jürgen Meisel es otro de los autores que se pregunta si los individuos en general disponen de una predisposición lingüística que hace posible el desarrollo simultáneo de dos lenguas (véase Meisel 2005, p. 10).

Es sin duda correcto el hecho de que los individuos dispongan de una predisposición lingüística y mental para poder aprender y desarrollar dos lenguas simultáneamente, pero no se debe olvidar en que extensión se pueden desarrollar estas dos lenguas. Es decir que el análisis de los factores determinantes debería ser incorporado a estudios como éstos para poder hablar sobre el bilingüismo y su éxito. En el trabajo científico de

¹¹ Las opiniones negativas sobre el bilingüismo y sus efectos se debían en parte al clima social y político que dominaba durante la primera parte del Siglo XX en los Estados Unidos. El miedo ante una nueva ola de inmigración de Europa reforzaba estudios y tendencias sobre los afectos negativos que podía tener el bilingüismo acerca del desarrollo mental (véase Lippert 2010, p. 51).

Susanne Lippert (Lippert 2010) se trata exactamente esta temática del bilingüismo. La autora intenta ir un paso más adelante y habla sobre el qué, cómo y cuándo el uso de una o dos lenguas puede ser influido por varios hechos.

Otros trabajos científicos enfocan además diferentes estrategias de educación para el desarrollo bilingüe. En la literatura se diferencia entre lengua fuerte o dominante y lengua débil. La lengua fuerte es la lengua que es hablada en el entorno. Por ejemplo en caso de una familia bilingüe “alemán-español” viviendo en Austria. La lengua fuerte es la alemana, mientras que la lengua débil sería la española que no es hablada por la población austríaca. Estrategias educativas que pueden influenciar el desarrollo lingüístico son por ejemplo el modo de “Cómo dices?”¹² de la autora Taeschner (1983). Un método en el que los padres pretenden no entender la lengua fuerte. Al igual que el método de Döpke (1992) llamado “high constraint” que consiste en insistir en el uso de la lengua débil. Sin embargo, uno de los métodos más discutidos en el campo del bilingüismo será el método “One person, one language” o también conocido por las siglas en inglés “OPOL”, del año 1902 de Maurice Grammont, que afirmó que el separar dos idiomas desde el nacimiento proporcionaría al niño mejores oportunidades de aprender ambos idiomas sin mucha confusión o sustitución (veáse Solé 2010, p. 48). Sin duda, estas formas de educación también resultan ser confusas en ciertas situaciones, como por ejemplo en el ámbito escolar o en encuentros con personas no hispanohablantes¹³, y deben ser tratadas con prudencia¹⁴.

Finalmente, se debe enfocar el aspecto familiar en el campo investigativo del bilingüismo. Como ya se ha dicho anteriormente, un punto a criticar - en muchos de los estudios sobre niños bilingües - son los casos particulares. Muchos “objetos de experimentación” son analizados en un entorno aislado sin dar mucha importancia al entorno familiar. Nuevos estudios, sin embargo, muestran que especialmente la influencia de los propios hermanos puede ser muy importante para el desarrollo de una o dos lenguas. Susanne Lippert elabora en analogía a la “regla de las tres generaciones” (“Drei-Generationen-

¹² „Wie bitte?“-Strategie (Taeschner 1983)

¹³ En este caso “hispanohablantes” porque la autora se refiere a las familias analizadas en este trabajo.

¹⁴ Una obra muy interesante que trata el método OPOL y sus ventajas y desventajas es el estudio de Susanne Lippert (2010) con el título *“Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien.”*

Regel”) por primera vez la “regla de los tres hermanos” (“Drei-Geschwistern-Regel”). Ambas hipótesis se refieren a la reducción gradual de la presencia de la lengua débil. En el primer caso entre generaciones y en el segundo entre hermanos (véase Lippert 2010, p. 161).

El trabajo de Susanne Lippert trata concretamente el tema del bilingüismo y la asimilación lingüística. Durante su “Proyecto Roma”¹⁵ la autora investigó el desarrollo lingüístico de hijos inmigrantes en Italia. En las familias observadas el padre o la madre tenía como lengua materna el alemán y su esposa o esposo el italiano. Lippert enfoca en su estudio la dificultad de educar a un niño bilingüe en una comunidad monolingüe y la adaptación de los niños bilingües a la lengua fuerte de su alrededor. Documenta muy bien las contradicciones entre teoría y práctica y se basa en diferentes estudios acerca del concepto “One Person, One Language” y las teorías sobre el cambio lingüístico. El trabajo diferencia entre estudios a nivel macro, que consiste en ideologías, tradiciones y valores; y estudios a nivel micro. Un microsistema es el sistema al que pertenece un individuo. Por ejemplo la familia, los amigos, el colegio, la guardería y otros más. Una de las autoras que analiza el bilingüismo en cuanto a la red social de los niños es Leist-Villis (2004). Según Lippert, sin embargo, pocos estudios analizan el cambio lingüístico de niños bilingües en familias inmigrantes desde un nivel micro y por consiguiente desde el punto de vista familiar. Pero se deben mencionar Asfhar (1998) y De Houwer (1999) que se acercan con sus estudios sobre el bilingüismo al cambio lingüístico en un contexto familiar (véase Lippert 2010, p. 255s.).

Los resultados de esta última investigación pueden ser muy importantes para el presente trabajo ya que hacen relación a un nuevo aspecto muy interesante que puede influir en las biografías lingüísticas de niños bilingües como son los mismos hermanos y además, enfocan el desarrollo lingüístico de nueva manera. Asimismo, la autora propone al final de su estudio la discusión y el análisis de los factores determinantes en la biografía lingüística de niños bilingües. Los diferentes aspectos que puedan influir el cambio lingüístico deberían ser tratados según ella en un futuro trabajo y centrarse en cuatro grupos de factores que ella nombra de la siguiente manera: factores de asimilación, factores de disponibilidad (tiempo de contacto), factores psicológicos (relación con los

¹⁵ La investigación consistió en dos fases. Las familias fueron analizadas durante un periodo en el los años 2001 y 2002 y de nuevo en el año 2007 para poder obtener más resultados acerca del cambio lingüístico en las familias.

hablantes) y factores económicos (véase Lippert 2010, p. 335). El presente trabajo intentará centrarse en esta temática e intentará elaborar un catálogo de factores semejantes.

En este último capítulo se ha intentado presentar algunos de los estudios y autores más importantes del bilingüismo para el presente trabajo. Sin duda, hay un número muy grande de diferentes trabajos investigativos con enfoques diferentes, pero sería imposible presentar todos los estudios detalladamente en esta tesina. El objetivo era contextualizar el bilingüismo en el campo investigativo y discutir algunos de los trabajos y autores. En los siguientes capítulos, se tratarán detalladamente diferentes aspectos teóricos del bilingüismo, los términos esenciales y los conceptos más relevantes para este trabajo.

4. El bilingüismo y los términos más importantes

El capítulo 3 ha presentado el objetivo de este trabajo y las preguntas centrales de esta tesina. Para poder situarnos en el campo investigativo del bilingüismo se han presentado algunos de los autores más importantes, al igual que estudios realizados en este contexto. El objetivo del siguiente capítulo número cuatro será presentar y definir los términos y conceptos más importantes acerca del bilingüismo. Como ya se ha podido ver en parte en el capítulo anterior, hay que diferenciar entre varios conceptos e ideas en cuanto al bilingüismo. Para poder facilitar la comprensión de los temas a discutir, se intentará en el siguiente capítulo encontrar definiciones claras y válidas acerca de términos como son “lengua materna” y “lengua familiar”. A continuación, se presentarán en la segunda parte de este capítulo diferentes conceptos del bilingüismo como es por ejemplo los conceptos del bilingüismo natural o intencional y se discutirán diferentes aspectos de la adquisición lingüística de niños bilingües.

4.1. Definición de la lengua materna y la lengua familiar

Antes de empezar con los diferentes conceptos de bilingüismo, el siguiente capítulo tratará el término de “la lengua materna” y “la lengua familiar”. Estos términos son de importancia a lo largo de las siguientes discusiones porque estarán presentes durante todo el trabajo.

La lengua materna se define como la primera lengua asimilada o adquirida de un individuo. Sin embargo, en muchos estudios también se refiere a ésta como **primera lengua**. En otros casos también se entiende como lengua materna, la lengua dominante en el hogar durante la infancia de un niño, sin que ésta sea empleada necesariamente en el presente (véase Romaine 1995, p. 19). Sin embargo, Romaine indica que muchos autores prefieren la distinción del término “lengua primera” (L1), “segunda lengua” (L2) y “lengua de la comunidad”¹⁶.

¹⁶ En inglés: “first language, second language, community language”.

El término “lengua materna” en muchos casos es sinónimo del término “lengua primera” y la clasificación L1 (véase Apeltauer 2002, p. 11). La lengua primera en muchos casos es igual a la lengua del entorno en el que crece el niño. En cuanto a la discusión sobre el bilingüismo el término de “lengua materna” tiene que ser diferenciado más detalladamente.

En la literatura la “lengua primera” es la lengua con la que se identifica el individuo. Es el idioma en el que ocurre la socialización y el que está relacionado con la formación de la identidad de cada uno de los individuos.

El término “lengua materna” implica a “la madre”. Por lo tanto, el término “lengua materna” se relaciona automáticamente con la lengua de la madre. En cambio, la primera lengua adquirida y desarrollada no tiene que ser igual a la lengua materna de la madre. Puede ser igualmente la lengua materna del padre o de otra persona de referencia. Especialmente para niños bilingües es difícil definir cual es su lengua materna. Ellos crecen con dos lenguas diferentes. Una de ellas es su lengua materna y para ellos la lengua materna de su madre, la otra sería la lengua materna de su padre, que algunos llamarán lengua paterna. No obstante, la pregunta sobre cual de las dos lenguas es entonces su lengua materna; es difícil de responder (véase Romaine 1995, p. 20). Por consiguiente, muchos niños en situaciones bilingües pueden desarrollar dos lenguas o más al mismo tiempo.

“Thus, a mother tongue would be the language one knows best. Given the fact that competence in more than one language is rarely ever equally distributed across all domains of life, many bilinguals might know one language better because they have been schooled in it, yet feel a stronger affective attachment to another language which was learned and used in the home.” (Romaine 1995, p. 22)

“Some may feel they are equally competent in and identify with both languages, and therefore might say they have two mother tongues.” (Romaine 1995, p. 22)

En muchos casos de niños bilingües la competencia lingüística en una de las dos lenguas es mayor. De ahí que exista también la diferencia entre **lengua fuerte o dominante** y **lengua débil** como lo proponen Kielhöfer y Jonekeit (1998, p. 12). La lengua fuerte se clasifica como la lengua preferida y más empleada por el niño. El mayor uso de una u otra lengua, puede tener diferentes razones, como lugar y tiempo del aprendizaje, factores personales y sociales. No obstante, habrá niños a los que les resultará muy difícil

clasificar una lengua como lengua materna y nombrarán las dos lenguas como sus lenguas maternas:

“Some may feel they are equally competent in and identify with both languages, and therefore might say they have two mother tongues.” (Romaine 1995, p. 22)

Habría que preguntarse si no es posible que un individuo bilingüe pueda tener dos lenguas maternas y qué factores podrían ser determinantes para perder una de las dos lenguas o mantener ambas lenguas como lenguas maternas. O incluso discutir el hecho de que la lengua materna es definida en algunos casos solamente por la competencia y el uso de la misma.

Kielhöfer y Jonekeit indican esta problemática y diferencian entre lengua materna y **lengua paterna**. En su opinión el término “lengua materna” es definido en la literatura pedagógica y lingüística como algo especial. Los autores se preguntan si en casos de niños bilinges el aspecto “especial” de la lengua se pierde porque existen dos “lenguas maternas” o porque no tienen ninguna lengua materna. La “lengua materna” es “la lengua de los sentimientos, de los sueños, la lengua en que se cuenta, la lengua en que uno se queja etc.” Si estos factores definen una lengua materna, niños bilingües tienen que tener dos lenguas maternas. Sin embargo, Kielhöfer y Jonekeit subrayan que estas dos lenguas maternas tienen que ser siempre diferenciadas en “lengua débil” y “lengua fuerte” (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 18).

Para el presente trabajo se emplearán los dos términos “lengua materna” y “primera lengua” siempre teniendo en cuenta que en casos particulares la lengua materna no tiene que ser la lengua de la madre y puede ser acompañada por una segunda lengua que tendrá que ser valorada en las diferentes biografías lingüísticas. Es decir que se intentará siempre averiguar si una de las dos lenguas puede ser nombrada como lengua materna o si en algún caso concreto, podemos observar incluso dos lenguas maternas y si existen diferencias en el uso y empleo de las mismas.

Sin lugar a dudas, el término „lengua materna“ es difícil de definir y los puntos de vista sobre una definición concreta difieren en el campo investigativo. Es por eso que hay que tener en cuenta los posibles malentendidos que puedan aparecer a lo largo de la discusión sobre el bilingüismo. Incluso para los mismos niños bilingües será difícil definir su lengua materna.

Aparte de los términos “lengua materna” y “primera lengua”, hay que discutir en el presente contexto el término de “la lengua familiar”.

La lengua familiar se define, según Kielhöfer y Jonekeit (1998), como la lengua que es empleada en el entorno familiar durante conversaciones generales y no tiene que ser igual a la “lengua del entorno”. **La lengua del entorno** es aquella que es hablada en el alrededor y en el país en que vive la familia. Por ejemplo si una familia bilingüe en alemán y español vive en Austria, “la lengua del entorno” sería el alemán. Normalmente la importancia de la lengua del entorno suele crecer a lo largo de los años y se convierte en la lengua fuerte de los niños. No obstante, “la lengua familiar” no tiene que ser igual a la “lengua del entorno”, pero puede serlo (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 20).

Como ya se ha comentado al principio de este capítulo es muy raro que ambas lenguas sean empleadas en la misma extensión. Normalmente se habla de una lengua débil y una lengua fuerte o dominante en niños bilingües. La lengua dominante de los primeros años es la lengua con la que más contacto tiene el niño. Ésta suele ser la lengua de la madre. En cambio, a la hora de entrar en el colegio o la guardería esto puede cambiar, especialmente en casos en los que la lengua de la madre no es igual a la lengua del entorno. Aunque el individuo suele tender al uso de la lengua dominante porque le es más fácil. Hay que subrayar que para niños bilingües cada lengua está vinculada a ciertas situaciones. De ahí que ciertas situaciones requieran el uso de cierta lengua, sea la lengua débil o fuerte (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 12).

Finalmente hay que distinguir entre los términos “segunda lengua” y “lengua extranjera”. En la literatura **la segunda lengua** es definida como lengua adquirida tras acabar el proceso de adquisición de la primera (normalmente entre los 4 y 5 años). El proceso de adquisición de la segunda lengua es similar al de la primera. Importante es que la segunda lengua es adquirida en situaciones diarias del empleo de ella. Es decir que se centra en primera línea en la competencia oral y puede incorporar también comprensión lectora. El punto central es que la lengua no ha sido adquirida intencionadamente. En el campo investigativo también se refiere a la segunda lengua con las iniciales L2. La diferencia entre la adquisición de la primera y segunda lengua, es el hecho de que a la hora de aprender la segunda, el individuo ya tiene un sistema lingüístico elaborado y se ha socializado en esta primera lengua. El periodo característico de la segunda lengua está comprendido entre 4 y 6 años. Si se produce más tarde, se habla de adquisición atrasada de la lengua segunda (véase Dietrich 2004, p. 312).

A diferencia de la lengua segunda o igual lengua tercera que pueden establecerse en familias bilingües, el término **lengua extranjera** se refiere a la lengua que es adquirida intencionalmente y en la mayoría de los casos durante procesos de enseñanza, es decir en clase. Se trata de conocimientos lingüísticos explícitos adquiridos a través de instrucciones intencionales educativas (véase Dietrich 2004, p. 312).

4.2. Adquisición y aprendizaje de la lengua - definiciones y teorías

Aparte de la difícil distinción y definición de “lengua materna” en el caso de niños bilingües, se deben discutir también aspectos sobre cómo un niño bilingüe adquiere y aprende una lengua. Es importante preguntarse qué procesos o aspectos pueden ser determinantes en la adquisición de una lengua. Para poder obtener una idea de los diferentes planteamientos sobre el proceso de evolución del lenguaje, se presentan en este capítulo brevemente los principios centrales en el campo lingüístico.

4.2.1. Diferencia entre adquisición y aprendizaje

Antes de hablar de las diferentes teorías científicas acerca de la adquisición del lenguaje, este capítulo trata de diferenciar los términos “**adquisición**” y “**aprendizaje**”. Ambos términos son utilizados en diferentes contextos pero muchas veces en el mismo sentido. Por lo tanto deben ser descritos para poder evitar confusiones a lo largo del trabajo. Krashen (1981, 1982) es uno de los autores que presenta claras distinciones entre los términos.

“Por adquisición se entiende un proceso espontáneo e inconsciente de interiorización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma. El aprendizaje, por su parte, es un proceso consciente, resultado de la instrucción formal en el aula, e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema.” (Palacios 2002, p. 134)

Palacios además ofrece un listado de características de ambos términos que se presentan en el siguiente cuadro:

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso espontáneo, natural e inconsciente. ▪ Interiorización de un sistema lingüístico. ▪ Exposición natural sin atención a la forma. ▪ La instrucción formal no cumple ningún papel ya que el proceso de adquisición es el resultado de la interacción del aprendiz con hablantes nativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso voluntario y consciente. ▪ Conocimiento explícito de la lengua como sistema. ▪ Enseñanza formal en el aula con atención a la forma. ▪ Implica el diseño de actividades que fomenten el uso y la reflexión por parte del aprendiz sobre la lengua.

Cuadro 1: “Diferencias principales entre los conceptos “adquisición y aprendizaje” (en Palacios 2002, p. 134)

En muchos casos el término “adquisición” es equivalente a un nivel L1 y el concepto de “aprendizaje” a la L2. Asimismo, en muchos trabajos igual que en el presente se habla de “desarrollo”. El término “**desarrollo**” puede implicar aspectos de ambos conceptos. Durante el presente trabajo los términos se emplearán de manera casi sinónima. Sin embargo, cuando se hable de “adquisición” se tratará más bien del proceso espontáneo, mientras que “aprendizaje” implicará también aspectos de la enseñanza.

4.2.2. Las diferentes posiciones científicas

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje son diversos y parten de diferentes puntos de vista. En general se distinguen dos teorías opuestas que son **la teoría nativista** (o también racionalista) y **la teoría empirista** del behaviorismo.

Ambas teorías se centran en aspectos diferentes. Mientras que la teoría nativista se basa en cómo afectan habilidades innatas en la adquisición del lenguaje; la teoría empirista se centra en experiencias y estímulos externos. La diferenciación entre teorías nativistas y empiristas se puede encontrar en diversos campos de investigación. Lo importante es averiguar desde qué punto de vista se están investigando las preguntas científicas. Lo que caracteriza a la teoría empirista es todo lo observable. Los behavioristas se basan no tanto en aspectos mentales o ideas, sino en los factores que pueden ser evaluados gracias a la observación de los mismos. En cambio, los estudios de los racionalistas no

solamente parten desde aspectos observables, sino desde puntos no tan accesibles como lo pueden ser ideas, mecanismos mentales o capacidades biológicas (véase Müller 2002, p. 264s.; Leist-Villis 2004, p. 63s.; Serra/Serrat/Sole/Bel/Aprici 2008, p. 62s.).

En cuanto a la adquisición del lenguaje la teoría nativista y la teoría empirista también pueden ser diferenciadas con los **términos “funcional” y “nativista”**. El término funcional se basa en la función y basa su significado en el estudio de la adquisición del lenguaje, en que algo ha sido adquirido en dependencia de su entorno (teoría interaccionista). Dicho en otras palabras, el lenguaje es adquirido a base de aspectos externos e interacción social; mientras que en las teorías nativistas el lenguaje se basa en factores internos como mecanismos mentales y biológicos (Wode 1993, p. 53s.).

La teoría nativista del lenguaje, propuesta por el lingüista y racionalista Chomsky (1959), parte de la opinión de que la adquisición del lenguaje de un niño se basa en la existencia de una capacidad biológica innata. Este mecanismo lingüístico innato permite desarrollar el lenguaje. Chomsky propone que debe de existir un sistema innato de la adquisición del lenguaje, un dispositivo cerebral innato, que permite aprender y desarrollar el lenguaje de forma casi instintiva. Este sistema innato de estructuras lingüísticas lo llama “Language acquisition device” (LAD) y explica el por qué todos los niños son capaces de adquirir y desarrollar a base de pocas informaciones en muy poco tiempo su lengua materna. Asimismo, existe según el autor en todos los individuos una gramática generativa. Se trata de un conjunto de reglas gramaticales innatas que permite la traducción de ideas a combinaciones de palabras y por lo tanto a hablar. Sin embargo, la teoría de una gramática universal de Chomsky se centra en el periodo de la adquisición infantil de la primera lengua y por lo tanto no tiene que ser válida para la adquisición de la segunda lengua (L2) (véase Müller 2002, p. 264s.).

La teoría empirista clásica del behaviorismo clásico se basa en John B. Watson (1913) y más adelante en los estudios de Pavlov – condicionamiento clásico (1953) y Skinner – condicionamiento operante (1957) y fue muy criticada por el anterior autor Noam Chomsky (1959)¹⁷. Los empiristas parten de la opinión que la adquisición del lenguaje se basa en estímulos y respuestas. La lengua es igual al comportamiento y por lo tanto el

¹⁷ La crítica de Chomsky en su obra “Comportamiento verbal” del año 1957 se califica en la literatura como una de las críticas más devastadoras y como base de la lingüística mentalista actual, así como de la ciencia cognitiva en general (véase Smith 2001, p. 136).

lenguaje es adquirido igual que el comportamiento gracias a factores externos, y no a una habilidad mental innata. Las clásicas teorías del behaviorismo, también conocidas como “Stimulus-Response-Theory”, basan sus principios en diferentes experimentos con animales que mostraron el aprendizaje de cierto comportamiento condicionado gracias a diferentes estímulos exteriores. Estos pueden ser positivos o negativos. Dependiendo del comportamiento y sus efectos positivos o negativos, el individuo tiende a aprender ciertos comportamientos y si debe o no repetirlos. Es así como se adquieren ciertas costumbres en el comportamiento y en el caso de la adquisición del lenguaje. De ahí que en la teoría behaviorista sean importantes los aspectos de la imitación y de la repetición. Los niños empiezan a repetir e imitar sonidos o no, por el simple hecho de haber sido o no recompensados (véase Leist-Villis 2004, p. 63s.).

La pregunta sobre la relación entre aspectos genéticos e innatos y la influencia exterior en cuanto a la adquisición del lenguaje – especialmente en el periodo infantil - ha sido estudiada en diferentes estudios (véase Leist-Villis 2004, p. 61s.). No obstante, aparte de estas dos posiciones centrales sobre la adquisición del lenguaje, hay que diferenciar entre los siguientes planteamientos en las teorías sobre la adquisición del mismo:

- El behaviorismo: enfoca el rol del entorno y de la experiencia,
- El nativismo: se centra en la existencia de una capacidad innata.
- El interaccionismo: se basa en aspectos de la interacción (conducta de rol, entorno, etc.),
- El cognitivismo: se centra en el desarrollo intelectual de los individuos
(véase Leist-Villis 2004, p. 82, Brizic 2007, p. 45s.).

Este capítulo ha tratado de presentar brevemente las diferentes posiciones acerca de la adquisición del lenguaje para poder situarlas en el campo lingüístico. Las diferentes teorías presentan el desarrollo lingüístico desde distintos puntos de vista. Mientras que cada uno de los autores propone una posible explicación sobre la adquisición del lenguaje, ninguna de las teorías podrá profundizar este fenómeno al completo, ya que ninguna teoría enfoca los elementos semánticos, gramaticales y pragmáticos de la misma manera. Este aspecto es de importancia, especialmente para el estudio de la adquisición de la primera lengua y la segunda lengua en niños bilingües. Hay que preguntarse si estas teorías deben ser estudiadas solamente de forma aislada, o si no sería mejor enfrentarse al fenómeno de la adquisición del lenguaje en niños desde un punto de vista lingüístico y cognitivo a la misma vez. Es decir, enfocar las diferentes posiciones

comparándolas para poder obtener mejores resultados. De ahí que los estudios se complementan en muchos puntos (véase Leist-Villis 2004, p. 83).

4.2.3. Etapas de la adquisición del lenguaje

Aparte de las diferentes posiciones y teorías científicas sobre la adquisición del lenguaje y sus orígenes, se deben diferenciar también las diferentes etapas del desarrollo lingüístico para poder asumir cuales son los periodos más importantes y característicos durante la adquisición de una o dos lenguas maternas.

El proceso de la evolución del lenguaje comienza en el momento de nuestro nacimiento. El niño traspasa diferentes etapas que son caracterizadas por distintos niveles lingüísticos en cada una de ellas. No obstante, hay que tener en cuenta que la palabra “etapa” en este contexto no debe ser tan estricta, ya que los niños no están completamente en una u otra etapa, y la variación de las diferencias individuales puede ser bastante grande. Así un niño puede comenzar a decir sus primeras palabras antes de su primer cumpleaños y otros no lo hacen hasta mucho más tarde (véase Best 2002, p. 317).

En el siguiente cuadro se resumen las diferentes etapas y los diferentes niveles lingüísticos hasta los 10 años:

Etapa lingüística	Edad inicial
Llanto	Al nacer
Arrullos	6 semanas
Balbuceos	6 meses
Variaciones de entonación	8 meses
Emisiones de una palabra	1 año
Emisiones de dos palabras	18 meses
Flexiones verbales	2 años
Preguntas, negaciones	2 años 3 meses
Construcciones raras o complejas	5 años
Habla madura	10 años

Cuadro 2: “Hitos de la adquisición del lenguaje” (tomado de Aitchison 1983 c.p. Best 2002, p. 318)¹⁸

Esta tabla presenta los diferentes niveles lingüísticos en los que los individuos pueden expresarse desde su nacimiento. Mientras que los primeros meses están caracterizados por llantos y arrullos, a los seis meses ya comienza el balbuceo. Esta fase es caracterizada por la imitación y reproducción de diversos sonidos. Un aspecto interesante de la fase del balbuceo es que existe la hipótesis de que el balbuceo es un fenómeno universal. Así pues, todos los niños de todas las partes del mundo balbucean y son las fuerzas culturales en las que crecen, las que finalmente determinan el desarrollo de una cierta lengua. A partir de un año el niño comienza a decir palabras sueltas. Esta fase también se conoce como etapa holofrástica. “Holofrástica” porque los niños se valen de palabras sueltas (sustantivos y adjetivos) para hacer oraciones completas. Es así que en las emisiones infantiles es siempre importante el contexto en el que se expresan (véase Best 2002, p. 319; Serra/Serrat/Sole/Bel/Aprici 2008, p. 298s.; Abdelilah-Bauer 2008, p. 18-27).

¹⁸ Una clasificación parecida de las diferentes etapas de la adquisición del lenguaje infantil encontramos también en el trabajo del matrimonio Stern. Stern/ Stern elaboraron durante la investigación de sus propios hijos las diferentes etapas lingüísticas (véase también Stern 1907, p. 157 s.)

Estas primeras etapas pueden caracterizarse como la **etapa prelingüística**. Se trata de la primera fase de adquisición que se caracteriza por la imitación y reproducción de diversos sonidos. En la siguiente etapa podemos hablar de **etapa lingüística**. En esta fase el niño empieza a reproducir y emplear palabras hasta finalmente hablar en frases completas (véase Castañeda 1999, p. 96s.).

A los 18 meses el niño comienza a producir emisiones de dos palabras. A partir de este momento podemos hablar de un aumento grande en la competencia lingüística que es notable especialmente en el incremento del vocabulario. Además, el contexto ya no es tan importante pues la sintaxis se ocupa de este aspecto y los niños son capaces de comunicar sus historias también fuera de un cierto contexto. El léxico aumenta así progresivamente y se empieza a combinar hasta poder hablar de frases completas alrededor de los 3 años de edad (véase Best 2002, p. 324).

Es así que poco a poco el niño desarrolla su competencia lingüística, la cual le permite emplear una lengua correctamente. Mientras que en los primeros meses y el primer año la competencia lingüística, si ya se puede llamar así, se limita a palabras sonidos y palabras sueltas, el sistema fonológico, morfológico, semántico y pragmático es adquirido más tarde. En la literatura se puede diferenciar aquí acerca de la competencia gramatical entre **las teorías continuistas** que parten de la opinión que niños tienen un conocimiento sobre categorías gramaticales desde las primeras etapas (autores como: Bloom, 1994; Brown y Bellugi, 1964 y otros) y **las teorías no continuistas**, que proponen que las primeras combinaciones de palabras nos son guiadas por reglas gramaticales (autores como Bowerman 1973; Braine, 1963; Maratsos, 1983; y otros) (véase Serra/Serrat/Sole/Bel/Aprici 2008, p. 305). En la literatura sobre el bilingüismo existen además diferentes opiniones sobre hasta qué edad un niño debe de adquirir la segunda lengua para poder desarrollarla igual que una primera. Muchos autores nombran aquí el cambio a los 3 años (por ejemplo Tracy 1999). Es la fase en la que el niño comienza a tener una base gramatical en su lengua, ha desarrollado cierto léxico y lo emplea metódicamente. Es así que hasta los tres años la adición de una segunda lengua puede ser positiva en el desarrollo simultáneo de dos lenguas. Otros autores en cambio, argumentan que la adquisición de dos lenguas simultáneamente debe ser iniciada entre los 18 y 24 meses y algunos, como De Houwer 1995, incluso nombran el primer mes como el inicio esencial (véase Firgerio 2007, p. 17s.).

La adquisición del lenguaje es un proceso largo que durante todo este tiempo de nuestro desarrollo puede ser influenciado por diferentes factores. Así pues, aprendemos la aplicación de una lengua y en qué contextos deben ser usadas ciertas oraciones y palabras durante todo nuestro desarrollo. La adquisición del lenguaje por lo tanto tiene que ver mucho con la socialización de un niño, su entorno doméstico y especialmente sus padres que son factores muy importantes durante todo este proceso.

No obstante, pueden existir también diferentes irregularidades en el proceso de la adquisición. Así, pueden producirse trastornos lingüísticos por causas distintas, dependiendo de la disfunción y de la etapa en la que ocurren. Estos pueden ser causados por ejemplo por procesos neurolingüísticos, cognitivos y comunicativos-interactivos. Igualmente, la relación con la madre (o en otros casos, con la persona de contacto) es esencial durante la adquisición del lenguaje y también puede ser el origen de ciertos problemas en el desarrollo lingüístico si en la relación existen aspectos anormales y atípicos (véase Zollinger 2008)¹⁹.

En la literatura encontramos también el término **“critical period”** de Lenneberg (1967)²⁰. Lenneberg postula que niños pequeños tienen una mayor facilidad que adultos para aprender una lengua por razones neurofisiológicas. Siguiendo las teorías del desarrollo fisiológico cerebral cuando un niño aprende o adquiere una lengua, ambas partes cerebrales trabajan en la transformación y la codificación de la lengua. Sin embargo, con la edad la adquisición de la lengua se desarrolla solamente en una de los dos hemisferios cerebrales, normalmente el izquierdo. De ahí que Lenneberg describa la “fase crítica” (en inglés: “Critical period”) como cierto tiempo en el que el cerebro dispone de una flexibilidad y facilidad para aprender una nueva lengua; como pasa con nuestra lengua materna. Esta fase dura, según él, desde aproximadamente el segundo año de vida hasta la pubertad. Después el desarrollo lingüístico continúa en solamente uno de los dos hemisferios y la adquisición de una nueva lengua suele ser más difícil. Sin embargo, la presente discusión especialmente en el campo investigativo del bilingüismo indica, según Cichon, especialmente el valor de esta fase crítica y la problemática de esta teoría ya que

¹⁹ La autora Barbara Zollinger dedica toda su obra „Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Frühfassung und Frühtherapie” a los diferentes aspectos problemáticos en la adquisición del lenguaje (véase también Zollinger 2008).

²⁰ Lenneberg (1967) se basa en el trabajo de Penfields/Roberts (1959).

aún después de la pubertad e incluso durante la edad adulta es posible adquirir una competencia a nivel de lengua materna en una lengua (véase Cichon 2010, p. 16).

Especialmente en los estudios sobre el bilingüismo se ha hablado de distintos efectos negativos y positivos a lo largo de la adquisición lingüística. La presencia de una segunda lengua desde el nacimiento ha propuesto varias especulaciones e hipótesis sobre influencias negativas o favorables en el proceso de la adquisición del lenguaje. Algunas de estas hipótesis hablan de un desarrollo atrasado, de sobreexigencia o incluso de no ser capaz de adquirir las dos lenguas correctamente y por lo tanto de semilingüismo. Entre los efectos positivos se destaca especialmente la mayor flexibilidad de niños bilingües en la adquisición de nuevas lenguas y en general (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 9s.). Estos aspectos se tratarán más adelante con mayor intensidad en cuanto a los diferentes aspectos del bilingüismo.

Resumiendo este capítulo hay que subrayar de nuevo que aunque estas etapas de la adquisición lingüística suelen aparecer en todos los niños en el mismo orden, pueden existir variaciones entre los hablantes. De ahí que algunos niños comiencen antes que otros. Por consiguiente se deben de tomar estas etapas como valor indicativo pero no tienen que ser aplicables exactamente a cada uno de los casos. En cambio, es necesario no olvidar la importancia de las etapas durante los primeros años, porque aunque no sean exactamente iguales en todos los niños, son de gran valor en cuanto al desarrollo y futuro empleo de las lenguas adquiridas.

Esta presentación de las diferentes etapas durante la adquisición del lenguaje debe ayudar a situarnos y entender las distintas fases del desarrollo de una lengua. En cuanto a este trabajo sobre los diferentes factores determinantes en las biografías lingüísticas de niños bilingües, es importante tratar este tema brevemente para poder hablar más adelante sobre el desarrollo de las diferentes lenguas en las familias analizadas.

4.3. El Concepto del bilingüismo y multilingüismo

En el siguiente capítulo se tratarán los diferentes conceptos acerca del bilingüismo y multilingüismo. El término “bilingüismo” es un término difícil de definir. Las distintas definiciones y posiciones acerca de este fenómeno tan complejo difieren en los estudios científicos sobre el bilingüismo. Son varios los criterios que son tomados para poder definir el término “bilingüismo” correctamente. Mientras que en algunos estudios las definiciones de lo que se entiende bajo “bilingüismo” se basan en el grado del dominio de una lengua; otros se centran en la relación de las dos lenguas o la situación de la adquisición de las mismas.

El fenómeno del bilingüismo es tratado en diferentes campos investigativos de la ciencia. Además de la lingüística, se encuentran discusiones acerca de esta temática en disciplinas como la psicología, la pedagogía y la sociología (véase Mackey 1968 c.p. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 15). El término “bilingüismo” o “multilingüismo” no sólo obtiene cierta importancia en los diferentes estudios sobre niños bilingües y multilingües, sino que especialmente por el gran número de diferencias en los distintos conceptos sobre el bilingüismo, es difícil de definir con una sola definición universal (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 11). A lo largo del presente trabajo los términos “bilingüismo” y “multilingüismo” serán empleados sinónimamente con la única diferencia de que “bilingüismo” se refiere en el presente contexto a 2 lenguas diferentes y multilingüismo a 2 o más lenguas.

Refiriéndonos a Haugen, se puede decir así:

“Bilingual, [...], is a cover term for people with a number of different language skills. [...] A monolingual [...] is a person who knows only one language. Strictly speaking, a bilingual (also called, but not advisedly, a bilinguist) is one who knows two languages, but will [...] be used to include also the one who knows more than two, variously known as a plurilingual, a multilingual, or a polyglot.” (Haugen 1956, p.9)

En general, podemos distinguir dos posiciones extremas en el campo investigativo. Por un lado se habla del bilingüe perfecto que es capaz de dominar ambas lenguas de la misma manera (similar a un monolingüe) y por otro lado se habla de un niño bilingüe gracias a una segunda lengua extranjera en la que a lo mejor solo domina algunas palabras (véase Lippert 2010, p. 21; Riehl 2004, p. 63). Esto significaría que casi todo el mundo es bilingüe (véase también Kielhöfer und Jonekeit 1998, p. 11). Lippert critica

estos dos extremos que se encuentran en parte en la literatura actual acerca del bilingüismo y multilingüismo y subraya que un dominio idéntico de ambas lenguas es casi imposible.

Uno de los autores más conocidos que defienden la teoría de un bilingüismo ideal es Bloomfield (1933). El postula que bilingüe debe ser llamado el individuo que tenga una competencia de la lengua materna en ambas lenguas (“native-like control of two languages”). Otros autores que postulan semejante definiciones son Ducrot/Todorov (1972) (véase Lippert 2010, p. 21) o Li Wei (2005, p. 6 “balanced bilingual”).

Estas definiciones han sido criticadas por diferentes lingüistas. Kielhöfer y Jonekeit 1998 subrayan que es raro que ambas lenguas sean desarrolladas y empleadas igualmente en todos los sectores. Casi siempre existe un desequilibrio entre las lenguas y se habla de lengua fuerte y lengua débil. Asimismo, Romaine es de la opinión que ninguna sociedad emplea dos lenguas con las mismas funciones (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 12; Romaine 1999, p. 21, Grosjean 1985, p. 471). En el contexto de este trabajo la crítica presentada de diferentes autores acerca del bilingüismo perfecto parece correcta. ¿Si un individuo solamente es bilingüe, si domina ambas lenguas perfectamente, cómo llamamos a aquellos niños que adquieren dos idiomas aunque de diferente nivel?

Resumiendo con las palabras de Romaine:

“It does not make much sense to assess bilinguals as if they were two monolinguals since it is unlikely that a bilingual will have the same experiences in both languages.” (Romaine 1999, p. 65)

Abdelilah-Bauer se distancia también de las teorías sobre el bilingüismo perfecto y define ser bilingüe/multilingüe de la siguiente manera:

“Als mehrsprachig wollen wir deshalb die- oder denjenigen bezeichnen, der regelmäßig in verschiedenen alltäglichen Situationen mehr als eine Sprache verwendet, unabhängig davon, ob er nun in eine oder beiden Sprachen der Schriftsprache mächtig oder in beiden Sprachen Analphabet ist.“ (Abdelilah-Bauer 2008, p. 30)

Apoyándose en la definición de Weinreich „*Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt.*“ (Weinreich 1977, p. 15 c.p. Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 11), Kielhöfer y Jonekeit hablan de la importancia de la conciencia del bilingüismo. Es importante que un niño se sienta cómodo (“in beiden Sprachen zu Hause zu sein”) en las

dos lenguas. Al igual Franceschini (2002) parte de una definición diferencial funcional acerca del dominio de la lengua y dice que todos aquellos que empleen en su contexto diario sus lenguas respecto a las situaciones en las que se encuentran deben ser nombrados bilingües o multilingües (Franceschini 2002, p. 47 c.p. Lippert 2010, p. 23).

Otras definiciones incluyen en el término “bilingüismo” no sólo el dominio y empleo de diferentes lenguas sino también el uso de diferentes variedades y dialectos (véase Lüdi 2003 c.p. Lippert 2010, p. 23). En el presente trabajo bilingüismo y multilingüismo solamente se referirán a lenguas diferentes y no a variedades.

En este trabajo nos basaremos en la definición de Susanne Lippert:

“In der vorliegenden Arbeit wird demzufolge nur als bilingual angesehen, wer sich in zwei Sprachen zu Hause fühlt, diese beiden Sprachen aktiv benutzen kann und tatsächlich regelmäßig beide Sprachen im alltäglichen Leben benützt.“ (Lippert 2010, p. 21)

En cambio, también se diferenciará en el presente trabajo entre bilingües activos/productivos y receptivos. Lippert se centra en su definición solamente en un bilingüismo activo/productivo que se basa en el uso y la competencia lingüística. Sin embargo, también podemos hablar de ser bilingüe si un niño solamente es receptivamente bilingüe. Es decir si un niño se niega a hablar la segunda lengua materna, pero sigue entendiendo lo que le dicen sus padres en esta lengua, se habla de ser bilingüe receptivo. Normalmente en estos casos los niños adquieren mayor competencia en esta segunda lengua a una edad posterior – suele ocurrir durante la adolescencia. De ahí que en muchos casos de bilingües receptivos, haya que hablar de monolingües con una segunda lengua extranjera (véase Jenny 2008, p. 9). En la literatura más antigua también se encuentra el término “bilingüe pasivo”. El hecho de que un niño en una familia bilingüe solamente sea bilingüe receptivo puede tener diferentes razones. No obstante, la comprensión pasiva de una lengua puede cambiar en algunos casos a una competencia activa. De ahí que el niño no tenga que ser necesariamente bilingüe pasivo durante toda su vida, ya que el bilingüismo es un fenómeno dinámico (véase Lippert 2010, p. 47f.)

Aparte de los términos “bilingüismo”, “multilingüismo”, “bilingüe” o “multilingüe”, encontramos en la literatura también definiciones acerca de la diglosia. Al contrario del bilingüismo, la diglosia es caracterizada, según Fishman, como una peculiaridad de la organización lingüística a nivel sociocultural que se basa en la convivencia de dos variedades lingüísticas, en la que una de las dos tiene un estatus de prestigio. Así pues,

las lenguas cumplen diferentes formas comunicativas y no tienen que ser empleadas de la misma manera (véase Fishman 1967; Riehl 2004, p. 15).

El presente desconcierto acerca de los términos y sus definiciones subraya que el “bilingüismo” no es un estado lingüístico que puede ser definido exactamente e igualmente en todos los estudios. Normalmente la presencia de dos lenguas en el proceso de la adquisición de éstas presenta un proceso dinámico entre una lengua dominante y otra más débil. De ahí que haya que diferenciar entre la coexistencia de dos lenguas en un ámbito sociocultural y el bilingüismo individual que será diferente en cada uno de los casos. El bilingüismo se basa según Mackey en diferentes parámetros, como son el grado del bilingüismo, la función del bilingüismo, la alternancia y la interferencia (véase Mackey 1962, p. 53).

Este capítulo ha presentado algunas de las definiciones sobre el término “bilingüismo” y sus diferentes explicaciones. Resumiendo podemos decir que es casi imposible poder definir “bilingüismo” con una definición universal. Son varios los aspectos y las teorías que determinan el concepto del bilingüismo y multilingüismo y el hecho de poder hablar de que un niño sea bilingüe o no. En los siguientes capítulos se tratarán los diferentes conceptos del bilingüismo y sus ideas centrales.

4.3.1. El bilingüismo individual y social

En el último capítulo ya se mencionó la distinción entre **bilingüismo individual** y el **bilingüismo social**. En el presente estudio de este trabajo nos centraremos en el bilingüismo individual. No obstante, se deben discutir las características centrales de ambas formas de bilingüismo.

Esta diferenciación de las dimensiones del bilingüismo también se encuentra en la literatura como bilingüismo/multilingüismo individual y bilingüismo/multilingüismo colectivo. Según Bußmann hablamos de:

- Bilingüismo social/colectivo: entendido como el uso alternativo de dos lenguas en grupos sociales (véase el término “diglosia”)
- Bilingüismo individual: capacidad de expresarse en dos lenguas.

(véase Bußmann 2002, p. 124)

Bajo la dimensión del bilingüismo social o colectivo se entiende la coexistencia de dos lenguas habladas en una sociedad. En el caso del bilingüismo social, el uso de dos lenguas o más no es nada especial. Se trata simplemente de la presencia de dos o más lenguas habladas por grupos sociales o incluso naciones. Es así en el ejemplo de Suiza, donde encontramos cuatro lenguas oficiales (Alemán, Francés, Italiano, Retrorromano), o en el sur de Tirol, donde existen lenguas de minorías (véase Riehl 2004, p. 52).

Riehl además diferencia el bilingüismo institucional que se presenta si en una ciudad, una comunidad o en un país la administración y organización transcurre en más de una lengua (ibíd.).

En cambio, el bilingüismo individual se centra como ya dice el nombre, en el individuo. No se trata de una sociedad y sus lenguas, sino de una persona particular que domine y use más de una lengua, mientras que su entorno suele ser monolingüe. De ahí que el bilingüismo individual, al contrario del bilingüismo colectivo, pueda resultar ser más difícil ya que el entorno no habla las mismas lenguas. El bilingüismo individual por lo tanto puede manifestarse en diferentes formas y situaciones. Puede resultar en el uso de dos lenguas de la misma manera o de distinta amplitud en diferentes situaciones (véase Riehl 2004, p. 63).

Susanne Lippert se apoya aquí en la clasificación acerca de las diferentes formas de adquisición lingüística en familias bilingües presentadas por Romaine (1989):

1. "One person, One language": Los padres hablan diferentes idiomas. Uno de los padres habla la lengua del entorno. La madre y el padre hablan con el niño desde su nacimiento en cada una de sus lenguas.
2. "Non-Dominant home language": Los padres tienen diferentes lenguas maternas, una de las dos lenguas es la lengua del entorno, pero el padre y la madre le hablan al niño en la lengua que no es la del entorno.
3. "Non-Dominant home language without community support": Los padres tienen la misma lengua maternal, pero la lengua del entorno es otra y los padres hablan con el niño en su lengua maternal.
4. "Double non-dominant home language without community support": los padres tienen lenguas maternas distintas y la lengua del entorno es diferente a éstas. Los padres hablan cada uno en su lengua materna.

5. “Non-native parents”: La lengua materna de los padres es la misma que el entorno, pero uno de los padres habla con el niño en una lengua que no es su lengua materna.
6. “Mixed languages”: Los padres son bilingües, parte del entorno también puede ser bilingüe. Los padres cambian entre el uso de las dos lenguas y las mezclan. Probablemente, según Romaine, la forma más presente en todo el mundo.”

(véase Lippert 2010, p. 25s.)²¹

En el presente trabajo solamente se investigarán casos de bilingüismo individual. Sin embargo, será importante elaborar cuáles de estos tipos de bilingüismo encontramos en las diferentes familias y qué efectos puede haber tenido el uso de una u otra forma de bilingüismo a la hora de educar a un niño bilingüe.

4.3.2. Definiciones normativas – metodológicas - descriptivas

Durante los principios del siglo XX los autores partieron de una definición que entendía el bilingüismo como el dominio perfecto de dos lenguas, desde entonces las definiciones y los enfoques han ido cambiando (Mackey 2000, p. 22). Así pues, hoy podemos diferenciar tres grupos de definiciones:

- Definiciones normativas
- Definiciones descriptivas
- Definiciones metodológicas

(véase Van Overbeke 1972, p. 112)

Las **definiciones normativas** se centran en el dominio de una lengua y el nivel de lenguaje. A este grupo de definiciones pertenecen las primeras definiciones sobre el bilingüismo. Definiciones como las del autor Bloomfield sobre un bilingüismo perfecto/ideal (“Native-like control of two languages” ; véase Bloomfield 1993, p. 55s.), en la que sólo se define como bilingüe a una persona que domine ambas lenguas como su lengua materna, son parte de este grupo de definiciones. En los principios de la investigación sobre el bilingüismo se fijaron por lo tanto ciertos criterios que determinaban bilingüe sólo a hablantes bajo ciertas condiciones ideales. Al contrario, en los estudios

²¹ Véase también Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006, p. 44s.

más recientes el dominio de las lenguas se basa no sólo en un dominio perfecto sino es presentado desde los diferentes niveles del lenguaje. Así también se habla de los bilingües receptivos. En este grupo de definiciones se critica mucho la opinión de muchos autores de que hay que partir de un nivel de lenguaje perfecto. Es casi imposible que una persona domine ambas lenguas perfectamente e igualmente en todos los contextos. De ahí que parezca más practicable no partir de criterios tan estrictos como se hacía al principio de este campo investigativo (véase Lippert 2010, p. 21).

Las **definiciones descriptivas** se basan en la observación del fenómeno del bilingüismo y sus consecuencias. Mientras que las definiciones normativas se centran en los diferentes niveles del lenguaje, las definiciones descriptivas enfocan la interdependencia entre las lenguas. El contexto social, la relación entre las lenguas y el cómo y cuándo se emplean las lenguas, son relevantes para poder presentar una definición descriptiva. La función y el fin del lenguaje son el objetivo principal de este grupo. Además, el contexto sociocultural es más importante que en los otros dos grupos. Una de las autoras que presenta este tipo de definiciones es Janet Aleemi. Su definición se basa en el bilingüismo natural, en la adquisición de dos lenguas en un contexto no educativo (véase Aleemi 1991, p. 13s.). Otro autor que es citado mucho en este contexto es Mackey. Mackey (1956) propone que hay que preguntarse no sólo si alguien es bilingüe o no, sino sobre el cómo es bilingüe. De ahí que hay que incluir la función, la alternancia, la interferencia y el grado del bilingüismo en una posible descripción; ya que según el autor en el caso del bilingüismo se trata de un concepto muy relativo (Mackey 2000, p. 23).

“This broadening of the concept of bilingualism is due to realization that the point at which a speaker of a second language becomes bilingual is either arbitrary or impossible to determine. It seems obvious, therefore, that if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative.” (Mackey 1958, p. 8 c.p. Mackey 2000, p. 22)

“Bilingualism is a behavioural pattern of mutually modifying linguistic practices varying in degree, alternation, and interference.” (Mackey 2000, p. 23)

El último grupo de definiciones finalmente trata de resumir la complejidad del bilingüismo y presenta una descripción bastante aplicable a la práctica del bilingüismo. Como bilingüe se define un hablante que es capaz de producir correctamente frases significativas. Haugen (1953) dice que el bilingüe “utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas” y Weinreich (1953) dice que “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente” se puede nombrar “bilingüismo” (Moreno 2009, p. 207). Las

definiciones metodológicas por consecuencia se centran en el uso y empleo activo o al menos pasivo de dos lenguas (Mackey 2000, p. 22).

En el presente trabajo interesan en primera línea las definiciones descriptivas y metodológicas. El objetivo no es analizar niños y familias con un nivel perfecto de bilingüismo. Como ya se ha dicho anteriormente es casi imposible encontrar personas que dominen ambas lenguas perfectamente. El contexto, la situación y la historia del hablante tienen que ser analizados para poder hablar del fenómeno del bilingüismo. Por lo tanto, las definiciones descriptivas que incorporan el contexto social, la interpedencia de las lenguas y el aspecto funcional, son más adecuadas - al igual que las definiciones metodológicas.

4.3.3. El bilingüismo natural

En los últimos capítulos se han tratado las diferentes definiciones y los distintos conceptos acerca del bilingüismo. En los siguientes capítulos se tratarán las diversas formas del bilingüismo. Así pues, hay que diferenciar entre **bilingüismo natural** y **bilingüismo intencional**:

- Bilingüismo natural (“acquisition”)
- Bilingüismo intencional (“learning”)

(véase Riehl 2004, p. 64)

Según Lambeck, el bilingüismo se caracteriza por el desarrollo natural de la competencia lingüística de dos lenguas maternas desde la infancia y sin la influencia de alguna enseñanza formal (véase Lambeck 1984 c.p. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006, p. 13). Es decir que el bilingüismo natural resulta simultáneamente con la adquisición de la primera lengua. Dos lenguas se adquieren de manera totalmente natural y sin que los niños sean conscientes de que están aprendiendo dos lenguas diferentes.

“(…), d.h. Kinder lernen in ihrer natürlichen Umgebung beide Sprachen ‘von allein’, weil sie sie lernen müssen, um sozial zurechtzukommen.” (Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 14)

Según Weiss (1959):

“(…) [Man] versteht darunter den unmittelbaren aktiven und passiven Gebrauch zweier Sprachen ohne die Notwendigkeit des Übersetzens, wobei L2 (=die

Zweitsprache) 'wie von selbst' in natürlichen der Umgebung zusätzlich zur Muttersprache erworben wird, so da[ss] die Umwelt beliebig durch L1 (=die Erstsprache) oder L2 erlebt werden kann." (Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 17)

En este caso no son necesarias ciertas técnicas educativas o estrategias sistemáticas para adquirir una lengua. Los padres se adaptan intuitivamente al nivel lingüístico de los niños. Se trata de un ámbito natural en el que la madre y el padre hablan distintas lenguas maternas y los niños se adaptan de manera natural a su alrededor. En cuanto al bilingüismo natural en familias bilingües, hay que prestar atención a diferentes principios como son el uso funcional y el uso separado de las lenguas; al igual que la actitud positiva acerca de las lenguas por parte de los padres y los niños (ibíd.). La adquisición automática y simultánea de dos lenguas, sin la influencia de estrategias o conceptos educativos, se define por lo tanto como bilingüismo natural. También se habla de **bilingüismo precoz simultáneo o infantil** al que se refiere al bilingüismo basado en la adquisición de dos lenguas simultáneamente durante los primeros años (Medina 2002, p. 20).²²

En cuanto al bilingüismo natural, también se discute mucho el término del "biculturalismo". Este término alude a una persona que crece y pertenece a dos culturas distintas. En familias bilingües no solamente se hablan dos lenguas distintas sino se viven dos culturas diferentes. Mientras que la lengua y la cultura son dos conceptos que interdependen, los conceptos bilingüismo y biculturanismo enfocan características diferentes. No obstante, no se podrá negar que ambos conceptos se influyen mutuamente e influyen la socialización de un niño bilingüe (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 98).

4.3.4. El bilingüismo intencional/artificial

Se habla de **bilingüismo intencional o artificial** cuando en una familia monolingüe, los padres intentan imitar "el bilingüismo natural" usando una segunda lengua. En estas familias se trata de padres monolingües que incorporan otra lengua que no sea su lengua materna. Este tipo de bilingüismo muchas veces fracasa, porque exige un esfuerzo constante por parte de los padres (véase Saunders 1988, p. 123).

²² Más detalles sobre la adquisición simultánea, se encuentra en el capítulo 5.1.1.

La distinción entre adquisición lingüística implícita y explícita se puede aplicar a esta diferencia entre bilingüismo natural e intencional. Bajo el término de “**adquisición implícita**” se entiende la adquisición automática durante la infancia, mientras que la **adquisición explícita** de una lengua se desarrolla durante la pubertad y adolescencia y se refiere normalmente a la adquisición de una lengua extranjera (véase Jenny 2004, p. 6). No obstante, el bilingüismo intencional en la mayoría de los casos puede existir también antes de la pubertad. Los padres intentan crear una situación artificial en la cual parece que el niño crezca en una familia bilingüe.

El multilingüismo individual puede resultar a través de diferentes conceptos. Se puede crecer bilingüe en un ámbito natural en el que existen dos lenguas o se puede crear este ámbito artificialmente. En muchos casos ambas formas del multilingüismo pueden incluso ser combinadas. Varios factores son decisivos para el éxito del bilingüismo natural y bilingüismo artificial. Entre otros son muy importantes la edad y la conciencia lingüística de los mismos hablantes (véase Jenny 2004, p. 77).

Más adelante al final este apartado teórico y durante la parte empírica se discutirán los diferentes factores que pueden influenciar en el “éxito” del bilingüismo. En la literatura encontramos además diferentes conceptos en la educación bilingüe (véase por ejemplo “One parent, one language”) que pueden ser responsables para el desarrollo lingüístico. En el trabajo presente, sin embargo, sólo se analizarán familias bilingües que representan casos de bilingüismo natural.

El capítulo 4 ha intentado presentar y discutir los conceptos y términos más importantes acerca del bilingüismo. En el siguiente capítulo se tratan los diferentes aspectos de la adquisición lingüística en cuanto al bilingüismo, se resumen las diferentes formas del uso de la lengua y se presentan algunos de los métodos educativos que pueden existir en familias bilingües. Finalmente se discutirán los diferentes grupos de factores que pueden influir en la biografía lingüística de niños bilingües.

5. El bilingüismo, la adquisición lingüística y los factores influyentes

5.1. El bilingüismo y la adquisición del lenguaje

Hasta ahora se han presentado los diferentes conceptos acerca del bilingüismo y las distintas definiciones que existen en el campo investigativo de este fenómeno lingüístico para poder situarnos en este campo. No solamente hemos podido ver que las teorías y las formas del bilingüismo son muy complejas y difíciles de definir, sino que se trata de algo muy dinámico. La adquisición de las lenguas en familias bilingües puede resultar de diferentes maneras. Así pues, no sólo hay que diferenciar entre el bilingüismo intencional y el bilingüismo natural. Existen una variedad de diferentes conceptos acerca de cómo y cuándo se aprende una u otra lengua. Con la base teórica que se ha presentado hasta este punto del presente trabajo, podemos resumir que solamente por el hecho de ser bilingüe no automáticamente todos los bilingües son iguales o adquieren sus lenguas de la misma manera. Solamente tenemos que pensar en un familia bilingüe, en la que por ejemplo los dos hermanos no adquieren las lenguas en la misma medida. Está claro que aparte de diversos factores y motivaciones de los mismos hablantes, hay que preguntarse cómo y cuándo, en qué orden y por qué razón se adquirieron una o dos lenguas. En los siguientes capítulos por consiguiente se presentarán brevemente los diferentes conceptos y métodos clásicos que encontramos en la literatura acerca de la adquisición y aprendizaje de dos o más lenguas.

5.1.1. Características de la adquisición simultánea y sucesiva

En el capítulo anterior se han presentado la diferencias entre el bilingüismo natural y el bilingüismo intencional. Así pues, un niño puede aprender dos lenguas maternas de diferente manera. En cuanto a la adquisición del lenguaje bilingüe, tenemos que diferenciar además entre **adquisición simultánea** y **adquisición sucesiva**.

Algunos autores piensan que es necesario que un niño aprenda una lengua simultáneamente para poder hablar de ser bilingüe. “Simultáneamente” aquí se refiere a

la adquisición de dos lenguas al mismo tiempo como lo encontramos en casos de bilingüismo natural (véase de Houwer 1990). Otros autores proponen que la adquisición de la segunda lengua tiene que ser iniciada hasta el tercer año de edad (McLaughlin 1978) (véase Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006, p. 13).

Otro tipo de adquisición, es la **adquisición sucesiva** o el **bilingüismo consecutivo**. Este tipo de adquisición tiene que ser diferenciada en la adquisición sucesiva natural e intencional. La adquisición sucesiva natural se refiere a la adquisición de una segunda lengua que no tiene que ser la lengua materna de los padres. Un ejemplo sería una familia que vive en otro país que no sea el país de los padres o al menos un país en que no se hable la misma lengua que la lengua materna de los padres. Otro ejemplo serían familias inmigrantes. Al contrario bajo la adquisición sucesiva intencional se entiende la adquisición de una segunda lengua por razones intencionales, como puede ser la adquisición de una segunda lengua en el colegio (véase ibíd.). La adquisición lingüística sucesiva se establece después de que se haya establecido la primera lengua y por lo tanto, el niño adquiere dos sistemas lingüísticos totalmente separados.

En el caso de la adquisición simultánea de dos lenguas se habla también de adquisición doble y simultánea de dos “primeras lenguas” (o lenguas maternas). El niño por lo tanto tiene dos lenguas maternas, pero esto no significa que estas lenguas sean mantenidas automáticamente durante toda la vida. La edad es además un aspecto característico para el éxito de la adquisición simultánea.

“Der vermutete Unterschied zwischen den simultanen und dem sukzessiven Erwerb mehrerer Sprachen basiert beispielsweise auf der Annahme, dass wir bei der simultanen Form einen zügigen Erwerbsverlauf ohne größere Spracheinflüsse erwarten, hingegen beim sukzessiven Erwerb verstärkend mit dem fortschreitenden Alter des spracherwerbenden Individuums, einen langwierigen und mit Spracheinflüssen durchsetzten Erwerbsverlauf vermuten.” (Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006, p. 14)

No obstante, Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2006) muestran que la relación entre edad y éxito de la adquisición de una segunda lengua, no es necesariamente correcta. Al contrario, también pueden existir problemas en la adquisición simultánea del lenguaje. La adquisición simultánea de dos lenguas, suele ser el tipo de adquisición que encontramos en familias bilingües. La madre y el padre hablan con sus hijos su propia lengua materna y los niños adquieren un único sistema lingüístico. Especialmente al principio de la adquisición simultánea los niños pueden mezclar mucho el léxico. En cambio, no suelen

traducir de una a otra lengua. Mientras que en casos de adquisición sucesiva, los niños disponen desde el principio de dos sistemas lingüísticos separados. Así pues, se puede decir resumiendo que en casos de adquisición simultánea hablamos de dos lenguas maternas L1 y L1² y en casos de adquisición sucesiva hablamos de L1 y una segunda lengua L2.

Sin duda, se pueden diferenciar varios tipos de adquisición simultánea como ya hemos visto en el capítulo 4.2. “Adquisición y aprendizaje de la lengua - definiciones y teorías”. Romaine diferencia entre seis tipos de adquisición simultánea. Esto subraya la complejidad del fenómeno del bilingüismo. Siempre hay que adaptarse a cada caso de forma especial para poder analizar cómo se realizó la adquisición de una u otra lengua (véase Lippert 2010, p. 25s.).

5.1.2. El bilingüismo mezclado y paralelo

La diferenciación de Weinreich (1966) entre bilingüismo coordinado, mezclado y subordinado es parecida a la de Carolls(1970) entre bilingüismo mezclado y paralelo. Weinreich entiende bajo bilingüismo coordinado (“coordinate”) la distinción entre dos sistemas lingüísticos; bajo bilingüismo mezclado (“compound”) el no diferenciar entre la estructura sintáctica y semántica de dos lenguas - solamente la diferenciación léxica - y en el caso del bilingüismo subordinado (“subordinate”) se traducen además los signos de la segunda lengua directamente de la primera. Carolls por otro lado entiende bajo el término “**bilingüismo mezclado**”, la adquisición de una segunda lengua extranjera en un contexto que es determinado por la primera lengua materna – o sea en la infancia. Así pues, se habla de bilingüismo mezclado si un niño de lengua materna alemana aprende la lengua española. Ambas lenguas entonces se mezclan y se desarrolla un conjunto de reacciones semánticas. En el **bilingüismo paralelo**, sin embargo, el niño aprende las lenguas en distintas situaciones educativas y los sistemas lingüísticos existen independientemente y de forma “paralela”. (véase Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 17). Otros autores también diferencian entre el bilingüismo mezclado y el bilingüismo coordinado:

“Danach erfolgt bei gemischtem Bilingualismus der Erwerb von L2 in der frühen Kindheit, ohne formellen Unterricht. Beide Sprachen werden in derselben Lernsituation erworben (dadurch, da[ss] entweder nur im Elternhaus oder auch in der weiteren Umgebung des Kindes beide Sprachen gesprochen werden)“ (Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 17)

„Beim koordinierten Bilingualismus wird L2 in der Schule mit Hilfe formeller Unterweisung erworben, d.h. in anderem Kontext.“ Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 17)

Algunos autores parten de la opinión de que la edad es un punto decisivo para que se desarrolle el bilingüismo mezclado o el bilingüismo paralelo. Estudios muestran que la adquisición de dos lenguas durante la infancia resulta más bien en un bilingüismo mezclado que paralelo (véase Genese 1977). En cuanto al presente trabajo significaría que los niños que crecen en familias bilingües con dos lenguas desde la infancia deberían pertenecer al grupo de bilingüismo mezclado, porque adquieren sus lenguas en el mismo contexto familiar y no en una institución o situación educativa paralela.

5.1.3. El bilingüismo aditivo y sustractivo

Otra diferenciación de formas de bilingüismo es la de **bilingüismo aditivo** y **bilingüismo sustractivo**. Lambert (1977) fue el primer autor que empleó el término de bilingüismo aditivo, entendiendo bajo éste la adición de una segunda lengua a la lengua materna, manteniendo la misma competencia en esta lengua materna como en caso de un monolingual (véase Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 18). Por lo tanto, se habla de la adición de una segunda lengua a la lengua primera. En el caso del bilingüismo aditivo las lenguas adquiridas suelen tener cierto prestigio y son desarrolladas de forma simultánea pero independiente y sin pérdida alguna en el sistema lingüístico de una u otra lengua. Sin embargo, en el caso del bilingüismo sustractivo, la primera lengua es sustituida por una segunda lengua de más prestigio o reputación. Se trata aquí no tanto de un cambio repentino sino de un proceso que puede ser iniciado por diferentes causas.

Según Lambert y Myers-Scotton se entiende el bilingüismo sustractivo de la siguiente manera:

“Subtraktiver Bilinguismus sei dadurch (...) charakterisiert, dass Sprecher eine L2 lernen, welche die L1 verdrängt, entweder in einigen Funktionen ihres täglichen Lebens oder insgesamt.“ (Lippert 2010, p. 38)²³

„Subtractive bilingualism occurs when speakers learn an L2 that develops into a replacement for their L1, either in many of their daily activities or entirely.“ (Myers-Scotton 2002, p. 48 c.p. Lippert 2010, p. 38)

Lippert argumenta en este contexto que no siempre tiene que tratarse de una sustitución de una lengua primera (L1) por una segunda lengua (L2), ya que en sus estudios se manifestó un cambio de una lengua primera (L1) a otra lengua como lengua materna (L1). No obstante, en la literatura se suele entender este tipo de bilingüismo refiriéndonos al cambio de una lengua A a una lengua B.

En la discusión sobre bilingüismo aditivo o sustractivo también se habla sobre el **bilingüismo equilibrado y desequilibrado** y el fenómeno del semilingüismo. Un niño es semilingüe si no ha podido adquirir ninguna de las dos lenguas correctamente. Se trata de problemas de efabilidad en las dos lenguas o sea en la lengua materna y en la segunda lengua. Esto ocurre muchas veces en casos de niños inmigrantes (véase Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 19; Lippert 2010, p. 39s.).

Finalmente hay que preguntarse si verdaderamente existe un bilingüismo aditivo/sustractivo o equilibrado/desequilibrado o si no se trata más bien de conceptos ideales. El tono general de las investigaciones modernas acerca del bilingüismo indica que el bilingüismo es más bien un fenómeno desequilibrado. Es casi imposible adquirir las dos lenguas de la misma manera y disponer de una competencia exactamente igual en ambas lenguas:

“In der modernen Forschung gilt als gesichert, dass die Zweisprachigkeit ein dynamischer Prozess ist, dass es demnach wohl kaum einen perfekten zweisprachigen Menschen gibt, der beide Sprachen in allen Bereichen gleich gut beherrscht, sondern dass sich je nach Bedarfslage in der einen oder in der anderen der vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben) eine größere oder kleinere Kompetenz herausbildet, außerdem noch verteilt auf unterschiedliche Domänen.“ (Lippert 2010, p. 40)

²³ Véase también Myers-Scotton (2002).

Por lo tanto, es difícil caracterizar el bilingüismo sustractivo y aditivo definitivamente. Sin duda, es posible que haya diferencias entre ambas lenguas y exista la posibilidad de que ciertas funciones sean modificadas o sustituidas por la segunda lengua. No obstante, las lenguas nunca son empleadas en los mismos contextos y de forma totalmente igual. Siempre pueden existir diferencias y ésto es lo que caracteriza a un niño bilingüe.

Se distingue por consiguiente también entre bilingüismo equilibrado y bilingüismo dominante según Lambert (1955). Bilingüismo dominante porque normalmente el niño bilingüe se comunica mejor en una de las dos lenguas. Esta lengua dominante normalmente es igual a la lengua del entorno - se trata de la lengua con la que el individuo está más en contacto y en la que suele hablar prioritariamente (véase Romaine 1989; Döpke 1992, p. 2).²⁴

5.1.4. Competencia lingüística y actuación

Tras haber enfocado las diferentes formas de la adquisición lingüística, hay que diferenciar por consiguiente los términos “**competencia lingüística**” (“competence”) y la **actuación verbal** (“performance”). En estudios lingüísticos son investigados diferentes aspectos del uso y empleo de una o más lenguas. Hay que diferenciar siempre de qué aspecto en concreto se está hablando. Así pues, se distingue entre la competencia lingüística (conocimientos lingüísticos, capacidad lingüística) y el uso/empleo lingüístico individual de estos conocimientos (actuación, comportamiento verbal) (véase Smith 2001, p. 47).

“Performanz ist also die Anwendung des zugrunde liegenden Sprachwissens. Das zugrundeliegende Sprachwissen wird als unsere Sprachkompetenz bezeichnet.“ (Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006, p. 15)

Noam Chomsky es uno de los primeros autores que presentó esta distinción en su trabajo sobre una gramática generativa transformacional. En su opinión debemos diferenciar entre una “competencia lingüística general innata” que él llama “Language acquisition device” (LAD), y el “uso/empleo lingüístico individual”. “La competencia lingüística” presenta los conocimientos lingüísticos que se adquieren inconscientemente a través del

²⁴ Véase también la diferenciación entre lengua dominante y lengua débil (véase capítulo 4.1.).

proceso de la adquisición lingüística, basada en nuestra lengua materna. “Performance”, en cambio, se refiere al uso de estos conocimientos lingüísticos y el comportamiento verbal (véase Chomsky 1995, p. 15).

La competencia lingüística es un aspecto difícil de investigar y comparar. Las diferencias individuales entre los hablantes pueden ser muy grandes, y una multitud de factores pueden influir en el desarrollo de una lengua. El mayor problema, en cuanto a los estudios sobre la competencia lingüística, es la complejidad de este aspecto lingüístico y por consiguiente su mensurabilidad (véase Lippert 2010, p. 41).

Es así que no sólo la competencia lingüística en sí, sino el conjunto de competencia gramatical y sociolingüística debe ser analizada interdependientemente:

“There is also a movement away from the simple dichotomy between competence and performance towards more refined descriptions of linguistic ability as a whole. It is impossible to describe linguistic competence or to study a language as such in a social vacuum, since language is itself a social phenomenon.” (Skutnabb-Kangas 1981, p. 87)

5.1.4.1. Niveles de competencia y grado de la bilingüidad

Estudios sobre la competencia lingüística se basan por lo general en diferentes categorías como son la competencia a la hora de hablar una lengua, expresarse por escrito, oír y entender o leer una lengua. En cuanto a estudios sobre la competencia lingüística, en casos de niños bilingües tiene que hablarse además del grado de la bilingüidad. En muchos estudios se encuentran preguntas sobre el desarrollo lingüístico de niños bilingües y su efecto en el desarrollo cognitivo de estos niños. Por ejemplo la “teoría de la interdependencia lingüística” de Cummins (1979) sugiere que existe una competencia subyacente común a todas las lenguas, que posibilita la transferencia de ciertas habilidades cognitivas entre distintos idiomas. La competencia bilingüe en una L1 y L2 son por lo tanto interdependientes a través del lenguaje. La L1 tiene que ser desarrollada adecuadamente, porque el nivel idiomático que alcanza un niño bilingüe en la L2 - a la hora de ser expuesto a una L2 - es una función del nivel lingüístico de la L1. De ahí que cuanto mejor esté desarrollada la L1, mejor se adquiere una L2. Este concepto es más aplicable a la enseñanza escolar de una segunda lengua o casos de familias, en las que los niños son expuestos a una segunda lengua en un tiempo posterior. En familias, en las que se hablan ambas lenguas simultáneamente, el niño no

separará las dos lenguas durante los primeros años (véase Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 49).

Cummins es uno de los autores que tratan los diferentes niveles de competencia en el contexto del bilingüismo. Cummins (1976) y Toukoma & Skutnabb-Kangas (1977) parten de la opinión que los efectos positivos o negativos en el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños bilingües siempre depende del nivel de competencia que adquieren estos niños. Esta hipótesis es conocida bajo el término **“hipótesis del umbral”**²⁵ (véase Cummins 1979; Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, p. 99s.).

En total Cummins diferencia tres niveles de competencia en el desarrollo lingüístico. El primer nivel se refiere a un bilingüismo limitado, donde existe una competencia pobre en ambas lenguas. Este nivel puede tener efectos negativos en el desarrollo cognitivo del niño. El segundo se refiere a un bilingüismo desequilibrado. En este estado el niño muestra una competencia apropiada para su edad en una de las dos lenguas, pero no en la otra. Esto puede afectar negativamente o positivamente al desarrollo. Y por último, un bilingüismo equilibrado, donde ambas lenguas muestran un desarrollo adecuado a la edad. La competencia lingüística adquirida en este nivel afecta positivamente los conocimientos cognitivos y lingüísticos de un individuo. Resumiendo puede decirse que según Cummins el dominio de las dos lenguas a un nivel L1 tendría los mejores efectos en el desarrollo de un niño bilingüe. Niños que representan este tercer nivel tienen conocimientos muy amplios en el léxico y son capaces de expresarse correctamente por escrito. Así pues, Cummins se centra más bien en la competencia lingüística que en la actuación y no incorpora por ejemplo factores emocionales – una de las razones por las que ha sido criticada esta hipótesis (véase Cummins 1979).

Mackey propone una matriz con la que se pueden tratar las diferentes habilidades y niveles que tienen que ser adquiridos en una y otra lengua. En este modelo de Mackey, bilingüismo es tratado como un fenómeno complejo que puede variar mucho entre los individuos. Romaine subraya que los diferentes niveles pueden variar mucho en el caso de niños bilingües, pero sin duda pueden ser interdependientes. Un niño que puede hablar una lengua, siempre adquirirá también habilidades de entenderla oralmente. No obstante, no se deberá olvidar el grado de competencia comunicativa. Ésta se refiere no

²⁵ En alemán se trata de “Schwellenhypothese”.

solo al uso correcto gramatical, semántico, fonológico y léxico, sino al saber cómo y cuándo se debe de emplear apropiadamente una lengua (véase Romaine 1995, p. 12s.).

Skills	Levels										
	Phonological/ Grammatical		Lexical	Semantic	Sylistic	Graphic					
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
Listening											
Reading											
Speaking											
Writing											

Cuadro 3: Measuring degree of bilingualism (tomado de Romaine 1995, p. 13)

En cuanto al análisis de niños bilingües no se debe olvidar nunca el contexto y la situación en la que se encuentran estos niños. De ahí que encontremos también la distinción en un cierto grado de bilingüidad. Mientras que la competencia lingüística no tiene que ser necesariamente igual en ambas lenguas – y como ya hemos visto anteriormente esto sería un estado ideal, como lo propone Bloomfield, casi imposible de alcanzar – debe de diferenciarse también el grado de la bilingüidad. Por consiguiente se diferencia también entre competencia pasiva o receptiva²⁶ y la competencia lingüística activa. No obstante, estos dos grados de bilingüidad también traen consigo diferentes problemas a la hora del análisis. Mientras que la competencia activa puede ser evaluada a base de diferentes indicadores fáciles de observar, es más difícil en el caso de la competencia pasiva. Además, un niño bilingüe puede tener ciertas competencias activas en una lengua y en la otra no. Existen casos en que los niños son activos en la lengua dominante y solamente receptivos en la lengua débil. Al igual que el grado de bilingüidad no tiene que ser necesariamente igual durante toda la vida. Muchos niños hablan durante sus primeros años ambas lenguas; y a lo largo de sus vidas se centran en una de las dos (véase Lippert 2010, p. 48, Döpke 1992, p. 3). En la investigación del

²⁶ Susanne Lippert propone el uso del término „receptivo“ en vez de „pasivo“, porque una persona que entiende un idioma, no es pasivo, sino interpreta activamente lo oído para poder entender lo comunicado (véase Lippert 2010, p. 47s.).

presente trabajo, hablaremos más adelante sobre los diferentes factores que pueden ser determinantes para un cierto grado de bilingüidad; y sobre lo que infuye en un cierto desarrollo de competencia lingüística y actuación en una u otra lengua.

5.1.5. Métodos de la educación bilingüe

A lo largo del trabajo se han presentado diferentes conceptos de bilingüismo y se ha intentado resumir cómo y cuándo hablamos de niños bilingües. Es difícil caracterizar definitivamente a un niño bilingüe. Mientras en algunos casos se parte de la opinión que un niño sólo puede ser llamado bilingüe si es capaz de expresarse oralmente y por escrito en ambas lenguas, otros estudios dicen que un niño que solamente tenga una competencia lingüística receptiva por igual, pertenece al grupo de niños bilingües. En el presente trabajo partiremos de esta segunda definición y no se excluirán el grupo de niños bilingües receptivos. No obstante, el objetivo del análisis será presentar los factores que puedan ser responsables para que un niño llegue a ser bilingüe activo o receptivo. Uno de los factores más importantes a investigar será por lo tanto la estrategia educativa de los padres. Los siguientes capítulos presentarán algunos de los conceptos educativos acerca de la educación bilingüe.

5.1.5.1. One person, one language

Uno de los conceptos educativos más discutidos es el método de “**One person, one language**” basado en las investigaciones de Ronjat (1913). Según las recomendaciones del fonético francés Grammont, Ronjat debería mantener el concepto de “one person, one language” en la educación lingüística de su hijo Luis. Lo importante de este concepto es que cada uno de los padres hable en su propio idioma con los hijos. Este método debe seguirse desde el nacimiento de los hijos para poder establecer una situación clara. Gracias a la separación funcional de las lenguas, los niños podrán hablar las dos lenguas en la misma medida. El concepto no solamente presenta la posibilidad de que los niños adquieran las dos lenguas simultáneamente, sino que se identifiquen con ambas (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 17s). Los niños por lo tanto aprenden desde el principio de su infancia a relacionar cada lengua con una cierta persona, y aprenden además, a separarlas según su propio contexto y su función.

Otros autores lingüísticos que siguieron este método en la educación bilingüe de sus hijos son por ejemplo Leopold (1939-49), Saunders (1982, 1988) and Taeschner (1983) (véase Döpke 1992, p. 13s.).

Aunque los padres eduquen a sus hijos bilingües a base de este método educativo, no podrán evitar que los niños estén más en contacto con una de las dos lenguas. Habrá situaciones y contextos en las que no existirá un equilibrio total, y una de las lenguas estará más presente que la otra. De ahí que en muchos casos podamos observar una lengua dominante (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 18). Así pues, es difícil llegar a un bilingüismo totalmente equilibrado incluso si los padres intentan mantener estrictamente la separación de las dos lenguas. Alguna de las razones, resumidas por Döpke, para el mayor uso de una de las dos lenguas es la pérdida de la constancia por parte de los padres en cuanto al método educativo. Sobre todo cuando el niño sabe que sus padres también entienden la otra lengua y la necesidad de usar la lengua débil muchas veces es mínima (véase Döpke 1992, p. 22). Asimismo, especialmente a la hora del comienzo de la guardería o del colegio, el uso y empleo de las dos lenguas puede cambiar mucho – lo que no significa que en un tiempo posterior el interés por la lengua más débil vuelva a crecer. No obstante, Döpke subraya que un esfuerzo por parte de los padres es necesario para que un niño pueda crecer en un entorno bilingüe.

En la literatura, sin embargo, el método de “one person, one language”, es en parte criticado porque se parte de la opinión que niños que crecen bajo el concepto “one person, one language” son automáticamente bilingües y como se verá a lo largo del trabajo no es necesariamente correcto. Especialmente en revistas educativas se subraya la importancia de este concepto y se promete un éxito que en algunos casos no será obtenido (Lippert 2010, p. 63s.).

Resumiendo podemos decir que los aspectos más importantes de este concepto educativo es la separación de las dos lenguas y fomentar el uso de las dos lenguas en especial la lengua débil sin obligar demasiado a los niños a usarla:

“It is not advisable, however, to force the child to use the minority language, but rather, the parent should try to increase the child’s own motivation for speaking the language. Forcing the child may cause the child to form negative attitudes towards the language, which may even decrease motivation to use it at a later stage.” (Arnberg 1987, p. 90 c.p. Lippert 2010, p. 70)

Sin duda, la aplicación práctica de este concepto puede resultar un poco artificial, ya que será difícil para los padres hablar siempre solamente una de las dos lenguas cuando se

dirijen a sus hijos. Pues habrá situaciones en las que tendrán que hablar la otra lengua delante de los niños (véase Lippert 2010, p. 84).

En algunas teorías también encontramos el concepto educativo, según el cual los dos padres solamente hablan la lengua débil, o sea la lengua que no es igual a la lengua oficial del país en el que se encuentran. Así pues, el niño solamente oye y habla en su entorno familiar la lengua que no se habla en la sociedad en la que él crece. Este método se encuentra especialmente en situaciones familiares en las que la familia tiene que ir al extranjero por causas de trabajo. De ahí que durante la estancia en otro país los padres sigan hablando solamente sus lenguas maternas con los niños. Igual que en el concepto de “One person, one language” este concepto exige una constancia en el uso de las lenguas²⁷ (véase Harding/Riley 1986; Longatte 1994). No obstante, si la familia logra seguir este concepto y emplear la lengua débil solamente en el entorno familiar, podrá tener, según Grosjean, éxito a la hora de desarrollar las dos lenguas (véase Grosjean 1982, p. 174f.).²⁸

5.1.5.2. La mezcla de lenguas

Al contrario, que el concepto “One person, one language” también encontramos casos en los que los padres no separan estrictamente el uso de las dos lenguas (véase Grosjean 1982, p. 194s.). Esta forma educativa del bilingüismo se observa en muchas familias bilingües. Muchos padres no persiguen una cierta estrategia a la hora de educar a sus niños bilingües. Ellos hablan sus lenguas maternas y la lengua del alrededor con sus hijos sin tener normas concretas. La situación bilingüe en estas familias resulta por factores presentes como son la situación en la que se encuentran, las diferentes lenguas maternas de los padres y el dominio de ambas lenguas por parte de los padres al igual que el uso de éstas. De ahí que en muchos casos sea más común que una de las dos lenguas esté más presente en la familia. Normalmente esta lengua es igual a la lengua

²⁷ Ejemplos para este tipo de concepto educativo encontramos en Harding/Riley 1986 y Longatte 1994.

²⁸ Otro concepto de educación bilingüe que no será tratado en la parte empírica de este trabajo, es el concepto del bilingüismo intencional. Según este concepto, los padres monolingües siguen una estrategia educativa con la que intentan introducir una segunda lengua extranjera (en muchos casos el inglés) para el desarrollo lingüístico de sus hijos (véase Saunders 1988, p. 123).

del alrededor, pero no necesariamente. Existen también situaciones en las que uno de los dos padres no domina bien la lengua del entorno y por lo tanto domina la lengua débil. Esto sería el caso si en una familia bilingüe alemán-español, la madre es española, vive con la familia en Austria y no entiende bien el alemán. Sin embargo, en muchas familias es la persona (madre o padre) que no tiene la lengua del entorno como lengua materna, la persona que mezcla más las lenguas y suele hablar en nuestro caso español y alemán con los niños.

En cambio, seguramente habrá casos en los que los padres decidan conscientemente que no quieren perseguir ninguna norma concreta a la hora de educar a su hijo bilingüe y prefieren un desarrollo automático y uso instintivo de las lenguas. En el análisis se tratará de investigar si los padres de familias bilingües tienen un concepto educativo en mente a la hora de hablar con sus hijos en una u otra lengua. Sin embargo, se ha mostrado que el no separar las lenguas y mezclarlas a la hora de hablar con los niños puede resultar en diferentes formas de cambios lingüísticos como en el caso de “code-switching” o “interferencias”. Esto puede ser problemático para los niños porque no aprenden a separar las lenguas y cambian en muchas situaciones a la lengua más dominante.

5.2. Formas del cambio lingüístico

Las formas y teorías sobre la mezcla de las lenguas son diversas. En el siguiente capítulo se resumirán y presentarán los conceptos más importantes en cuanto a este trabajo.

El cambio lingüístico consiste en niños bilingües en el conjunto de frases o palabras en ambas lenguas. Así, muchos niños cambian durante una frase o cuando cuentan algo de una lengua a la otra. Esto resulta por el continuo cambio de código o la presencia de interferencias. Especialmente durante los primeros años de la adquisición de las dos lenguas, estos cambios y mezclas son muy frecuentes en niños bilingües y no son capaces hasta más tarde de separar los dos sistemas lingüísticos.

Es importante diferenciar entre el cambio funcional de una a la otra lengua y la mezcla de las dos. Según Kielhöfer y Jonekeit, existen diferentes factores que pueden determinar un cambio funcional:

- La persona con la que se está hablando
- La lengua de la pareja
- Ciertos temas
- Consideración de que haya una persona que no entienda la lengua que se está hablando
- Ciertas instituciones (colegio, etc.)

(véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 44).

Cambios muy abruptos parecen ser muchas veces una mezcla no controlada de idiomas. Está claro que no todos los cambios son de carácter funcional y en muchos casos se cambia el idioma porque simplemente es más fácil (ibíd.). La pregunta en este contexto es si el cambio continuo y no controlado de una a la otra lengua y la mezcla de ellas, no sólo en ciertas situaciones, sino en frases completas puede tener efectos positivos o negativos a la hora de desarrollar las dos lenguas. Como dicen Kielhöfer y Jonekeit, el cambio de una lengua a la otra o el mezclarla, no tiene que tener efectos negativos – como algunos podrían pensar. Sin embargo, es verdad que los niños cambian fácilmente en situaciones que a lo mejor una de las dos lenguas les resulta más fácil. Este efecto sin duda podría ser una razón por la que los niños comienzan a usar una lengua más que otra. No obstante, no se debería pensar que los niños siempre estén cambiando de una a la otra lengua automáticamente y por consiguiente no puedan desarrollar bien ninguna de las dos.

Hay diferentes fenómenos muy parecidos en cuanto a los conceptos acerca del cambio lingüístico y la mezcla de dos lenguas. Los siguientes párrafos intentan presentar estos conceptos.

5.2.1. Interferencia y transferencia

Aunque los dos conceptos se refieren a diferentes fenómenos, los términos de “**interferencia**” y “**transferencia**” son empleados muchas veces sin distinción. Bajo el término de interferencia se entiende, en el campo lingüístico, la influencia de características, reglas y estructuras de una lengua a la otra lengua (véase Jenny 2008, p. 83). Interferencias suelen ser características en casos de bilingüismo no equilibrado.

“Según Weinreich, varios factores pueden influir en el tipo y la cantidad relativa en el habla del individuo, a saber: su competencia relativa en las dos lenguas, su nivel de alfabetismo en las dos, la lengua que aprendió primero, el apego emocional que siente hacia las lenguas en cuestión, el papel de las lenguas en el avance social, el valor literario-cultural de las dos y su utilidad comunicativa.” (Weinreich 1953 c.p. Lee/Lynch 2009, p. 14)

Se trata de un fenómeno de actuación (“performance”) y por lo tanto se manifiesta especialmente en la actuación individual de un hablante, a diferencia del préstamo que es un fenómeno colectivo dentro de un grupo de una sociedad de hablantes. Así pues, el fenómeno del préstamo sigue un cierto sistema, mientras que la interferencia es caracterizada por la variabilidad. Según Mackey (1962), existen varios factores que pueden ser responsables para que un hablante emplee más interferencias en ciertas situaciones. El medio que es usado puede ser determinante. Interferencias suelen aparecer más frecuentemente en la lengua hablada. También dependiendo de la situación y el contexto, la frecuencia de interferencias puede variar y las interferencias pueden surgir más fácilmente en momentos espontáneos (véase Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone, p. 16; Romaine 1989, p. 50). Según Lambert ocurren menos interferencias bilingües, cuanto más separados estén los contextos de la adquisición de las lenguas (véase Lambert 1972, p. 52).

Kielhöfer y Jonekeit subrayan que las “interferencias” en niños bilingües aparecen más frecuentemente con estructuras más difíciles y complejas, y dependen de diferentes factores:

“Interferenz ist für zweisprachige Kinder eine Hilfe beim Gebrauch dieser komplexen Strukturen. Interferenzen reduzieren im Allgemeinen die Komplexität das heißt, die Interferenz wirkt vor allem da, wo es ein Komplexitätsgefälle zwischen beiden Sprachen gibt: Die weniger komplexe Struktur schiebt sich an die Stelle der komplexeren.“ (Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 79)

„Interferenz tritt nicht systematisch auf, sondern wechselt in inkonsequenter Weise mit korrekten Strukturen. Sie ist ein punktuelles Phänomen, das von situativen, kontextuellen und personalen Faktoren abhängt.“ (Kiehlhörer/Jonekeit, p. 80)

En este contexto también se habla de “transferencia”. El término “interferencia” es criticado en parte por su connotación negativa (véase “intromisión”). Riehl cita en este contexto la definición de Clyne (1991) en relación a Weinreich (1970):

“Transference is employed for the process of bringing over any items, features or rules from one language to another, and for the results of this process.” (Clyne 1991, p. 160 c.p. Riehl 2004, p. 28)

En cambio, las transferencias se manifiestan en un nivel de competencia lingüística y no tanto en la actuación de un hablante. Las transferencias pueden tener valor positivo o negativo para el lenguaje de una persona bilingüe. Efectos positivos resultan por ejemplo si las lenguas tienen una base gramatical parecida, y el hablante puede retomar estas reglas en la segunda lengua.

5.2.2. Code-Switching, Code-Mixing, Borrowing

Aparte de los términos “interferencia” y “transferencia” los conceptos del “Code-Switching”, “Code-Mixing” y de los préstamos (“Borrowing”) son esenciales en esta discusión sobre la mezcla de las lenguas²⁹. Por lo general bajo la mezcla de lenguas se entienden palabras, frases y contextos en los que los niños bilingües usan ambas lenguas y cambian fácilmente de una lengua a la otra. En la lingüística hay que diferenciar varios términos. Mientras que bajo el término “**code-mixing**” se entiende la mezcla no controlada de ambas lenguas y algo más negativo. El concepto de **code-switsching**, “codeswitching” or “code switching” se refiere al hecho que los bilingües empleen durante una conversación o dentro de una única frase las dos lenguas. Se trata del cambio de un código al otro (véase Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2004, p. 175):

“The alternative use by bilinguals of two or more languages in the same conversation.” (Milroy/Musyken 1995, p. 7, c.p. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2004, p. 176.)

²⁹ Véase también diferentes aspectos y estudios sobre „code-switching“ en Jacobson (1998).

“Code-switching is the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of conversation, and so forth, and to change languages within an interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammatical constraints.” (Meisel 1994, p. 177 c.p. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2004, p. 177)

El término “code-switching” se refiere a algo positivo, a la capacidad de cambiar automáticamente de una a otra lengua. “Code-Mixing”, sin embargo, se entiende como el uso no tan adecuado de ambas lenguas en una frase o contexto. Se caracteriza principalmente por la falta de regularidades pragmáticas y gramaticales (ibíd. p. 177). En cambio, se entiende bajo “Borrowing” o “préstamos” el uso de palabras o de elementos compuestos de otra lengua integradas fonológicamente o morfológicamente en una frase.

“Words which are adapted phonologically or morphologically are referred to be by Haugen as ‘loanwords’, e.g. *pizza*, *czar*, etc. in English.” (Romaine 1989, p. 55)

Al contrario, que en casos de “code-switching”, donde se requiere mayor competencia en ambas lenguas, préstamos sólo ocurren en casos del monolingüismo (Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2004. p. 179). Cuanto más parecidas son las lenguas, más fácilmente ocurre el fenómeno de “loanshifting” según Romaine. El “code” o “código” se refiere aquí siempre a la lengua (véase también Riehl 2004, p. 19s.).

Hay que diferenciar entre la alternancia de las lenguas durante los primeros años y a una edad adulta. Mientras que el fenómeno del “code-switching” y “code-mixing” es muy típico durante los primeros años y se basa en menos regularidades, a una cierta edad ya podemos hablar de dos sistemas lingüísticos separados. Grosjean habla aquí de una estrategia comunicativa por parte de los adultos que se emplea para subrayar la pertenencia a un cierto grupo (véase Grosjean 1982, p. 206). El uso frecuente de dos lenguas en una frase y la mezcla de las lenguas puede ser causado también por el comportamiento de los padres. Así, si los padres no separan las lenguas y las mezclan mucho, los niños no se ven obligados a tener que separar las lenguas en su uso (véase Genese 2005, p. 335).

En cuanto al “code-switching” pueden diferenciarse tres tipos³⁰:

- Tag-switching: el uso de palabras sueltas o frases hechas (*Ayer estuve hablando con Paula, weißt du?*)
- Inter-sentential-switching: la mezcla de al menos dos frases de diferentes lenguas (*Ayer compré chocolate, weil ich will endlich Kekse backen*)
- Intra-sentential-switching: el uso de dos o más fragmentos de distintas lenguas en una frase (*Me gusta el nuevo Motorrad de papá*)

(véase Eichler 2011, p. 33s.)

La pregunta sobre el cómo la mezcla de las lenguas puede afectar el desarrollo lingüístico de niños bilingües es difícil de responder. Existen opiniones sobre la mala influencia del uso mezclado de dos lenguas. Así pues, como se ha presentado anteriormente defensores del concepto de “one person, one language” proponen separar las lenguas desde el principio. Otros ven en el cambio de código una deficiencia de conocimientos en una de las dos lenguas y son de la opinión que por consiguiente puede resultar al querer evitar la lengua más débil (en este caso con menos conocimientos léxicos). No obstante, será difícil separar las lenguas continuamente y en todos los contextos. Hay que pensar en situaciones extrafamiliares, en las que la familia se verá obligada a cambiar a una de las dos lenguas. Sin duda, el “code-switching” no se podrá eliminar totalmente del proceso de adquisición de las lenguas de niños bilingües. Especialmente durante los primeros años el cambio de código se realiza en situaciones por falta de vocabulario (véase Grosjean 1982, p. 206).

Lippert incluso habla de “Code-Switching” como competencia lingüística especial de niños bilingües. No sólo son capaces de seguir una conversación monolingual, sino también pueden sacar provecho de su competencia bilingüe en conversaciones con otros bilingües (véase Lippert 2010, p. 36). En cambio, siempre existe el peligro de que una de las dos lenguas desaparezca si las circunstancias hacen superflua su utilización. Posiblemente el cambio de código, especialmente durante los primeros años, puede ser un factor que influya si una lengua es más usada que la otra. Si los padres permiten que los niños cambien siempre a la lengua, que a ellos les resulta más fácil, esta lengua se convertirá en el principal medio de comunicación y por consiguiente la otra se quedará atrás.

³⁰ Véase también Poplack 1980; Romaine 1989, p. 112; Jacobson (1998) (ed.).

Resumiendo puede decirse que la alternancia de dos códigos como medio de comunicación es muy frecuente en familias bilingües y difícil de evitar. No obstante, los padres tendrán mucha influencia en el uso y empleo de las lenguas de sus hijos y por lo tanto deben de evitar en primer lugar la mezcla incontrolada de códigos (code-mixing). A la hora del “code-switching” se tratará de forzar la lengua débil para que los niños no tiendan a usar una lengua mucho más que la otra y cambien los códigos porque simplemente les parezca más fácil una de las dos lenguas. A continuación se discutirá en este contexto el problema del “rechazo lingüístico” que podría realizarse en familias bilingües.

5.2.3. Rechazo lingüístico

Esta última parte ha tratado las diferentes formas de adquisición lingüística y los efectos que puede tener adquirir dos lenguas simultáneamente. Hemos visto que las opiniones sobre el cómo y cuándo una persona puede definirse como bilingüe son muy diversas, al igual que las estrategias educativas que se deberían de respetar a la hora de educar un niño en un ámbito bilingüe. Sin embargo, no sólo las teorías y los conceptos son muy diversos. Es así que aún si los padres siguen estrictamente la estrategia de “one person, one language”, el niño no tiene que ser necesariamente bilingüe y existen casos en los que podemos documentar un **rechazo lingüístico** de una de las dos lenguas. Por lo tanto, cada niño bilingüe tiene su historia muy personal e individual, y la adquisición lingüística será determinada en cada caso por factores diferentes.

Lippert habla en este contexto de un rechazo consciente, según el que los niños pueden decidir conscientemente a no usar más de una de las dos lenguas. Esto puede ocurrir por ejemplo si un niño rechaza el hablar la lengua no hablada en su país por discrepancias culturales. Una variante menos fuerte sería el rechazo de una lengua para pertenecer a un cierto grupo de amigos. Niños, por ejemplo, no quieren que se hable otra lengua delante de otros amigos („peer-group-presure). Un rechazo minimal también puede ocurrir por parte de los padres en situaciones en las que pretenden ser nativos del país para no parecer ser extranjeros (véase Lippert 2010, p. 46).

Es así que las razones más citadas en cuanto a un rechazo lingüístico son la presión social – especialmente durante la pubertad – (“presión y conformismo social”) o razones

económicas en el sentido de que se necesita menos esfuerzo hablar una cierta lengua (Lippert 2010, p. 87s.). Así, en familias bilingües puede ocurrir que la lengua del entorno llegue a ser la lengua dominante también en el contexto familiar. Igualmente, factores sociales y de identificación pueden ser muy determinantes a la hora de mantener las dos lenguas activamente presentes. Kielhöfer y Jonekeit subrayan dos factores más: la relación emocional con el hablante principal (madre o padre) o una actitud negativa de la sociedad acerca de la lengua hablada (prejuicios) (véase Kielhöfer y Jonekeit 1998, p. 70).

En cuanto a los tipos del rechazo lingüístico en familias bilingües Lippert diferencia en su estudio³¹ dos tipos de rechazo: “El no-puedo” y “el no-quiero”. Los padres de este estudio educaron a sus hijos según el concepto de “one person, one language” y eran muy estrictos en el uso de la lengua débil. Si un niño parecía no usar la lengua débil, porque simplemente no quería o por no esforzarse, los padres empleaban métodos para formentar el uso del alemán. No obstante, se observaron dos grupos de rechazo. En el primer grupo el “no-quiero”, los niños eran capaces de hablar la lengua débil sin problemas cuando estaban junto a otras personas de esta lengua, sin embargo, no querían hablarla con sus padres. En el segundo grupo el “no-puedo” se encontraban niños que no podían expresar lo que querían decir en la lengua débil y por consiguiente cambiaban a la lengua fuerte. A este grupo pertenecieron casi sólo los segundos hermanos, niños que estaban más en contacto con la lengua del entorno y los padres ya no tenían tanto tiempo para enfrentarles con la lengua débil. Sin duda, la autora subraya que el rechazo lingüístico de los tipos “no-quiero” y “no-puedo” no tiene que ser continuo y puede cambia de un tipo al otro. Lo que significa que un niño del tipo “no-quiero” podría llegar a un rechazo lingüístico de “no-puedo”, lo que sería un desarrollo no deseable (véase Lippert 2010, p. 104).

Aunque una fase de rechazo lingüístico es citada en algunos trabajos como algo normal, puede ser muy determinante a la hora de mantener las dos lenguas presentes. Sin duda, hay casos en los que los segundos hijos ya no hablan la segunda lengua. Esto resulta mayoritariamente porque la lengua débil pierde importancia en el contexto familiar y

³¹ La investigación de Susanne Lippert trata de familias bilingües alemán-italiano que se mudaron a Italia cuando los niños eran muy pequeños. La autora discute la pregunta sobre el cambio de una lengua a la otra y el mantenimiento de la lengua débil alemán en Italia (véase Lippert 2010).

general. Si el niño es enfrentado al uso de la lengua débil, existe la posibilidad que desaparezca totalmente de sus conocimientos lingüísticos o que la rechace:

“Es kann sein, dass die schwache Sprache zu schwach wird und darum verweigert wird. Wir nehmen an, da[ss] es in der Sprachbeherrschung eine kritische Schwelle gibt. Wird sie unterschritten (durch mangelnde Übung, fehlende Motivation etc.), so ist die Benutzung dieser Sprache so anstrengend, die Sprachnot so groß, da[ss] Kinder diese Sprache verweigern. Das tritt besonders dann ein, wenn sie wissen, da[ss] der Gesprächspartner auch die andere (starke) Sprache des Kindes versteht.“ (Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 71)

Especialmente las guías orientativas para padres tematizan las diferentes estrategias que se deberían seguir para evitar un rechazo lingüístico. Sin embargo, muy pocos estudios hablan sobre el por qué hay en algunos casos un rechazo y en otros no. La simple solución de culpar a los padres, es falsa, ya que el niño no se ve solamente confrontado con el uso de sus dos lenguas en un contexto familiar. También pueden existir diferentes causas para su desarrollo lingüístico. En la investigación del presente trabajo se tratará de tematizar la causa de un posible rechazo, la cual podría indicar la decisión de algunos niños de hablar o no una de las dos lenguas.

5.3. El bilingüismo, la motivación y los factores externos

Hasta ahora se han presentado en primera línea los diferentes conceptos de bilingüismo y las características del proceso de adquisición lingüística en casos de niños bilingües. En el siguiente capítulo se discutirán factores determinantes para el desarrollo y mantenimiento del conocimiento bilingüe. Así pues, hemos visto que un nivel ideal de bilingüismo, según Bloomfield, es casi imposible. Siempre habrá diferencias en el conocimiento lingüístico de ambas lenguas. Aún si los padres siguen el concepto de “one person, one language”, los niños no tienen que ser automáticamente bilingües o adquirir ambas lenguas en la misma extensión. Se trata por lo tanto de averiguar qué factores y motivaciones pueden influir el desarrollo lingüístico de niños bilingües.

Cada individuo es diferente y crece en un ámbito diferente. Todos estamos enfrentados a distintas situaciones y contextos durante nuestra vida. En el caso de niños bilingües ocurre lo mismo. Hay que tener en cuenta diferentes factores y motivaciones personales; como pueden ser el entorno familiar y escolar, los amigos y experiencias personales. Con este trabajo se intenta averiguar estos factores y motivaciones que pueden influir las biografías lingüísticas de niños bilingües para poder obtener más resultados acerca de esta temática. Es interesante que en algunas familias los niños adquieren las dos lenguas simultáneamente y casi en la misma forma, y en otras una de las lenguas desaparezca por completo a lo largo de los años. No obstante, la autora subraya que en este trabajo se entiende como bilingüe, no sólo a los niños que son capaces de expresarse oralmente y por escrito en ambas lenguas, sino también a aquel grupo de niños que solamente es bilingüe receptivo. A lo largo de la discusión se diferenciarán los grupos y el grado de bilingüidad, pero es importante no excluir a un cierto grupo de bilingüismo. Se trata de averiguar el por qué algunos desarrollan y mantienen la lengua a un nivel más alto que otros.

Puede resultar muy difícil para los padres el mantener el uso de la “lengua débil” en una sociedad monolingüal. Si nos imaginamos que una familia bilingüe “alemán/español” vive en Austria, la familia está rodeada de una sociedad monolingüe (alemán). De ahí que, en muchas situaciones extrafamiliares no se vea confrontada con la lengua débil “español”. De ahí que diferentes factores puedan determinar el mantenimiento de esta segunda lengua. Por un lado, puede resultar problemático si uno de los padres no domina la lengua débil. En estos casos se requiere mucha disciplina y fuerza a la hora de mantener

el español. También puede ser que se hayan olvidado en parte los conocimientos de esta lengua y se requiera mucho esfuerzo para usarla. Otro factor muy importante es el entorno y la sociedad. Si los niños o los padres tienen la sensación que existen prejuicios sobre extranjeros, o no se sienten aceptados, a veces se renuncia al uso de la lengua débil. Lippert además observó que cuanto más crezca la familia (más niños) y menos tiempo tengan los padres por causas del trabajo, menos se esforzarán para mantener la lengua débil (véase Lippert 2010, p. 147).

No obstante, el uso y empleo de dos lenguas en un entorno familiar sigue determinado en muchos momentos por prejuicios sobre ventajas y desventajas de ser bilingüe. Mientras que el dominio de dos o más lenguas no es nada excepcional, hoy en día siguen existiendo opiniones negativas acerca del bilingüismo. Kielhöfer y Jonekeit resumen algunos de los argumentos en pro y en contra de la educación bilingüe que existen desde los principios de este campo investigativo. Por consiguiente, se han podido documentar ventajas en niños bilingües y la adquisición de lenguas. Según las tendencias positivas, niños bilingües aprenden más fácilmente una segunda lengua, se interesan más por otras lenguas y las emplean con más facilidad. Además, son más tolerantes, flexibles y se adaptan más fácilmente a una lengua que monolingües. Entre las tendencias negativas, se habla de retrasos en el proceso de la adquisición, sobreexigencia de los niños y la falta de una lengua materna (véase Kielhöfer/Jonekeit, p. 7s.). Algunos de los aspectos negativos incluso se refieren a la misma personalidad de los niños. Hay que subrayar que se trata aquí de prejuicios muy negativos. Sin embargo, siguen existiendo opiniones parecidas sobre el bilingüismo y su efecto en el desarrollo de los niños “afectados”. Este hecho puede ser determinante, como veremos más adelante, porque la educación bilingüe depende en gran parte del valor y de la actitud acerca del uso y empleo de la segunda lengua (véase Romaine 1989, p. 256s.).

5.3.1. Motivación intrínseca y extrínseca

Aparte de diversos factores externos hay que tener en cuenta la motivación personal de cada uno de los individuos a la hora de adquirir, mantener y emplear de cierta manera ambas lenguas. Es especialmente el aspecto de la motivación personal, el que puede ser determinante a una edad más adulta. Así pues, la motivación personal determinará si niños que hayan crecido bilingües sigan empleando sus lenguas débiles o tiendan a educar a sus hijos igualmente bilingües. De ahí que no todo dependa de factores externos o de los mismos padres:

„Wenn also die Eltern zwar bilinguale Identität haben und diese an die Kinder weitergeben wollen, aus intrinsischen (Liebe zur eigenen Sprache) wie extrinsischen (instrumentelle Motivation), dann heißt das noch lange nicht, dass die Kinder dieses familiäre Projekt auch akzeptieren.“ (Lippert 2010, p. 288)

En este contexto hay que diferenciar los términos **“motivación intrínseca”** y **“motivación extrínseca”**. Bajo motivación intrínseca, se entiende la motivación que se genera por motivos internos del individuo, tales como la curiosidad, deseos, sentimientos o pensamientos. Por el otro lado la extrínseca se debe a estímulos externos, por ejemplo el deseo de ser reconocido o efectos positivos. La motivación intrínseca, por consiguiente, actúa impulsada por un deseo interior, mientras que la extrínseca se debe a los efectos exteriores. La motivación por factores interiores – motivación intrínseca – lleva a una elaboración más intensa de lo aprendido. Es así que si un niño aprende solamente porque sus padres le premian con dinero, el niño lo hará por una motivación externa (Wagner/Hinz/Rausch/Becker 2009, p. 51).

El aspecto de la motivación intrínseca está relacionado con la actitud personal acerca de las lenguas y el factor de identidad. Una actitud positiva en cuanto al bilingüismo, es uno de los factores importantes para el mantenimiento de las lenguas (véase Romaine 1989, p. 257). Si los niños tienen una actitud positiva en cuanto al uso de las lenguas, serán motivados intrínsecamente a mantener y a hablar las dos lenguas. Sin embargo, si el bilingüismo es valorado como algo negativo por las personas alrededor de los niños, la motivación intrínseca se verá afectada negativamente.

Es falso pensar que los niños hablen y mantengan las lenguas débiles por el simple hecho de que algunos padres opinen que el dominio de dos lenguas pudiera ser beneficioso en un futuro. Así pues, los niños hablarán y mantendrán en primer lugar la

lengua de su alrededor y la lengua en la que comunica su grupo social (“peer group”)³². Se trata por eso en el caso de los niños de una motivación integrativa (la importancia de pertenecer a un grupo) que determina el uso de una u otra lengua y no de una motivación instrumental. Aún cuando para los padres estos posibles efectos positivos en un futuro laboral y su motivación intrínseca determinan su decisión de usar ambas lenguas en el contexto familiar (véase Lippert 2010, p. 290). Igualmente el valor que le da la sociedad en la que se vive a una segunda lengua, puede influir indirectamente en la motivación de mantener esta segunda lengua por parte de los niños (véase Abdelilah-Baue r 2008, p. 107).

Por lo tanto, hay que analizar no sólo factores externos, sino también discutir los diferentes aspectos de motivación que puedan influir la biografía lingüística de niños bilingües. Al igual se debe de reflejar la motivación de los padres y sus objetivos en cuanto a la educación lingüística de sus hijos. Comparando ambos grupos - padres e hijos - se podrán obtener resultados acerca de la influencia de una motivación intrínseca y extrínseca.

5.3.2. La inteligencia

Son diversos los factores de disponibilidad que pueden afectar el desarrollo lingüístico de niños bilingües. De ahí que por ejemplo el tiempo durante el que los niños estén en contacto con una u otra lengua, o el número de vocabulario que domine el niño, son importantes. Igualmente, la inteligencia es uno de los aspectos más discutidos. En el moderno campo investigativo del bilingüismo se habla del hecho que el cerebro humano es capaz de aprender varias lenguas. No siempre se partía de esta relación positiva entre la inteligencia y el bilingüismo. Aunque hoy en día se parte de la opinión que los individuos sean capaces de adquirir varias lenguas incluso simultáneamente, sigue la discusión sobre el grado que se puede adquirir en una segunda o tercera lengua. Es además posible que los individuos rechacen el uso de una segunda lengua en entornos monolingües, porque requiere un cierto esfuerzo y consistencia. Lippert se pregunta en este contexto sobre la razón por la cual hay tantos bilingües receptivos, si en realidad el cerebro humano está hecho para ser multilingüe (véase Lippert 2010, 297).

³² Como veremos más adelante, otro de los factores determinantes en la biografía lingüística de niños bilingües.

Los prejuicios acerca del bilingüismo que siguen presentes en algunas opiniones se refieren en muchos casos a efectos negativos en cuanto al desarrollo lingüístico de ambas lenguas y efectos negativos para la inteligencia de un niño bilingüe. Como ya se ha dicho inicialmente existen prejuicios como:

- Niños bilingües no tienen una lengua materna.
- Niños bilingües son semilingües, porque no pueden aprender/ adquirir ninguna de las dos lenguas correctamente.
- Niños bilingües sufren bajo sobrexigencia.
- Niños bilingües no son creativos en cuanto al uso de las lenguas.

(véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 9)

Sin duda, existen también opiniones sobre diferentes ventajas de niños bilingües. Así se dice que niños bilingües son más flexibles en pensar y en el uso de sus lenguas, se adaptan más fácilmente e incluso son más inteligentes que monolingües. No obstante, Kielhöfer y Jonekeit subrayan que una relación directa entre bilingüismo e inteligencia es difícil de demostrar y no se ha podido presentar hasta el momento (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 101).

Especialmente en la discusión sobre niños bilingües y su adquisición de una segunda lengua los no profesionales ven rápidamente una relación entre el dominio de las lenguas y la inteligencia. De ahí que muchas personas piensen automáticamente que el hecho que niños/personas inmigrantes hablen peor una segunda lengua se deba al grado de inteligencia.

El estudio sobre niños de Montreal de Peal and Lambert (1962) de los años sesenta, sin embargo, mostró que niños bilingües no son menos inteligentes que monolingües, al contrario los bilingües mostraban una flexibilidad cognitiva más elevada, una estructura más diversificada de inteligencia, más creatividad y mejor capacidad de abstracción. Los autores subrayan que los resultados de su estudio no muestran si los niños que eran más inteligentes llegaron a ser bilingües, o si el mismo bilingüismo mejoró el grado de inteligencia; pero no obstante el factor de inteligencia era según sus datos más alto en niños bilingües que en monolingües (véase Grosjean 1982, p. 221; Abdelilah-Bauer 2008, p. 46; Romaine 1995, p. 104s.).

Mientras que una relación directa entre el factor inteligencia y su influencia en el desarrollo lingüístico de bilingües, los resultados científicos son todavía escasos y

difíciles de interpretar. Sea en cuanto a la pregunta si niños bilingües son más inteligentes que niños monolingües o si solamente un cierto grado de inteligencia está en correlación con el desarrollo bilingüe. Se pueden destacar diferentes ventajas acerca de la competencia y adquisición lingüística de niños bilingües. Peter Cichon resume estas ventajas en dos grandes grupos. Por un lado, se puede observar una conciencia metalingüística más marcada y una mayor flexibilidad cognitiva. Este grupo se debe a la doble socialización, las experiencias acerca del cambio lingüístico y los conocimientos sobre la existencia de diferentes expresiones lingüísticas que en su totalidad resultan en mayor conocimiento pragmático y lingüístico. Igualmente, el proceso fisiológico de maduración cerebral durante el periodo crítico del desarrollo, puede causar una exigencia más intensiva que resulta por consecuencia en una plasticidad cerebral más duradera. El otro grupo de ventajas se debe a la mayor experiencia práctica durante la adquisición lingüística. Niños bilingües disponen en su alternancia lingüística de mecanismos automáticos de control lingüístico. Asimismo, tienen un gran número de experiencias en cuanto al uso y empleo de diferentes lenguas, saben cuales son sus puntos fuertes y débiles y desarrollan, por lo tanto, un “feeling” en el uso de sus lenguas. Esto les lleva a diferentes estrategias comunicativas y de aprendizaje (Lernstrategien). Así pues, su flexibilidad mental y comunicativa les ayuda a la hora de aprender una nueva lengua y evitar déficits gracias a sus estrategias y al uso automático de paráfrasis. Niños bilingües, por consiguiente, pueden ser más impulsivos, autónomos y tener más experiencia e incluso ser más eficiente a la hora de aprender una lengua (véase Cichon 2010, p. 21s.).

Concluyendo puede decirse que no se ha podido demostrar una relación directa entre el bilingüismo y el factor de la inteligencia (véase Romaine 1995, p. 109)³³. No obstante, existen diferentes ventajas en cuanto al desarrollo lingüístico y cognitivo de niños bilingües y sus procesos mentales a la hora de aprender una lengua. De ahí que, se puedan observar en muchos casos diferentes estrategias cognitivas a la hora de usar, emplear y aprender una nueva lengua en estos niños.

³³ En cuanto al desarrollo cerebral de niños bilingües véase también Li Wei (2007), p. 13s.).

5.3.3. Identidad - Integración

“Zweisprachige und bikulturelle Kinder befinden sich an der Schnittstelle zwischen zwei Sprach- und Kulturgemeinschaften: Sie sind für eine Mittelrolle besonders geeignet, denn die Fähigkeit, sich zwei Gemeinschaften zugehörig zu fühlen, beeinflusst unweigerlich den Blick auf jede einzelne davon.” (Abdelilah-Bauer 2008, p. 63).

Uno de los factores más importantes es además **la identidad e integración social**. El uso y mantenimiento de una lengua es parte de la identidad de una persona. Así como de la identidad cultural de una persona y su familia. La identidad cultural en familias bilingües puede diferenciarse en parte de la sociedad en la que estén viviendo. Esto se debe a que la identidad cultural de un niño bilingüe puede ser el producto de dos culturas muy diferentes. Por consiguiente, si los padres pertenecen a dos culturas muy distintas, el niño se verá enfrentado con ambas culturas. No obstante, una de las culturas estará más presente – la de la sociedad en la que está creciendo. Es por lo tanto importante que los niños tengan la oportunidad de construir su identidad a partir de las dos culturas y lenguas que les rodean. Según Riehl, es necesario, especialmente en cuanto al concepto “one person, one language” que los padres usen ambas lenguas en el contexto familiar, porque no solamente muestra una cierta solidaridad con sus lenguas y orígenes, sino también mejora el prestigio de estas lenguas (véase Riehl 2004, p.18).

El **prestigio lingüístico** que tienen las lenguas es un factor muy esencial a la hora de educar niños bilingües y formar su identidad. La reputación social de una lengua puede tener mucha influencia a la hora de mantener y usar una lengua o no. La actitud acerca de una lengua depende en este caso mucho del prestigio de esta lengua – no solamente del prestigio que recibe la lengua en cada sociedad, sino también del prestigio que le atribuye cada hablante personalmente. Si una lengua no es aceptada o es valorada negativamente por la sociedad - o incluso dentro de la familia-, será difícil mantenerla y en algunos casos se podrá realizar un rechazo lingüístico. Especialmente durante los primeros años los niños determinan el prestigio de una lengua a través de los hablantes de ésta. A una edad más adulta, el prestigio se determina a base de factores más económicos, políticos y culturales (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 24s.). Sobre todo en casos de familias inmigrantes, el prestigio lingüístico puede ser muy determinante. Estas familias se ven confrontadas en muchas situaciones con prejuicios y problemas de ser aceptados y esto puede tener una implicación muy grande en cuanto al desarrollo o mantenimiento de la identidad cultural de una persona. En el contexto de familias

inmigrantes, diferentes autores también han discutido la importancia de la función de identidad de la primera lengua que no se ve afectada a la hora de inmigrar a otro país, y ser confrontadas con nuevas lenguas. Así pues, la identidad de niños inmigrantes siempre se formará también a base de su primera lengua (véase Gogolin 2009, p. 239).

Especialmente durante la pubertad se produce un desarrollo significativo de la identidad. Esta es una de las fases más críticas para el desarrollo de una segunda lengua. La identidad social de una persona se debe a factores determinantes como la lengua, la religión, la edad y los grupos sociales en los que se mueven. Además, pueden diferenciarse factores concretos en cuanto a la identidad étnica como son: rasgos físicos, asignación geográfica, religión y filiación lingüística (véase Riehl 2004, p. 144).

“Sprachliche Loyalität kann ein bedeutender Faktor für die Identität eines Individuums sein.“ (Riehl 2004, p. 147)

„Man kann davon ausgehen, dass Sprache eine wichtige Rolle für die Gruppenzugehörigkeit spielt.“ (Riehl 2004, p. 148)

Por lo general, hay que diferenciar entre factores de la identidad personal y factores de la identidad social. Mientras que la identidad individual depende de logros personales, la identidad social se basa en comparaciones con los demás y en la forma en que nos definimos y evaluamos. Por lo tanto además de formar una identidad personal basada en nuestras características, desarrollamos una identidad social basada en nuestra pertenencia a varios grupos (véase Worchel/Cooper/Goethals/Olson 2002, p. 197).

Todo el mundo pertenece a diferentes grupos sociales. De ahí que pertenezcamos a un cierto grupo social en nuestro entorno laboral y a otro en nuestra vida familiar, etc. No obstante, en el caso de familias bilingües nos vemos ante una situación diferente. Los niños forman su identidad personal y social a base de dos culturas diferentes. En cambio, el grado de identificación de la cultura de la lengua débil dependerá siempre de factores como el contacto con este país, las estancias en este país y la incorporación de la cultura de este país a la vida familiar. El grado de identidad y contacto con la cultura podrá ser determinado además por aspectos como el contacto con otras familias bilingües o

hispanohablantes; al igual que el uso y empleo de diferentes medios³⁴ y mantenimiento de tradiciones.

Resumiendo puede decirse que los individuos se forman en un contexto sociocultural en el que especialmente el desarrollo de una o más lenguas puede ser determinante a la hora de establecer una cierta identidad. Esta identidad cultural y lingüística puede ser influenciada por diferentes factores como son los propios padres y su historia y orígenes, el entorno social y en especial el prestigio y la aceptación de las lenguas.

5.3.4. Entorno social y cultural - Sociedad, peer group, red social

Según Leist-Villis, faltan en muchos casos de la educación bilingüe aspectos de la red social como son los modelos lingüísticos, input lingüístico, oportunidades de interactuar en la lengua débil y ayudas de instituciones como la guardería o los colegios. La **red social** de los padres y en especial la de los niños puede tener una gran influencia en el desarrollo lingüístico. Así pues, personas con las que interactúan los niños continuamente o frecuentemente, como son sus amigos, sus compañeros de colegio, los profesores o simplemente los vecinos, pueden tener mucha importancia a la hora de mantener especialmente la lengua débil. (véase Leist-Villis 2004; p. 121, Lippert 2010, p. 256s.).

Si la red social de los niños es dominada por personas que hablan la lengua fuerte (en este caso la lengua del entorno) y no crecen en un entorno intercultural, el factor de identidad no es tan presente como en familias que interactúan con más frecuencia con otros hispanohablantes. Para los niños es importante que se puedan identificar con su grupo social (“peer group”) y ser aceptados en su propio entorno, según Harris (2005). Para ellos es importante la integración y aceptación por parte de sus amigos y compañeros (véase Lippert 2010, p. 289; Cichon 2010, p. 18). La influencia de amigos,

³⁴ Hoy en día es mucho más fácil seguir los diferentes medios, como son la televisión, la radio, películas, libros o el internet de un país, aunque no nos encontremos en este país. Especialmente en esta discusión no se debe olvidar la influencia que puede tener el contacto con el segundo país a través de estos medios y el hecho de que los diferentes medios sean instrumentos de socialización.

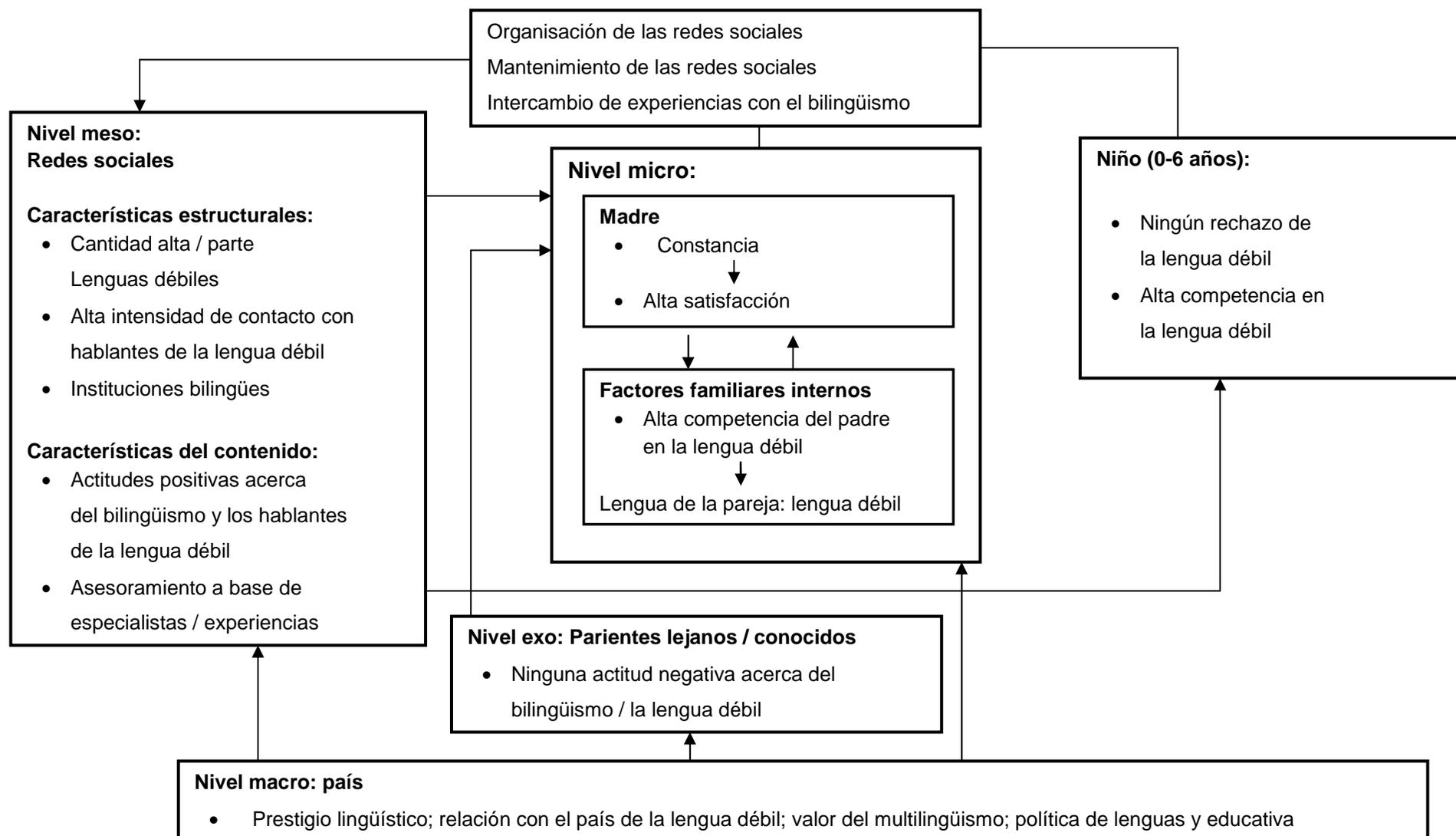
compañeros y otras personas importantes no se debe subestimar cuando se analizan factores determinantes en el desarrollo lingüístico.

Si la lengua débil no es aceptada o incluso rechazada por alguna de las redes sociales, los niños pueden comenzar a evitar esta lengua:

“However, there is also peer pressure. Children do not want to appear to be different from their friends.” (Romaine 1989, p. 214)

De ahí que existan situaciones y momentos en los que los niños pidan a sus padres que no hablen en español delante de sus compañeros o amigos. No obstante, la influencia que pueden tener las actitudes exteriores u opiniones de amigos acerca de las lenguas, puede diferir entre los niños. Algunos siguen hablando ambas lenguas y otros prefieren evitar la lengua débil delante de hablantes de otra lengua. Romaine documenta en este contexto dos casos diferentes. En primer lugar cita la educación bilingüe (finlandés/danés) de Sondersgaard que fracasó porque parte de los familiares eran de la opinión que los niños iban a sufrir daños por el bilingüismo. Otro ejemplo es sobre los hijos de Saunders (1982) que presentaban justo el ejemplo anterior sobre el rechazo de hablar en otra lengua delante de sus amigos (véase Romaine 1989, p. 214).

La autora Leist-Villis resume de manera muy clara los diferentes aspectos del entorno que pueden determinar el desarrollo y la educación bilingüe a un nivel meso, micro y macro. Diferencia entre el nivel del mismo niño bilingüe y el nivel materno. El entorno social ecológico puede influir en ambos niveles y determinar una cierta forma de educación y comportamiento por parte de la madre o influir un rechazo lingüístico por parte de los niños. Mientras que la adquisición lingüística de la lengua del entorno transcurre automáticamente, la segunda lengua puede sufrir por causa del contexto ecológico. La siguiente imagen presenta esta teoría y los diferentes factores que deben ser analizados a la hora de discutir el desarrollo lingüístico de niños bilingües (véase Leist-Villis 2004, p. 234).



Cuadro 3: “Resultados: El marco ecológico del desarrollo y la educación bilingüe” (traducido y tomado de Leist-Villis 2004, p. 234).

En muchos casos es también la falta de contacto con la lengua débil, una de las razones por la que los niños pierden el interés y el uso de estas lenguas. Esto sucede principalmente por situaciones económicas. No todas las familias pueden permitirse viajar continuamente o tener ayudas extrafamiliares (p.e. canguros³⁵ o niñeras) para asegurar que sus hijos sigan en contacto con estas lenguas. Además, todavía existen pocos programas escolares bilingües. Aunque especialmente el contacto y la frecuencia de contacto de los niños con la lengua débil, es especialmente importante para su mantenimiento (véase Lippert 2010, p. 156).

5.3.5. El entorno familiar

Un aspecto muy importante a la hora del desarrollo lingüístico de niños bilingües es el entorno familiar.

De Houwer es una de las autoras que analizó la interacción de padres e hijos y sus efectos, y parte de la opinión que la educación de los padres es determinante para el comportamiento lingüístico de los niños:

“Die Frage, warum einige Kinder, die zwei Sprachen ausgesetzt sind, tatsächlich zweisprachig werden, wogegen andere Kinder zu passiven Bilingualen heranwachsen, steht im Zentrum des Interesses der Autorin. Insbesondere werden die Überzeugungen und Haltungen der Eltern als verantwortlich für das Heranwachsen oder Nichtheranwachsen eines produktiv zweisprachigen Kindes angesehen. Denn diese Überzeugungen und Haltungen liegen (...) dem Sprachverhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern zugrunde, was dann wiederum als entscheidender Faktor das Muster der kindlichen Sprachverwendung bestimmt. Die Eltern spielen im Leben der Kinder eine entscheidende Rolle, deswegen konzentriert sich die Autorin auf die Glaubenssysteme oder (ideologischen) Denkkategorien der Eltern und ihre psychologischen Folgen für die Kinder.“ (Lippert 2010, p. 266 en relación a De Houwer 1999).

De ahí que no sólo sea importante hablar de las diferentes **estrategias educativas** que persiguen los padres, como por ejemplo el concepto “one parent, one language”, sino también sobre sus posiciones y opiniones acerca del bilingüismo y las dos lenguas. Es importante que los padres muestren una **actitud positiva** acerca del bilingüismo para que los niños puedan retomarla. Los niños tienen que aceptar las dos lenguas y tener la

³⁵ Persona, generalmente joven, que se encarga de atender a niños pequeños en ausencia corta de los padres (véase Real Academia Española).

sensación de ser aceptados con sus lenguas. Pueden resultar efectos muy negativos, si por culpa de motivos sociolingüísticos (prestigio lingüístico), prejuicios pedagógicos-psicológicos (“el bilingüismo es malo”) o un conformismo social (adaptarse) se crean actitudes negativas. En casos de actitudes negativas se puede producir por ejemplo un rechazo lingüístico por parte de los niños (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 24).

En cuanto al contexto familiar es además importante saber, de cuantas personas consiste la familia y quién habla qué lenguas. Por lo tanto, como ya se ha dicho antes, es importante saber si la madre y el padre dominan ambas lenguas o si uno de los dos no entiende por ejemplo la lengua débil. En este último caso, será aún más difícil mantener el uso de la lengua débil, ya que el niño se ve confrontado con un desequilibrio lingüístico. Especialmente los hijos mayores suelen tener la ventaja de crecer en un ámbito equilibrado. Es decir que su desarrollo es influido por dos partes; por un lado de la madre y su idioma y por otro lado del padre y su lengua. En el estudio de Susanne Lippert se observó que un segundo hijo puede cambiar este equilibrio. Cuando a una familia llega un segundo hijo, el equilibrio lingüístico se puede ver afectado³⁶. Normalmente los niños mayores comienzan a hablar con sus hermanos en su lengua fuerte. Esto significa que el segundo hijo se ve confrontado con más hablantes de la lengua dominante que de la lengua débil. Por consiguiente será aún más difícil mantener la lengua débil (véase Lippert 2010, p. 158s.).

En analogía a la **“regla de las tres generaciones”** (“Drei-Generationen-Regel”) Susanne Lippert elabora por lo tanto la **“regla de los tres hermanos”** (“Drei-Geschwistern-Regel”). La primera consiste en la hipótesis que en familias inmigrantes la primera generación emplea mayoritariamente la lengua de su país natal. La segunda generación, sin embargo, posee de una plena competencia en la lengua mayoritaria (la lengua del país en el que se encuentran) y posteriormente con una competencia disminuida en la lengua minoritaria (la lengua materna de sus padres, lengua débil). Es así que normalmente la segunda generación ya pierde su fluidez por la falta de práctica y en la tercera generación finalmente ya se habla de monolingüistas que solamente hablan la lengua dominante del país al que habían inmigrado sus abuelos (véase Riehl 2004, p. 61).

³⁶ También se puede ver afectado el equilibrio de un hijo único si por diferentes causas (por ejemplo por razones laborales) uno de los padres no tiene tanto contacto con él.

Susanne Lippert critica especialmente que muchos de los estudios sobre niños bilingües tratan solamente casos aislados, sin tener en cuenta el contexto familiar. La autora por eso propone una hipótesis acerca de la influencia de los hermanos en la que tematiza la reducción gradual de la presencia de la lengua débil entre hermanos. Mientras que el primer hijo es bilingüe en su infancia – hecho que puede cambiar con la edad – el segundo hijo se limita casi únicamente a la lengua fuerte y es solamente en parte activamente bilingüe. Un tercer hijo, según la teoría, podría ser solamente receptivamente bilingüe o incluso casi monolingüe (véase Lippert 2010, p. 161).

Esto significaría que en una familia bilingüe con varios hijos, los mayores tienen la mejor base para desarrollar ambas lenguas. Al contrario, los segundos hijos lo tienen más difícil. El entorno familiar y especialmente el uso de ambas lenguas puede influenciar obviamente el mantenimiento de ambas. Los padres tendrán que esforzarse y emplear especialmente la lengua débil para poder mantener un equilibrio entre las dos lenguas. No obstante, será casi imposible crear un equilibrio total porque los niños estarán confrontados en muchas más situaciones con la lengua dominante que con la lengua débil – por ejemplo a la hora de empezar en la guardería o colegio.

Resumiendo puede decirse que la motivación de los padres, las actitudes positivas o negativas de los hijos y los padres y el equilibrio lingüístico pueden determinar el mantenimiento de las lenguas en un entorno familiar. No obstante, nunca se debe analizar solamente el contexto familiar, porque serán varios los factores externos que pueden ser determinantes.

5.3.6. Experiencias emocionales y personales

Aparte de factores como motivación, identidad y entorno familiar y social, hay que incorporar en el análisis de las biografías lingüísticas, posibles experiencias personales y emocionales en la vida de los bilingües.

Uno de los aspectos más importantes es, sin duda, el uso y mantenimiento de ambas lenguas en el contexto familiar. Sin embargo, en muchas familias no ambos padres hablan las dos lenguas perfectamente. Por consiguiente, pueden resultar diferentes

problemas o **momentos de conflictos** para los niños bilingües a la hora de usar y emplear las lenguas:

- En el momento que el niño quiere hablar con los dos padres, y los dos padres están presentes.
- Si el niño quiere hablar con la madre o el padre y a la misma vez con una persona monolingüe que no domina la lengua de los padres.
- Si una persona tiene una actitud negativa acerca de la segunda lengua, se puede producir un conflicto.
- Si los hermanos hablan siempre en una cierta lengua (especialmente si esta lengua es la del entorno).
- Si el niño es criticado en su propia lengua - la lengua en la que habla consigo mismo por ejemplo en un monólogo.

(véase Saunders 1980, p. 123)

Las emociones vividas por parte de los niños son importantes para el mantenimiento del bilingüismo. Mientras que se ven confrontados automáticamente con ambas lenguas, ellos no deben de tener la sensación de que una de ellas no es aceptada. Es así que ciertas experiencias personales pueden tener una gran influencia a la hora de rechazar una u otra lengua. Los niños vivirán inconscientemente diferentes conflictos personales. Dependiendo de como los niños hayan vivido o nó estos conflictos, se manifestarán ciertas costumbres lingüísticas durante el desarrollo personal.

No sólo, la estrategia educativa de los padres es determinante a la hora de mantener el bilingüismo en la vida de un individuo, sino también sus propias ventajas, desventajas y las situaciones vividas personalmente. Los padres no están continuamente presentes en la vida de los niños y no son las únicas instancias de socialización. Más bien un niño se forma en segunda línea por el contacto con otras personas, sean sus amigos, compañeros de colegio, su profesora o a través de diferentes medios. Una de las situaciones que más efecto puede tener en el desarrollo lingüístico de un niño bilingüe es el comienzo del colegio o la guardería. En la mayoría de los casos los niños no se ven solamente enfrentados frecuentemente a la lengua dominante, sino que pueden encontrarse en un gran conflicto emocional. Este puede resultar si los niños se dan cuenta de que sus compañeros hablan otra lengua distinta que ellos, e incluso si piensan que no serán aceptados por el uso de esta lengua.

Los niños piden a sus padres en muchos casos que solamente hablen la lengua del círculo en el que viven:

„Such a situation may occur when the child is with playmates and does not wish to be singled out; in these cases, the parent often switches over to the majority language in order not to embarrass the child.” (Grosjean 1982, p. 175)

Esto puede tener un efecto negativo en la lengua débil, porque la familia y el niño comienzan a distanciarse de esta segunda lengua. Abdelilah-Bauer habla incluso de una fase muda en algunos casos. Los niños entran en la guardería y quieren jugar con sus compañeros. En los primeros momentos lo harán en la lengua que están acostumbrados, pero en cuánto se den cuenta de que sus amiguitos no les entienden, comenzará una fase muda en la que no hablarán. En el análisis de un equipo americano se investigó esta fase muda en niños de lengua “China-Mongol”. Los niños argumentaron durante la entrevista que notaron que sus compañeros no querían hablar o aprender su segunda lengua y por lo tanto decidieron no hablar más con ellos (véase Abdelilah-Bauer 2008, p. 93s.).

No obstante, estas experiencias negativas y emocionales serán en muchos casos difíciles de observar y documentar. Muchos niños son muy pequeños para poder expresar lo que les ha llevado a dejar de hablar una de las dos lenguas y los efectos pueden ser muy diferentes en cada uno de los casos. Habrá niños que ignorarán totalmente si sus compañeros les entienden o no, y otros que empezarán a cambiar de una a otra lengua. No obstante, las personas de contacto –especialmente durante la infancia- pueden tener mucha influencia en los niños. Si el niño tiene la sensación de que podría enfadar a alguien solamente por usar la lengua no adecuada, el niño comenzará pronto a rechazar el uso de esta lengua. En capítulos anteriores ya se ha subrayado la importancia del entorno y la actitud acerca de las lenguas. De ahí que por ejemplo la profesora pueda tener una gran influencia (véase Abdelilah-Bauer 2008, p. 118). Los padres por lo tanto deberían de estar muy atentos a cambios inesperados e intentar averiguar la causa. En cambio, habrá ciertas experiencias en las biografías lingüísticas de los niños que no podrán ser anuladas, una vez que hayan ocurrido. Estos factores externos son muy determinantes y difíciles de controlar. El que ciertas experiencias tengan efectos negativos o no, dependerá siempre también de la personalidad del niño bilingüe.

Otras situaciones que pueden tener influencia en el mantenimiento de más de una lengua son los cambios familiares como divorcios, mudanzas a otros países o estancias largas en otros países por razones laborales.

Resumiendo puede decirse que el desarrollo lingüístico de un niño bilingüe es determinado por diferentes factores como el entorno familiar y su posición en la familia entre los hermanos, de la educación de los padres y el entorno escolar y social de los niños. Igualmente, serán determinantes el uso del lenguaje y el estilo de interacción fuera y dentro de la familia, el contacto con otros familiares de la lengua débil y la actitud acerca de las lenguas por parte de la familia y por parte del entorno social. Por consiguiente, los niños se ven enfrentados a diversos factores externos y sus propias experiencias personales durante el desarrollo de una o dos lenguas. Asimismo, su propia motivación y actitud acerca de las lenguas puede influir en gran parte su decisión de usarlas. Los mismos niños deciden en muchas situaciones si quieren usar principalmente una de las dos lenguas, sea porque les es más fácil el uso de una u otra, o porque quieren pertenecer a un grupo de amigos y no destacar por ser diferentes.

Finalmente hay que destacar que no sólo los padres son responsables para el desarrollo lingüístico y los conocimientos bilingües, sino que los niños bilingües también influyen activamente a través de su adaptación a su entorno y la selección del uso de la lengua dominante en su biografía lingüística.

PARTE EMPIRÍCA

6. El método

La parte empírica se basa en entrevistas, discusiones y observaciones de familias bilingües (alemán, español) en Austria. A base de la literatura discutida se intentará presentar las principales ventajas y desventajas y los factores determinantes con los que se ven confrontados niños bilingües en cuanto al desarrollo de su propio lenguaje, el aprendizaje de sus idiomas y el valor que puede tener, o nó, crecer bilingüe.

Como ya se había comentado anteriormente lo esencial será hablar no sólo con los mismos niños, sino también con los padres para poder observar si un cierto estilo de educación, o diferentes posiciones de los padres influyen en el desarrollo y mantenimiento de una o dos lenguas maternas.

El presente trabajo y la investigación empírica se basa en un estudio de tipo cualitativo. Mientras que la parte teórica de esta tesina se centra en la presentación y discusión de los resultados y las teorías más importantes acerca de este tema, la parte empírica tratará de obtener nuevos resultados en el campo investigativo del bilingüismo. Además, se intentará relacionar las tendencias presentadas en la parte teórica con los resultados de esta investigación. Para comenzar se presentará el objetivo de la investigación, el método de investigación y los aspectos más importantes al igual que el transcurso de la investigación. Finalmente se discutirán los resultados obtenidos y las tendencias centrales de la parte empírica en relación con los conceptos teóricos de este trabajo.

6.1. Objetivo de la investigación

Hasta ahora se han podido presentar diferentes aspectos que pueden influir en el desarrollo de un niño bilingüe y el uso, o nó uso de dos lenguas en familias bilingües. Mientras que factores externos como el entorno, la sociedad y la actitud de amigos acerca de las dos lenguas – especialmente de la lengua débil – pueden ser determinantes, no se debe de olvidar la actitud familiar, motivación personal y

experiencias emocionales a la hora de hablar sobre el desarrollo lingüístico en estas familias. El objetivo de la investigación es por lo tanto encontrar respuestas a las preguntas centrales de este trabajo y analizar a través de casos concretos, si los factores presentados en la parte teórica realmente hayan podido tener una cierta importancia a la hora de mantener una o las dos lenguas. Se trata de investigar además mediante entrevistas con familias bilingües y la discusión de sus biografías lingüísticas nuevos factores y aspectos que pueden ser responsables que en algunos casos ambas lenguas estén presentes en todos los niños de la misma forma y en otros nó.

Las preguntas centrales de este trabajo son:

- ¿Cuándo se habla de crecer bilingüe y qué formas de bilingüismo existen hoy en día?
- ¿Qué aspectos influyen en el desarrollo y mantenimiento de una o dos lenguas en familias bilingües? ¿Qué factores pueden ser determinantes en la biografía lingüística de niños bilingües?

En el estudio teórico de la literatura, se han podido presentar – especialmente en cuanto a la primera pregunta a investigar – varios resultados y conceptos teóricos acerca del bilingüismo. Sin embargo, sobre todo los aspectos de la segunda pregunta a investigar deberán ser analizados con más profundidad en la parte empírica. A base de estos dos bloques de preguntas investigativas se tratará de elaborar en los siguientes capítulos, con los resultados del método empleado, el interés central de la investigación.

6.2. La biografía lingüística

Antes de comenzar el análisis y la discusión de las entrevistas es importante concretizar el aspecto de las biografías lingüísticas en este trabajo.

“Language biographies are an important methodological tool to complement the more or less objective observer’s description of a situation with subjective data from those who experienced it. The majority of research employs language biographies to investigate the acquisition of one or several foreign languages by individuals.” (Barth 2004, p. 76)

La discusión de las biografías lingüísticas de hablantes bilingües se ha convertido en uno de los métodos esenciales de la investigación en el campo del bilingüismo/multilingüismo.

El análisis de narraciones personales sobre las experiencias de los bilingües es una de las posibilidades para poder obtener respuestas acerca de preguntas sobre el uso y empleo de las lenguas, el comportamiento verbal en el entorno familiar, las lenguas de contacto o el desarrollo de la importancia de estas lenguas. Por consiguiente, el análisis de las biografías lingüísticas facilita la investigación de factores motivacionales acerca de la adquisición lingüística y muestran el gran valor de aspectos emocionales a la hora del desarrollo (véase Franceschini/ Mieczkowski 2004, p. 2s.).

“Die Beschäftigung mit Sprachbiografien betrachtet den Spracherwerb in seinem Bezug zur Lebensgeschichte. Die Betrachtungsweise ist unseres Erachtens nicht nur für die Sprachwissenschaft von Interesse, sondern auch für die Sprachsoziologie und –didaktik sowie für die Psychologie: sie eröffnet ein weites Feld für interdisziplinäre Studien.“ (Franceschini/ Mieczkowski 2004, p. 4)

Según Franceschini y Mieczkowski, podemos diferenciar diferentes tipos de análisis de biografías lingüísticas en el campo investigativo. En un sentido reducido se trata de autobiografías lingüísticas analizadas a través de entrevistas narrativas. En su obra *“Leben mit mehreren Sprachen”* las autoras presentan diferentes trabajos que tratan biografías lingüísticas bajo los aspectos relacionados con preguntas sobre cómo se adquirieron las diferentes lenguas, cómo las personas se identifican con las lenguas, cómo se emplean las lenguas y cómo cambiaron y resultaron las diferentes actitudes de las lenguas. Asimismo, se trata el contacto de ambas lenguas en un entorno (familiar, escolar) y experiencias personales (guerras, inmigración). Biografías lingüísticas, por lo tanto, muestran conexiones entre la experiencia individual, social y la historia personal (véase Franceschini/ Mieczkowski 2004).

“Die Beschäftigung mit sprachbiographischen Erzählungen kann so Anstöße für eine Sprachtheorie geben, welche am Sprachgebrauch interessiert ist und das System Sprache als Aufbau und Ausbau von Fähigkeiten in Wechselwirkung mit der kommunikativen Umwelt sieht.“ (Franceschini/ Mieczkowski 2004, p. 14)

En el presente trabajo se analizarán aspectos centrales de las biografías lingüísticas de niños bilingües. Por razones de espacio y magnitud en este trabajo no será posible tratar las biografías lingüísticas en toda su extensión, sino se discutirán ciertos puntos de interés en entrevistas cualitativas. No obstante, se ha mostrado que la discusión y el análisis de factores individuales y personales, tales como experiencias sociales y emocionales deben ser enfocados a la hora de investigar la adquisición bilingüe o multilingüe. En este sentido la discusión de aspectos autobiográficos en relación con la

adquisición lingüística puede ayudar a obtener nuevos resultados en este campo investigativo.

6.3. La entrevista cualitativa

En cuanto al método de investigación, se ha elegido el método de la entrevista cualitativa porque lo que se buscaba era analizar familias bilingües y los factores influyentes en las biografías lingüísticas de los niños. De ahí que fuera necesario hablar con las diferentes familias sobre sus experiencias y situaciones para poder analizar los hechos que han podido determinar el mantenimiento y desarrollo lingüístico de los niños bilingües y comprobar qué aspectos podrían ser determinantes.

Se trata en este trabajo de entrevistas cualitativas. El método cualitativo permite analizar los datos de manera próxima a los fenómenos, interesa investigar la conducta humana, la realidad y la sociedad y es de carácter explorativo.

En cuanto a la clasificación de una encuesta científica-social, se pueden distinguir diferentes criterios. Estos son entre otros:

- Forma de comunicación:
 - Poco estructurada
 - En parte estructurada
 - Muy estructurada

- Tipo de comunicación:
 - oral
 - por escrito

(véase Atteslander 2003, p. 145)

Entrevistas a expertos son por ejemplo, según esta clasificación, parte del grupo de las encuestas “orales poco estructuradas”, mientras que conversaciones guiadas son parte del grupo “en parte estructuradas y orales”. El investigador es muy flexible en este tipo de entrevistas y trabaja solamente con un manual de preguntas y no con un cuestionario fijo. La diferencia entre el grupo “poco estructurado” y “en parte estructurado” es mínima.

Entrevistas guiadas se hacen a base de preguntas centrales, que se preparan antes de la entrevista, y preguntas espontáneas que resultan durante la conversación (véase ibíd. p. 147; p. 156).

La investigación del presente trabajo se basa en entrevistas cualitativas guiadas y en parte sistematizadas. Este método trabaja con un guión de preguntas bastante elaborado y diferenciado, lo que facilita la comparación de las respuestas sin perder el aspecto característico de una entrevista de tipo libre.

6.3.1. Las familias bilingües

En el contexto presente las familias bilingües y por lo tanto los padres e hijos de cada familia representan el grupo de personas a analizar. Se trata de un grupo de personas con cierta experiencia y conocimientos en cuanto al bilingüismo. Las familias bilingües en esta investigación son casos representativos y tienen un rol específico como fuente de conocimientos y experiencias especiales acerca de las circunstancias sociales a investigar.

En lo que se refiere al número de personas y familias analizadas, se han recopilado datos a partir de las entrevistas a 5 familias bilingües y la observación de la familia 6³⁷. Se trata de familias residentes en Austria que son bilingües en las lenguas “alemán” y “español”. En total se entrevistaron 20 personas. En el grupo de los entrevistados se encuentran 3 niños³⁸ y 6 niñas, 5 padres y 5 madres.

Familia 1: La primera familia que se analizó durante la investigación de este trabajo vive en Viena. La madre es española y el padre es austríaco. Tienen tres hijos. Dos hijas y un hijo que es menor. Los niños tienen 22, 24 y 26 años. En casa hablan español y alemán sin mezclar las lenguas.

³⁷ En caso de la sexta familia se trata de la familia de la autora de este trabajo. Ella ha crecido de forma bilingüe y tiene un hermano que es 4 años menor. Las experiencias y observaciones personales serán incorporadas de manera comparativa durante el análisis.

³⁸ En total había cinco niños en las diferentes familias, pero uno de ellos era un bebé de 8 meses y por lo tanto no ha sido entrevistado.

Familia 2: La segunda familia también vive en Viena. El padre es chileno y la madre es austriaca. Sin embargo, la madre es de padres austríacos y húngaros y los padres del padre son catalánes y chilenos. Las dos hijas de 24 y 26 años han crecido en Viena y todavía no han estado en Chile. La hija menor no habla casi nada de español. La lengua dominante es alemán, pero el uso del español está presente.

Familia 3: En la tercera familia el padre es español y la madre es Austriaca. Sin embargo, el padre de la madre de esta familia también era español. El matrimonio tiene dos hijos. La hija tiene 24 años y el hijo 15. Hay por lo tanto una gran diferencia de edad entre los hermanos. El hijo menor no habla casi nada de español. La lengua familiar es alemán.

Familia 4: En la cuarta familia sólo hay un niño. El niño ha crecido en Austria y tiene 11 años. Su madre es panameña y su padre austríaco. El niño todavía no ha estado en Panamá u otro país hispanohablante. La lengua familiar es alemán. El niño entiende español, pero el español no está muy presente en el entorno familiar.

Familia 5: La madre de la quinta familia es panameña y el padre es austríaco. Tienen tres hijos. Dos niñas gemelas de 8 años y un hijo de 8 meses. Las niñas han crecido en un entorno bilingüe y hablan muy bien el español. Las niñas nacieron en Panamá y viven en Baja Austria desde los 6 meses. A los seis años estuvieron por 3 meses en Panamá. Las lenguas familiares son español y alemán, pero en casa domina el español.

Familia 6: Por último se incorporarán en el análisis algunos aspectos de la familia de la autora de este trabajo. Su padre es austríaco, su madre española. La autora tiene 24 años y tiene un hermano de 20 años. La familia ha estado viviendo siempre en Austria, pero siempre ha tenido mucho contacto con España y amigos españoles o hispanohablantes. Las lenguas familiares son español y alemán de forma mezclada.

Familia 1	Madre: española	Padre: austríaco	1. Hija (26 años) 2. Hija (24 años) 3. Hijo (22 años)	Lengua familiar ³⁹ : español/alemán
Familia 2	Madre: austríaca (Padre: español)	Padre: español	1. Hija (24 años) 2. Hijo (15 años)	Lengua familiar: alemán
Familia 3	Madre: austríaca (Padres: bilingües, húngaro/alemán)	Padre: chileno (Padres: catalán, chilena)	1. Hija (28 años) 2. Hija (24 años)	Lengua familiar: alemán/español
Familia 4:	Madre: panameña	Padre: austríaco	1. Hijo (11 años)	Lengua familiar: alemán
Familia 5:	Madre: panameña	Padre: austríaco	1. Hija (8 años) 2. Hija (8 años) 3. Hijo (8 meses)	Lengua familiar: español/alemán
Familia 6:	Madre: española	Padre: austríaco	1. Hija (25 años) 2. Hijo (20 años)	Lengua familiar: español/alemán

Cuadro 4: „Presentación de las familias analizadas“

³⁹ Si en el entorno familiar se habla ambas lenguas o la lengua débil (español) es dominante se indica de la siguiente forma: “español/alemán”. Si en el entorno familiar la lengua dominante es la alemana, se nombra primero el alemán (“alemán/ español”) y si el uso del español es mínimo o no presente solamente se indica “alemán”.

Las entrevistas se realizaron entre el 19 de Diciembre del 2011 y el 12 de Enero del 2012. Dependiendo de las personas entrevistadas duraron entre 15 y 20 minutos por persona, se grabaron mediante el ordenador y fueron transcritas posteriormente para facilitar el análisis⁴⁰. Sirviéndose del método de análisis cualitativo de contenido de Mayring se analizaron por consiguiente las entrevistas.

Para garantizar el anonimato de los participantes, durante el análisis la autora hace referencia a las diferentes familias con el siguiente esquema de abreviaturas:

Familia 1: P1 = padre, M1 = madre,
H1.1= hija mayor, H1.2 = hija segunda, H1.3 = hijo menor

6.3.2. El manual de la entrevista

Antes de realizar las entrevistas con las familias bilingües se elaboró un manual del cuestionario en lengua española y alemana. Bajo un manual de entrevista se entiende un esquema de preguntas que se utiliza como soporte durante la realización de las entrevistas y es bastante libre (véase Weischer 2007, p. 273).

Antes de emplear este instrumento de encuesta, se realizó una prueba para comprobar la utilidad del manual del entrevistador (véase Atteslander 2003, p. 330). Se entrevistaron dos personas para poder obtener resultados sobre la calidad del manual y mejorar en algunos puntos el orden de las preguntas.

Durante una fase de prueba pueden presentarse diferentes problemas en cuanto al instrumento de investigación. Por lo tanto, se debe comprobar de antemano los siguientes factores:

- Fiabilidad
- Validez
- Comprensibilidad
- Claridad de las categorías
- Problemas concretos de la encuesta

(véase Atteslander 2003, p. 330)

⁴⁰ Al final de este trabajo se incorporará en el anexo el manual de la entrevista y un ejemplo de una familia entrevistada.

Algunas preguntas tuvieron que ser corregidas tras la fase de prueba, porque no fueron comprensibles para los entrevistados. Por lo tanto, se cambiaron por otras preguntas o se eliminaron de la entrevista.

Para facilitar un orden durante la entrevista, se estructuró el manual de la entrevista en los siguientes bloques temáticos:

- A: Bienvenida y preguntas centrales
- B: Las lenguas
- C: Los cambios lingüísticos
- D: Los hermanos
- E: El entorno social, escolar, amigos
- F: Opinión personal

Al principio de las entrevistas se discutieron preguntas personales, tales como dónde y cuándo los entrevistados aprendieron el español y desde cuándo estaban en Austria. Después se trató el tema del uso y dominio de las lenguas en las familias, especialmente por parte de los hijos. Asimismo, se discutieron aspectos acerca de los cambios lingüísticos y las diferencias entre los hermanos. Además, se preguntó sobre la influencia del entorno familiar y social y los amigos de los niños bilingües. Finalmente en la última parte de la entrevista, se pidió una opinión personal acerca de diferentes situaciones, experiencias y factores que hayan podido influir en el uso y mantenimiento de las lenguas en las familia entrevistadas.

6.3.3. El análisis cualitativo de contenidos

Tras realizar las diferentes entrevistas, fueron transcritas y documentadas. Para el análisis de las diversas respuestas y de los contenidos, en cuanto a las preguntas a investigar de este trabajo investigativo, se optó por usar el método cualitativo de análisis de contenidos según Mayring. El objetivo de un análisis de contenido es siempre reducir bajo cierta perspectiva científica la complejidad y sistematizar el contenido (véase Früh 2001, p. 39). Sus funciones son de carácter diagnóstico y pronóstico o se refieren a distintos aspectos relevantes (véase Atteslander 2000, p. 204).

Se puede diferenciar entre análisis de contenido cualitativo y cuantitativo. En muchos campos investigativos, el método cuantitativo es visto como más fiable, porque permite analizar más contenidos y comparar un número más grande de diferentes casos. Sin embargo, existen fenómenos sociales y preguntas que no pueden ser analizadas con el método cuantitativo. De ahí que muchos estudios empleen e integren ambos métodos – cualitativos y cuantitativos.

„Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen.“ (Mayring 2000, Absatz 5)

Los contenidos que son analizados con este método, son por ejemplo protocolos de discusiones, documentos escritos, vídeos y mucho más. El método se basa en un sistema de categorías que se emplea para analizar bajo ciertas reglas y aspectos teóricos el material del estudio. Mayring diferencia en cuanto al análisis de contenidos la forma de explicación, de resumen y la estructuración (véase Mayring 2008, p. 13s.).

En el presente trabajo se elaboraron los resultados a base de la estructuración de contenidos. Ciertos temas, contenidos y aspectos del material analizado fueron resumidos y filtrados a base de un sistema de categorías que se elaboró de antemano a base de las preguntas a investigar y la teoría discutida.

„Uno de sus rasgos esenciales es el uso de las categorías, que se deriva a menudo de modelos teóricos: las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario.“ (p. Flick 2007, 206)

En cuanto a la elaboración de las diferentes categorías puede diferenciarse entre categorías deductivas e inductivas. Categorías inductivas resultan durante el análisis de contenidos, mientras que categorías deductivas se elaboran antes de comenzar el análisis y se clasifican posteriormente según el material. A la hora de trabajar con el método de contenidos es importante una definición lo más concreta posible para facilitar el análisis. Además, un manual de las categorías, en el que se definen las categorías mediante ejemplos significativos, mejora el análisis. Finalmente hay que subrayar que el uso de categorías deductivas e inductivas no siempre puede ser separado estrictamente (véase Mayring 2007, p. 75.).

En el presente trabajo se elaboraron antes de analizar el material de forma deductiva categorías que fueron ampliadas inductivamente a lo largo del análisis. El método libre, descriptivo e interpretativo de Mayring fue empleado a la hora de analizar el material porque permitió reducir y discutir el material de investigación; al igual que adaptarse al objeto de investigación.

6.3.3.1. Categorías

En este capítulo se presentan las categorías centrales que fueron analizadas durante la parte teórica y se tomaran también para el análisis de las entrevistas realizadas. En el siguiente cuadro se resumen las diferentes categorías; ellas se basan en los diferentes factores, se describen brevemente y se presentan con sus aspectos más importantes.

Categoría	Descripción	Aspectos
Motivación	Todo lo que se refiere a la motivación personal/externa. Bajo la motivación intrínseca se entienden motivos internos del individuo (curiosidad, deseos, sentimientos, pensamientos, interés). La extrínseca se debe a estímulos externos (deseo de ser reconocido, efectos positivos) (véase Wagner/Hinz/Rausch/Becker 2009, p. 51).	motivación (intrínseca - hijos; extrínseca -padres), actitud positiva/negativa (personal, externa), valor de la lengua, interés personal
Inteligencia	Todos los aspectos que se refieren a la influencia del desarrollo intelectual de niños bilingües. Sean prejuicios acerca del desarrollo lingüístico (sobreexigencia, semilingües, etc.) o ventajas (flexibilidad cerebral, facilidad de aprender, mecanismos automáticos) (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 101; Cichon 2010, p. 21s.).	prejuicios, ventajas/desventajas, facilidad al aprender otras lenguas

Categoría	Descripción	Aspectos
Identidad/Integración	Todo lo que se refiere a la identidad y la integración. Según Riehl, es necesario que los padres usen ambas lenguas en el contexto familiar, porque no solamente muestra una cierta solidaridad con sus lenguas y orígenes, sino también mejora el prestigio de estas lenguas (véase Riehl 2004, p.18).	identificación, aceptación/rechazo, dos culturas, prestigio de la cultura/ lengua, influencia de los padres, contacto con el país/la lengua, amigos, familias bilingües
Entorno social/cultural	La influencia de la red social de los padres y en especial la de los niños en el desarrollo y contacto lingüístico y cultural (véase Leist-Villis 2004; pág. 121, Lippert 2010, pág. 256s., Romaine 1989, p. 214).	red social, "peer group", amigos, familiares, familias hispanohablantes, contacto, valor de la lengua/cultura, contacto/falta de contacto
Entorno familiar	Todo lo que se refiere a la influencia familiar. Sean aspectos educativos, el uso de las lenguas, el número de hermanos o la opinión y el contacto familiar (véase Lippert 2010, p. 158s.).	estrategias educativas, hermano(s), lengua familiar, lengua dominante, uso de la lengua, interés, consecuencia, ayuda de familiares, opinión de familiares
Experiencias personales	Todo lo que se refiere a momentos conflictivos o emocionales, al igual que incidentes y experiencias positivas o negativas - sean personales o con el entorno (véase Grosjean 1982, p. 175; Abdelilah-Bauer 2008, p. 93s.).	conflictos personales, experiencias positivas/negativas, incidentes, cambios inesperados, guardería/colegio, actitudes, estilo de interacción, lengua dominante, fases de rechazo/ interés

Cuadro 5: Categorías del análisis

Tras la realización de las entrevistas, el material recogido fue revisado detalladamente a base de las preguntas a investigar y las categorías propuestas. Para facilitar el análisis del material se preparó, según el método de análisis de contenidos, un esquema de categorías que se tomó para la investigación e interpretación. En un cuadro se concretizaron y ampliaron las diferentes categorías mediante “reglas de codificación”, “palabras claves” y “ejemplos tomados de las entrevistas”.⁴¹

⁴¹ El esquema detallado de categorías se encuentra en el anexo de este trabajo.

Según las preguntas centrales a investigar de este trabajo “¿Qué aspectos influyen en el desarrollo y mantenimiento de una o dos lenguas en familias bilingües? ¿Qué factores pueden ser determinantes en la biografía lingüística de niños bilingües?” finalmente se resumieron los diferentes factores influyentes y comentarios bajo las siguientes categorías principales:

- **Motivación:** “Todos los enunciados que se refieren a cualquier forma de motivación o aspectos que pueden determinar una cierta motivación al usar o no usar/ mantener o no mantener una lengua.”
- **Inteligencia:** “Todos los comentarios que se refieren a la influencia del desarrollo intelectual y lingüístico.”
- **Identidad/Integración:** “Todos los enunciados que se refieren a la identidad o aspectos de integración y valores culturales.”
- **Entorno social y cultural:** “Todo los comentarios que incluyen aspectos acerca del entorno social y cultural de los niños bilingües.”
- **Entorno familiar:** “Todos los enunciados que se centran en el entorno familiar y su influencia en el desarrollo lingüístico y mantenimiento de las lenguas.”
- **Experiencias personales:** “Todos los comentarios que se refieren a experiencias personales por parte de los padres y especialmente por los mismos bilingües.”
- **Ventajas y desventajas:** “Todos los enunciados que se refieren a cualquier ventaja en el sentido de posibilidades para los niños, o a cualquier desventaja en el sentido de problemas en cuanto al desarrollo lingüístico y mantenimiento de las lenguas.”
- **Cambios lingüísticos:** “Todos los comentarios a argumentos que se refieren al uso de un u otra lengua y a cualquier forma de cambio.”

Aparte de las categorías en este capítulo inicialmente presentadas, resultaron tras el repaso y la revisión de las diferentes entrevistas algunas categorías más. Se añadieron las categorías “Ventajas y desventajas” y “Cambios lingüísticos”. La separación de las diferentes categorías es en parte difícil. Esto se debe a la similitud de los argumentos por parte de los entrevistados. En muchos casos se obtuvieron respuestas muy semejantes, las cuales tienen que ser discutidas haciendo referencia a diferentes factores; y por lo tanto aparecen bajo más de una categoría.

El esquema detallado de categorías se encuentra en el anexo de este trabajo. En el siguiente capítulo se presentan y relacionan los resultados del análisis que se obtuvieron a lo largo de la investigación teórica y empírica.

7. Análisis

En este capítulo se comentarán y discutirán los resultados de las entrevistas y el análisis con respecto a las diferentes categorías y las preguntas propuestas al inicio de este trabajo investigativo. Siguiendo el esquema de las categorías se compararán los diferentes aspectos acerca del uso, mantenimiento y desarrollo lingüístico de la lengua débil en las familias bilingües y se intentará relacionar los resultados de la investigación con aquellos de la parte teórica.⁴²

Las lenguas en las familias:

Para poder situarnos se intentará ante todo presentar brevemente el uso de la lengua española en las diferentes familias y subrayarán los aspectos más característicos.⁴³ En la familia 1 la madre es española, el padre austríaco y tienen tres hijos (dos niñas y un niño). El español siempre ha estado muy presente en esta familia y los niños dominan muy bien la segunda lengua. En casa se habla tanto español como alemán sin mezclar las lenguas. Cada uno de los padres habla su lengua con los hijos.

En la segunda familia la madre es austríaca y el padre es español. La hija es 10 años mayor que su hermano pequeño. En esta familia domina la lengua alemana y el hijo menor casi no habla español – sólo algunas palabras. La hija sí domina el español, pero en casa no habla español. Sin embargo, los padres subrayan que se hablaba más el español cuando la hija era pequeña. Los padres hablan entre ellos las dos lenguas de forma mezclada.

La tercera familia es bilingüe, porque el padre de la familia es chileno. La hija mayor habla muy bien el español. En casa la lengua española es presente, pero domina la lengua alemana. La madre es austriaca y domina el español, pero no perfectamente. La segunda hija no habla español. Con ella los padres no hablaron el español por causas diferentes.

En la cuarta familia también domina la lengua alemana. La madre es panameña y el padre es austríaco. El hijo de 11 años solamente habla alemán y algunas palabras en

⁴² Para garantizar el anonimato de los participantes, durante el análisis la autora hace referencia a las diferentes familias con el siguiente esquema de abreviaturas: Ejemplo Familia1: P1 = padre, M1 = madre, H1.1= hija mayor, H1.2 = hija segunda, H1.3 = hijo menor.

⁴³ Antes de hacer las entrevistas se preguntó a las personas en qué idioma querían hacer la entrevista. La mayoría de los entrevistados eligió el alemán.

español. Durante la entrevista la madre subrayó que ella intenta hablar siempre con el hijo en español y que su hijo entiende mucho, pero que el uso de español en su familia en parte no era aceptado. En esta familia también vive la abuela austríaca que seguramente influyó mucho en la situación actual.

La quinta familia emplea en casa prioritariamente la lengua española. El padre es austríaco y la madre panameña, pero no domina perfectamente el alemán. Las hijas de 8 años hablan muy bien el español y no tienen problemas en usar una u otra lengua. Al contrario, les gusta mucho hablar en español y tienen muchos libros en español.

La última familia 6 que fue observada habla en casa las dos lenguas de forma mezclada. El padre es austríaco y la madre española. La hija mayor habla más automáticamente la lengua española. El hijo que es cuatro años menor tuvo una fase en la que no le gustaba hablar mucho el español y por lo tanto hoy en día habla más alemán con sus padres y su hermana, pero domina la lengua y entiende todo.

*“H1. 1.: Soy bilingüe. Pienso en alemán y en español. He hecho la experiencia de que cuando estoy cansada me cuesta más hablar en inglés, cosa que no sucede con el español. No tengo ningún problema en cambiar del alemán al español o al revés.”
(Entrevista familia 1)*

El análisis de las entrevistas ha mostrado que los conocimientos y la tendencia al uso de la lengua española es muy diferente en las familias analizadas. Mientras que en todas las familias uno de los padres es hispanohablante y el otro austríaco, el empleo de la lengua varía. Así pues, en las familias en las que el español está más presente, como en la familia 1 o en la familia 5, los niños usan casi de forma única la lengua débil. Es así que en el caso de la familia 2 el segundo hijo y en la familia 4 el segundo hijo ya no son vistos como “bilingües”. Los mismos padres dicen que los hijos entienden la lengua, pero que sólo dirían que sus hijos son “en parte bilingües”.

“H2. 1: Also, ich bin eigentlich schon zweisprachig aufgewachsen, aber mittlerweile ist es halt so, dass wir untereinander eigentlich nur Deutsch sprechen.” (Entrevista familia 2)

“Bueno a mi hijo aún no lo puedo catalogar como bilingüe pues a él le cuesta mucho contestar en español , pero sí me encantaría que algún día dominara la Lengua.” (Entrevista familia 4)

La hija menor de la familia 3 tampoco habla español. Por causas de enfermedades y por recomendaciones médicas sus padres tuvieron que hablar con ella desde el principio

alemán. En su caso los padres tampoco pueden decir que su hija sea bilingüe, aunque en parte entiende la lengua. Sin embargo, en esta familia los padres también son de la opinión que en el caso de su hija mayor, la lengua materna es el alemán, porque ella lo habla más y en realidad ha aprendido el español más tarde con profundidad.

“M3: Naja, schwierig. Schwer zu sagen. Sie hat so richtig Spanisch erst gelernt in der Schule. Im familiären Gebrauch, so bevor sie es wirklich gelernt hat in der Schule, war es nicht wirklich korrektes Spanisch. Sie hat sich zwar verständigen können, also mit ihrer Oma und der Familie, aber sie hat nicht immer Spanisch gesprochen. Ich würde eher sagen, dass Deutsch ihre Muttersprache ist und sie hat jetzt sehr solide, profunde Kenntnisse erworben durch das Studium und den Aufenthalt in Spanien.“

“E: ¿Bueno, entonces crees que tus hijos, o sea tu hija mayor, es bilingüe o que tiene una lengua materna? ¿Por ejemplo que alemán o español es su lengua materna?

P3: No, yo diría que alemán es la lengua materna, sí.” (Entrevista familia 3)

También para la hija mayor es difícil decir cual de las lenguas es su lengua materna, pero ella es de la opinión que su caso es complicado, porque el hispanohablante es el padre y no la madre.

“H3.1: (...)Also mit der Mutter da spricht man mehr, da hat man irgendwie... sie ist vielleicht ein bisschen mehr zu Hause... also, deswegen ich, ja... Früher war ich immer vorsichtig, mich als zweisprachig zu outen, weil dann habe ich mir gedacht, wenn dann ein Fehler passiert dann ist es peinlich...und deswegen habe ich es dann nicht so herumposaunt...“ (Entrevista familia 3)

Es así que en algunos casos es complicado decir si los niños crecen bilingües o no. En la parte teórica ya se ha visto que varían las opiniones sobre cuándo y cómo un niño es bilingüe. No obstante, los mismos niños responden siempre que en su familia se habla la lengua alemana y la lengua española. De ahí que ellos mismos se vean confrontados con las dos lenguas. Sin duda, los factores que hayan podido influir la forma y el tipo de contacto con la lengua débil son diversos.

Motivación personal y externa:

En cuanto a la categoría de la “Motivación personal y externa” se pudieron observar distintos factores que pueden determinar el uso de la lengua débil. Mientras que los padres en general son de la opinión que la adquisición de una segunda lengua es importante para sus hijos, hay algunos aspectos que han influido en el uso y empleo de la

lengua española. Así pues, por ejemplo en el caso de la familia 3 la madre no domina el español de manera perfecta y decidió dejar de hablar en español a su hija a partir de los 3 años. También en la familia 4 el padre (no hispanohablante) subraya que es importante que los niños aprendan bien la lengua alemana para no tener problemas en esta lengua principal.

“M3: Ich kann es nicht wirklich solide, ich habe sicher meine Fehler in der Grammatik und mein Wortschatz ist sicher eher beschränkt und da habe ich mir gedacht, bevor ich ihr etwas Falsches beibringe, habe ich dann gewechselt.“ (Entrevista familia 3)

Por otro lado el uso del español es motivado en muchos casos por “la necesidad”. De ahí que en la mayoría de las familias se hablara más el español cuando los niños eran pequeños, o durante la niñez del primer hijo, por el simple hecho de que el hispanohablante todavía no dominaba tan bien la lengua alemana.

“P3: Cuando los niños eran muy pequeños generalmente español con la hija mayor.” (Entrevista familia 3)

“M5: Y como a mi esposo no le gusta mucho hablar conmigo en alemán, en esta casa se habla español.” (Entrevista familia 5)

“M2: Zu Beginn war es vielleicht, wenn der Mann zu Hause war, dann auch mehr Spanisch. Aber jetzt, da er auch ganz gut Deutsch spricht, dominiert eher Deutsch, manchmal auch gemischt.“ (Entrevista familia 2)

“H2.1: Ja, vor allem er lebt bereits fast 30 Jahre hier, da ist Deutsch einfach zur Hauptsprache geworden.“ (Entrevista familia 2)

En el momento que la lengua ya no es necesaria para interactuar y el alemán se ha convertido en la lengua familiar, los niños solamente cambian a la lengua débil en situaciones especiales.

“H2.1: Naja, manchmal wenn ich gut drauf bin und er redet Spanisch, dann rede ich halt auch Spanisch, um ihm eine Freude zu bereiten.“ (Entrevista familia 2)

También los niños saben cómo y cuándo pueden y deben hablar. Así que cuando tienen la necesidad de hablar español lo hacen y si nó cambian fácilmente al alemán.

“M3: (...) aber sie war sehr viel bei ihrer anderen Oma, die nur Spanisch spricht, vor allem in den ersten 2 Jahren... und da hat sie freiwillig auch Spanisch gesprochen.“ (Entrevista familia 3)

“M4: Mi hijo no quiere porque usa la ley del menor esfuerzo , él me dice que conmigo no tiene que hablar español porque yo entiendo alemán, pero con mi madre o mis amigas que no entienden Alemán, hace el esfuerzo y hablar Español.”

Es así que en muchos casos los niños cambian del uso del español al uso del alemán y la lengua se convierte en lengua dominante. No obstante, este cambio es debido no solamente a que los niños cambien de una a otra lengua, sino que los padres tienden a dejar de hablar con ellos la lengua débil.

“H2.1: Und mit meinem Vater habe ich die ersten 2 Jahre auch ausschließlich Spanisch gesprochen. Das ist dann irgendwie so schleichend gekommen, dass wir immer weniger Spanisch gesprochen haben.“ (Entrevista familia 2)

De ahí que la motivación y el interés por la segunda lengua pueda disminuir no sólo por la falta de necesidad sino también por la falta de contacto lingüístico. Especialmente en las familias en las que hoy en día dominan la lengua alemana, se pudo observar también un cambio del uso de las lenguas a la hora de entrar en las guarderías.

“M3: Ja, sobald sie dann im Kindergarten war, hat sie mehr Deutsch gesprochen.“(Entrevista familia 3)

“P2: Ella de pequeñita hablaba... de chiquitina, de 3 o 4 años, hablaba bastante.” (Entrevista familia 4)

En cuanto al interés de los niños, puede resumirse que casi todos los niños se interesan por su segunda lengua. Solamente un niño comenta que él cuando era más pequeño no se sentía atraído por la lengua española, pero que ésto ha cambiado. En general en todas las familias, en las que el español no es la lengua dominante, se pudo observar en los últimos años un cambio positivo en cuanto al interés del español. Por consiguiente, algunos de ellos comenzaron a estudiar la lengua española, se interesaron por medios hispanohablantes o comenzaron a querer aprender más (véase familia 1, 2, 3, 4).

“H2.2: Nein, also es ist nicht nur auf die Schule bezogen. Ich denke schon, dass ich Spanisch jetzt einmal auf jeden Fall fließend sprechen will und, das werde ich sicher auch schaffen. Und danach... ich habe auch vor, einmal alleine zu meinen Verwandten nach Spanien zu fliegen, ein Monat oder so einmal... aber ja.“ (Entrevista familia 2)

“H.2.1: Also, ich bin auch lange Zeit eigentlich nicht gerne auf Urlaub geflogen nach Spanien. Das ist erst vor ein paar Jahren wieder gekommen, als ich das erste Mal alleine bei meiner Familie war, da kam es eigentlich wieder.“ (Entrevista familia 2)

“M1: Creo que seguirán usando ambos idiomas, porque siguen teniendo mucho contacto con España.” (Entrevista familia 1)

“H1.3: Bei mir war ein wichtiger Faktor, dass die spanischen Cousins und Cousinen immer wieder lachen mussten, weil ich so viele Fehler machte. Das hat mich dann lange Zeit sehr geärgert.”

El contacto directo con la familia hispanohablante por consiguiente puede influir mucho en el interés y la motivación de los niños bilingües en el uso de las lenguas. Además, el currículum escolar puede motivar a algunos a seguir aprendiendo su segunda lengua. No sólo los padres subrayan la importancia de mandar a sus hijos a colegios, en los que pudieran tener la oportunidad de elegir español como asignatura, sino también los hijos se interesan por esta materia. No obstante, los padres indican que posiblemente la asignatura es elegida, porque los niños quieren elegir el camino más fácil. Sin embargo, los mismos niños parecen interesarse verdaderamente por las lenguas y los aspectos lingüísticos.

“H3.1: (...)also, das war für mich klar, dass ich dann eben Spanisch nehme, weil ich eigentlich schreiben lernen und lesen wollte.” (Entrevista familia 3)

“P1: Spanisch im Studium hat teilweise motivierend gewirkt.” (Entrevista familia 1)

Por otro lado, aspectos como la presión y la insistencia en el uso de la lengua débil pueden disminuir el grado de motivación. De ahí que no se deba forzar el uso de la segunda lengua. Otro aspecto que puede disminuir el interés de los niños es cuando éstos sólo tienen amigos con los que hablan alemán. En este caso ellos no tienen ninguna motivación y ninguna razón por la que tengan que seguir hablando la lengua débil.

“P1: (...)sozialer Druck und Druck seitens der Eltern: "Sprich doch!" (Entrevista familia 1)

“H3.2: Ich habe nur österreichische Freunde, eigentlich, deutschsprachige und da habe ich die Gelegenheit nicht so.” (Entrevista familia 3)

Resumiendo en cuanto a la categoría “Motivación personal y externa” puede decirse que el interés y la motivación del uso constante de la lengua débil, por parte de los padres, es muy importante a la hora de mantener una segunda lengua. Especialmente cuando los niños son pequeños y a la hora de entrar a la guardería, es necesario mantener un contacto con la lengua débil, si no los niños cambiarán automáticamente a la lengua de su entorno. No obstante, los niños que crecen en un ámbito bilingüe se interesan por su

segunda lengua y emplean automáticamente esta lengua, si es necesario (en contacto con otras personas, familiares, amigos) - o al menos lo intentan si no la dominan bien. Además, especialmente con la edad, son motivados a aprender y mejorar la segunda lengua. En todos los casos se ha podido observar un aumento del interés y de la motivación que en muchos casos estaba relacionado a un aumento de contacto con la lengua, sea por razones escolares o visitas familiares.

“P3: No, se ha interesado más! A lo largo de su estudio ha completado mucho más su español y el italiano también, lo habla bastante bien (...) Además que tiene el idioma como profesión y eso también marca.” (Entrevista familia 3)

Resumiendo con las palabras del hijo menor de la familia 1:

“H1.3: Danke, dass bei mir entscheidend war, mich mit der anderen Sprache bzw. dem anderen Land identifizieren zu können. Da sonst etwas der Bezug und auch die Motivation fehlen! Es war bei mir auch eine Frage des Alters. Mit zunehmendem Alter wird man sich bewusst, wieviel Glück man eigentlich hat und versucht daher seine Kenntnisse zu verbessern.“ (Hijo menor de la familia 1)

Prejuicios acerca de la inteligencia

Durante el análisis del material se mostró que las familias bilingües y los niños bilingües son de la opinión que el hecho de vivir y crecer bajo la influencia de dos lenguas es positivo y no negativo. Los diferentes prejuicios que existen en la literatura y en algunas opiniones de no profesionales a penas fueron mencionados. Al contrario, se subrayaron principalmente los efectos positivos como las ventajas de tener dos lenguas, la facilidad de aprender idiomas o el hecho de poder hablar con quien quieran en sus dos lenguas.

“M5: Ellas no tienen problemas hablan con quien tienen que hablar en español y alemán.”(Entrevista familia 5)

“M2: Eher Vorteile, da man mehr Sprachen kann, auch ein leichter Zugang zu anderen Sprachen.”(Entrevista familia 2)

“M2: Ja, das mag schon sein, dass man da flexibler ist... ohja.”(Entrevista familia 2)

La mayoría de los padres ve la influencia de dos lenguas como un enriquecimiento de la personalidad y de la mentalidad de los niños. Solamente en un caso se documentaron posiciones en parte negativas acerca del uso simultáneo de dos lenguas. Así pues un padre es de la opinión que es importante que los niños dominen bien la lengua del

entorno y que ésta tenga que estar más presente para que los niños no tengan problemas en su vida escolar (en esta familia la lengua alemana es dominante y el niño no habla casi nada de español).

"P4: Nachteil: Die deutsche Sprache könnte eventuell „verstümmeln“. Das heisst wird zu Hause überwiegend nicht Deutsch gesprochen, „verkümmern“ die Deutschkenntnisse. Das hat wiederum negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen.“ (Entrevista familia 4)

"P4: Schulausbildung und zuvor Kindergartenbesuche sind in der Regel nur mit Kenntnis der Deutschen Sprache erfolgsversprechend.“ (Entrevista familia 4)

"P4: Aufgrund der Schulbildung in Österreich ist aber das Hauptaugenmerk auf die Deutsche Sprache zu legen.“ (Entrevista familia 4)

Resumiendo no se pudieron documentar comentarios o argumentos acerca de una sobreexigencia o un semilingüismo (en sentido de no desarrollar ninguna de las lenguas de forma correcta). Prioritariamente domina una actitud positiva acerca de los efectos de crecer bilingüe. Incluso los mismos niños no pudieron nombrar ninguna desventajas o problema, en general, o a la hora de estudiar y aprender nuevas lenguas.

Identificación e integración:

“Wenn das soziale Netz der Kinder von Angehörigen der Umgebungssprache dominiert wird, sie also nicht auf die internationalen europäischen Schulen, sondern auf Schulen in der umgebungssprache gehen, dann besteht für diese Kinder kein oder nur ein sehr geringer Identifikationsfaktor mit dieser anderen Sprache.“ (Lippert 2010, p. 289)

Al contrario, de la hipótesis propuesta por Lippert, en la investigación presente no se ha podido observar una relación tan radical entre el dominio de una lengua y la identificación. Es correcto que los niños que por diversas razones a penas hablan español y nunca han tenido mucho contacto con la lengua, sea de forma indirecta o directa, no pueden identificarse de la misma manera que aquellos que han podido desarrollar conocimientos más profundos y están más relacionados con el país y la cultura. No obstante, el análisis muestra que también aquellos niños que no viajan mucho a los países hispanohablantes y no están en continuo contacto con amigos hispanohablantes y van a colegios austríacos, se pueden identificar con su segundo país. Al parecer el simple hecho del contacto indirecto a través de sus padres y la presencia de la segunda cultura, aunque sea de forma indirecta, crea una forma de identificación. En

este contexto Lippert subraya que es posible que el factor de la identidad esté presente especialmente por parte de los padres en forma de motivación intrínseca (“Así soy yo, es parte de mí y por eso quiero pasarlo a mis hijos.”) (véase Lippert 2010, p. 300). Este aspecto se ha podido observar también en las familias analizadas.

“H1.1: Si, estoy orgullosa de ser hispanohablante y contenta de ser española.” (Entrevista familia 1)

“H1.2: Ich merke zwar, dass ich ein bisschen anders als die typische Spanierin bin, aber ich mag es, beide Kulturen in mir zu haben und identifiziere mich zumindest zum Teil mit Spanien.” (Entrevista familia 1)

“M1: Si. Se sienten austríacos y españoles.” (Entrevista familia 1)

“M5: Ellas nacieron en Panamá, pero a los seis meses me fuí con ellas a Austria, pero siempre les he enseñado mi cultura y mi idioma para que ellas entiendan su familia y no tengan que aprender extra español cuando sean mayores.” (Entrevista familia 5)

Sin embargo, sí se ha podido observar algunas diferencias entre las opiniones de los padres y los hijos. Mientras que los mismos niños han dicho casi en todos los casos que se pueden identificar con su origen hispanohablante y con ciertos aspectos culturales, en el caso de los dos niños que a penas hablan español, los padres son de la opinión que se identifican menos con el segundo país.

“H2.1: (...), ich fühle mich eigentlich schon zu beiden Sprachen hingezogen und wenn ich einmal angeben will oder triumphieren will vor jemandem, der Deutsch spricht oder so einem typischen Österreicher (lacht), dann sage ich schon, dass ich auch Spanisch als Muttersprache habe.” (Entrevista familia 2)

“P2: Pues, yo creo que mi hija si se identifica bastante más que mi hijo. Mi hija si, pero mi hijo creo que menos. O por lo menos todavía no ha mostrado tanto interés o se nota tanto. Posiblemente en el futuro pueda ser diferente o incluso al contrario.” (Entrevista familia 2)

Solamente una hija ha dicho que ella no se puede identificar con su origen chileno. Ella ha crecido como su hermana en un entorno bilingüe en el que la lengua alemana dominaba, pero en el que el contacto con familiares chilenos y aspectos culturales está bastante presente. No obstante, ella dice que sólo se siente chilena por sus rasgos, pero no por razones culturales. Probablemente esto se deba a que ella no hable casi nada de español y se ve más como una austriaca.

“H3.2: Abgesehen jetzt vielleicht vom Aussehen her, eigentlich gar nicht.” (Entrevista familia 3)

En la parte teórica se subrayó además la importancia del prestigio de una lengua. Si una lengua es valorada negativamente será difícil mantenerla (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 24s.). En el caso de las familias bilingües analizadas la lengua española ha sido valorada por lo general muy positivamente. Los mismos niños indicaron que nunca habían tenido problemas con la lengua española y que ésta por el contrario es muy aceptada. Más bien su entorno piensa que son privilegiados por saber esta lengua. No obstante, ellos también indican que hablantes de lenguas poco valoradas podrían tener desventajas o problemas (véase hija mayor entrevista 3).

“H2.1: Ich glaube Spanisch ist ja im Allgemeinen eine Sprache, die jedem gefällt. Also man stößt eigentlich nur auf Bewunderung und vielleicht auch ein wenig Beneiden von anderen. Also, ich glaube negative Erfahrungen...kommen bei Spanisch sicher eher selten vor.“ (Entrevista familia 2)

“H2.2: Ich habe da nie wirklich negative Erfahrungen gemacht mit Spanisch.“ (Entrevista familia 2)

“H3.1: Vor allem Spanisch ist positiv konnotiert. Also damals. Mittlerweile sage ich, ist es ja eh mal in Mode, aber vor 25 Jahren war es noch nicht „modisch“. Da glaube ich, haben es Türkischsprachige schon schwerer. Mit Spanisch war das nie ein Problem.“ (Entrevista familia 3)

Mientras que en la literatura se indica que la valoración de una lengua por los familiares y la sociedad, al igual que el prestigio de este idioma, puede ser determinante a la hora de mantener esta lengua; en el caso de estas familias bilingües el prestigio es muy alto y positivo y no habrá podido impedir el desarrollo de la lengua. De todas formas, aunque el prestigio del español sea alto, hay algunos niños en estas familias que no han desarrollado bien la segunda lengua.

También los aspectos culturales están presentes en las familias. Los padres son de la opinión que el grado de identificación depende siempre del niño o la niña, pero sus hijos crecen en dos mundos culturales y se benefician de ambos. Incluso en el caso de la familia 2, el segundo hijo que no habla casi nada de español, se ve creciendo con dos culturas. La madre además subraya que su niño no es bilingüe desde un punto de vista lingüístico, pero por parte de la influencia cultural sí. Por consiguiente, también los niños que siempre han vivido en Austria y estaban mucho más en contacto directo con la cultura austríaca, también se sienten a veces españoles por su forma de ser.

“H2.1: Ich meine vom Wesen her, bin ich wahrscheinlich eher südländisch als österreichisch.“ (Entrevista familia 2)

“P3: Sí, en realidad incluso asistíamos a algunos eventos culturales para que vieran de dónde venía yo, su abuela.” (Entrevista familia 3)

“P1: Von Kind zu Kind unterschiedlich.” (Entrevista familia 3)

“P4: Das Kind liebt, denke ich, aus beiden Kulturkreisen diverse Eigenschaften. Jedoch überwiegt der Kulturkreis des Landes, in dem das Kind aufwächst.” (Entrevista familia 4)

“M5: Si están muy orgullosas de tener dos Nacionalidades.” (Entrevista familia 5)

Resumiendo puede decirse en cuanto a la categoría de la identificación y la influencia cultural que casi todos los niños se identifican - o al menos en parte - con su segunda cultura. El hecho de que algunos no hablen bien su segunda lengua no significa automáticamente que no puedan estar influenciados por ambas culturas o desarrollar un cierto biculturalismo. Los niños tienen la posibilidad de beneficiarse de dos mundos diferentes y algunos padres incluso intentan activamente poner a sus hijos en contacto con estos aspectos de su propio origen.

Entorno cultural y social:

Aparte de la identificación cultural puede ser importante, como se ha visto ya en la categoría de “la identidad”, el contacto con la lengua, el país y la cultura.

Todas las familias se ven en parte relacionadas con aspectos culturales. Muchos de los niños comentan en este contexto las comidas tradicionales y fiestas específicas de los países y subrayan que la segunda cultura obviamente está presente en su entorno.

En las familias en las que los niños están relacionados con frecuencia con la lengua española, y en las que se mantiene un contacto más directo con familias o amigos hispanohablantes, los niños tienden más a desarrollar y hablar la segunda lengua. Por consiguiente, se pudo observar que el desarrollo de la lengua española ha tenido más éxito tanto en la familia 1 - que suele viajar al menos 2 veces al año a España y mantiene el uso de la lengua en la vida cotidiana - al igual que en la familia 5 - que da mucha importancia al uso y la integración del español en la vida social. Lo mismo ocurre en caso de la familia 6. En estas familias no sólo se mantiene el contacto gracias a viajes y visitas, sino se incorporan también diferentes medios de contacto. Así, la familia 1, 5 y 6 tienen televisión española y la siguen con frecuencia. Además, los niños tienen y tenían

películas y libros en lengua española y siguen las tradiciones españolas (p.e. en Navidad, etc.).

“H1.1: Los primeros seis meses de mi vida. De pequeña pasaba los tres meses de vacaciones de verano en España y suelo pasar las navidades en Madrid con mi familia.” (Entrevista familia 1)

“H1.2: Vor allem als wir klein waren, hatten wir viel Kontakt zu sowohl zweisprachigen als auch spanischen Familien, (...).“ (Entrevista familia 1)

“M1: Sí, también han oído cuentos y leído libros.” (Entrevista familia 1)

“M1: Los padres hemos considerado desde el principio, que ambos idiomas eran igual de importantes y hemos tratado de ofrecer las mismas condiciones. Las estancias anuales en España con contactos familiares y amigos españoles han sido muy importantes también.” (Entrevista familia 1)

„H1.2: Ja, wir haben spanisches Fernsehen und haben auch spanische Musik gehört, sowohl als wir klein waren als auch jetzt. Viele unserer Kinderbücher, Kassetten, Videos waren auch auf Spanisch.“ (Entrevista familia 1)

“M5: Además, vemos juntos programas tanto en español como en alemán. Se escucha música tanto en español, alemán como en inglés. Yo he criado a mis hijas en un ámbito internacional tengo amigas y amigos de diferentes culturas e idiomas y mis hijos se acoplan a todo.” (Entrevista familia 5)

Interesante parece el hecho de que en la familia 3 el alemán se haya convertido en la lengua dominante. La abuela chilena y varios familiares de Chile también viven en Austria y los niños tienen un contacto regular con su abuela, que casi no habla alemán. Los niños dicen que ellos sí hablan español con su abuela, pero por lo general ellos contestan en alemán cuando su padre les habla en español. Piensan que el español sólo ocupa una pequeña parte de su vida diaria aunque su padre también sigue diversos medios españoles y mantenga el uso de su idioma. Para ellos el español está presente pero no influye mucho. Sin duda, hay que subrayar que esta familia no ha viajado nunca a Chile y sólo mantiene el contacto cultural a través de sus familias residentes en Viena. Un aspecto que seguramente influirá mucho.

“H3.1: Als wir noch so im Schulalter waren, da war sie fix einen Tag ...sie wohnt auch in Wien... und sie war eben einen Tag in der Woche fix bei uns, sozusagen zum Babysitten oder wir waren einmal bei ihr und da haben wir immer Spanisch gesprochen.“ (Entrevista familia 3)

“H3.1: Aber es war nur ein kleiner Teil vom Alltag, eigentlich für mich! Weil die Abuela, wie wir sie eben nennen, sie haben wir immer nur einmal die Woche gesehen und jetzt wo wir größer sind, sehen wir sie auch nicht viel öfter. Und Spanisch war zwar immer präsent, aber nie so dominant.“ (Entrevista familia 3)

“M3: Die Familie der Schwester meines Mannes, die Schwiegermutter, mit ihnen sprechen wir Spanisch. Und auch mit Freunden, die lieber Spanisch sprechen.“ (Entrevista familia 3)

En cambio, la familia 2 dice que ha estado viajando y visitando también regularmente a sus familiares en España una vez al año, pero aún así, en casa hablan alemán y el hijo menor no habla español. En casa el contacto con la lengua simplemente casi no está presente. Sin embargo, lo era cuando la hija mayor era pequeña, porque su abuelo materno era también español y vivía en Viena. Además, la hija mayor tuvo una niñera hispanohablante durante los primeros años. Estos aspectos pueden haber influido en que la niña durante los primeros años haya hablado más el español. Su padre incluso documenta que durante estancias en España y cuando tenía más contacto con el español mejoraba y aumentaba el uso de la lengua. Los padres, indican que en el caso de la hija mayor, el padre estaba más en casa. Un hecho que puede haber influido en que el hijo menor no hable casi nada de español, porque tuvo aún menos contacto con su padre y el español.

“P2: Sí, pero no solamente por mí, sino también por mi suegro. El la cuidaba muchos días y él ha hablado siempre con ella español.“ (Entrevista familia 2)

“H2.1: Also, ich bin eigentlich schon zweisprachig aufgewachsen, aber mittlerweile ist es so, dass wir untereinander eigentlich nur Deutsch sprechen. Ich hatte auch als kleines Kind, mit 2 Jahren ca., ein spanischsprachiges Kindermädchen und sie konnte nur Spanisch und mit ihr habe ich nur Spanisch gesprochen.“ (Entrevista familia 2)

“M2: Es gab Phasen, in denen sie ziemlich im Spanischen war. Das war zum Beispiel bei einem längeren Spanienurlaub, da war sie relativ klein, 3,4 Jahre, da hat sie es sehr stark aufgenommen.“ (Entrevista familia 2)

“M2: Auch dadurch, dass der Vater beruflich wenig zu Hause ist und ich glaube auch immer, wenn es die Mutter ist, ist es auch einfacher, weil sie mehr Zeit mit dem Kind verbringt.“ (Entrevista familia 2)

“P2: Sí, bueno he vivido más la niñez de mi hija que la niñez de mi hijo, es lo que puedo decirte. Estaba más en casa con ella que con él.“ (Entrevista familia 2)

El caso más claro de falta de contacto cultural y referente a la lengua, es la familia 4. Aquí el niño sólo se ve relacionado con la lengua española a través de su madre y nunca ha

estado en Panamá. Solamente por teléfono tiene la posibilidad de estar en contacto con sus familiares. Además, en casa se habla prioritariamente el alemán.

“M4: Mi hijo empezó a hablar como a los 13, 14 meses pero el habla alemán, entiende casi todo en español pero me contesta en alemán. Ahora a sus 11 años está tratando de hablar español y contesta con monólogos o frases cortas; pero hace el esfuerzo.” (Entrevista familia 4)

“P4: Der Sohn versteht Spanisch sehr wohl, spricht es aber nur in den seltensten Fällen.” (Entrevista familia 4)

“P4: Aufgrund der Schulbildung in Österreich ist aber das Hauptaugenmerk auf die Deutsche Sprache zu legen.” (Entrevista familia 4)

Como ya se ha dicho anteriormente el prestigio de la lengua puede ser muy importante para mantener el uso de una lengua. Igualmente, las opiniones del entorno son de gran importancia. La red social de cada familia puede influir en gran parte en el uso de la lengua española. Así pues, si la familia tiene muchos amigos hispanohablantes los niños se ven relacionados más veces con estas lenguas. Pero los mayores impedimentos del uso de una segunda lengua son los prejuicios acerca del bilingüismo y los miedos que pueden existir. El desarrollo lingüístico de los niños puede ser influenciado negativamente cuando una persona impide que se use la segunda lengua o recomienda no usarla - porque los niños por ejemplo podrían tener problemas en la lengua materna. Este efecto negativo se ha podido documentar solamente en uno de los casos analizados. En la familia 4 vive también la abuela austríaca. La madre hispanohablante cuenta que su influencia a la hora de educar al niño de forma bilingüe ha sido muy grande. No sólo porque ella no entendía el español, sino porque ella pensaba que era importante que el niño dominará en primer lugar la lengua del entorno para no tener problemas escolares. El padre es de la misma opinión. Es un aspecto bastante crítico, porque el simple hecho de creer que el niño pueda tener problemas, ha impedido el uso de esta segunda lengua. El niño por lo tanto no ha tenido tanto contacto con la lengua y las oportunidades de aprenderla y usarla han sido menores.

“P4: Prinzipiell positiv, jedoch waren teilweise Befürchtungen, falls zum überwiegenden Teil Spanisch gesprochen wird, die Deutschkenntnisse darunter leiden könnten.” (Entrevista familia 4)

“M4: Una sola persona se ha opuesto que mi hijo crezca con dos lenguas y fue la abuela que vive con nosotros. Por lo demás sólo he escuchado buenos comentarios y sí alguna vez dicen lo contrario pues no me importa continuaré hablando con mi hijo en español.” (Entrevista familia 4)

En cambio, en las otras familias los padres no documentan una influencia tan grande por su entorno. Al contrario, ellos subrayan que nunca han tenido problemas con las dos lenguas y más bien les han animado a seguir hablando con sus hijos en la segunda. Sus amigos, familiares y su red social siempre han aceptado el bilingüismo y tampoco en la guardería o en el colegio han tenido problemas por ser bilingües.

“M5: Para mi familia no hay problema ni la familia de mi esposo, todos están encantados; no entiendo cual es el impedimento.” (Entrevista familia 5)

“M2: Nein, also weder Ängste noch hat es irgendwelche Reaktionen oder Kommentare von außen gegeben.“ (Entrevista familia 2)

“P2: No, más al contrario. Cuando le explicas a la gente que eres español, pues ellos preguntan si hablo con los niños en español. Y yo digo: Pues no. Y claro, ellos me dicen que pena y eso.” (Entrevista familia 2)

Una madre indica que siempre hay gente que tiene algo en contra de otro idioma, pero lo importante es no darle mucha importancia e insistir en el uso de la segunda lengua. También en el caso de la familia 4, la madre comenta que ella siempre ha seguido y seguirá hablando con su hijo en su lengua materna. Experiencias similares y comentarios acerca de problemas en el desarrollo lingüístico se pudieron observar también en la familia 6. No obstante, los padres no le dieron mucha importancia y siguieron hablando con sus hijos en las dos lenguas.

“M5: Si, ha habido gente en la familia que sí nos ha criticado ... porque tu sabes que los austríacos tienen otra mentalidad...pero nosotros no les hemos hecho mucho caso.” (Entrevista familia 5)

Sin duda, la opinión del entorno puede ser determinante y lo importante es que los padres mantengan el uso de las dos lenguas. En cambio, hay casos y situaciones en las que será difícil decidir lo que es mejor para sus hijos. En la familia 3 se puede documentar una situación de este tipo. Por razones de enfermedad los médicos recomendaron que los padres hablaran solamente una lengua con su hija. En ese momento ni los médicos, ni los padres sabían cómo podría influir la segunda lengua en el desarrollo y decidieron no usarla en el caso de su hija menor. Por eso, en ciertas situaciones los padres tienen que seguir las opiniones de expertos y esto determina el uso de las lenguas aunque los mismos padres hubieran preferido otra cosa. Especialmente en esta familia el bilingüismo hubiera estado muy presente, porque la madre también ha crecido bilingüe y documenta que el bilingüismo siempre ha sido muy aceptado por todos los familiares y amigos.

“H3.2: Mit mir haben sie als Baby überhaupt gar nicht Spanisch gesprochen. Ich glaube, das liegt auch daran, weil ich früher viele Operationen gehabt habe und da haben die Ärzte gemeint, dass es vielleicht Komplikationen gäbe, wenn ich zweisprachig aufwachse.“ (Entrevista familia 3)

“P3: Después ya nació la hija menor y con ella también los médicos nos recomendaron que en realidad era mejor usar un solo idioma y así fue cambiando de español al alemán.” (Entrevista familia 3)

“M3: (...) wir sollen es lieber bei Deutsch belassen... was ich jetzt eigentlich bereue, das hätten wir ruhig machen können.“ (Entrevista familia 3)

“M3: Gerade bei uns in der Familie ist das nie als etwas Negatives gesehen worden. Im Gegenteil, in meiner Familie war das ja immer präsent, wir waren ja immer mit zwei Sprachen konfrontiert.“ (Entrevista familia 3)

En cuanto a la red social de los mismos niños bilingües, no se pudieron documentar experiencias negativas. Como ya se ha dicho durante la discusión acerca del prestigio lingüístico de una lengua, la lengua española es valorada muy positivamente por el entorno social de las familias bilingües. Así pues, los niños bilingües resumen que sus amigos aceptan el hecho de que sean bilingües y que nunca han hecho experiencias negativas por ser bilingüe o tener una familia “internacional”. La única situación en la que se ha notado alguna reacción de crítica es cuando los bilingües están con personas que no entienden el segundo idioma.

“H1.1: Sí, aceptan que sea bilingüe y piensan que es una ventaja. Nunca he tenido malas experiencias.” (Entrevista familia 1)

“H1.2: Sie akzeptieren es und denken, dass es ein großer Vorteil ist, von Anfang an mit zwei Sprachen aufgewachsen zu sein.“ (Entrevista familia 1)

„H1.2: Nur in Fällen, in denen einer in der Runde kein Spanisch gesprochen hat und somit nicht mitsprechen hätte können. Sonst nicht.“ (Entrevista familia 1)

“H1.3: Ja. Wie gesagt, ich hatte bisher nur positive Erfahrungen. Freunde bitten mich hin und wieder ob ich ihnen helfen kann.“ (Entrevista familia 1)

“P1: Sie wurden immer akzeptiert, geschätzt und hatten keine negativen Erfahrungen.“ (Entrevista familia 1)

No sólo los niños que hablan muy bien el español, como en la familia 1, 2, 5 o 6, sino también aquellos que no dominan bien la segunda lengua han subrayado que sus amigos saben de donde vienen sus padres y que lo aceptan.

Por otra parte el número de amigos bilingües y hispanohablantes es diferente en todos los casos. Aquí hay que destacar como casos ejemplares la hija mayor de la familia 1 y la hija mayor y menor de la familia 3. La hija mayor de la familia 1 siempre ha tenido mucho

contacto con España y tiene muchos amigos hispanohablentes. Ella habla muy bien la lengua española y subraya que seguirá manteniéndola especialmente por su contacto con España. En el caso de la familia 5, la hija menor no ha aprendido apenas español y no lo habla. Su hermana, en cambio, hoy en día habla muy bien el español y tiene mucho contacto con su prima chilena y algunos amigos hispanohablentes. La hija menor subraya que este hecho influye mucho en que ella misma no tenga mucho interés y constancia en seguir aprendiendo o mejorando el español. El hijo de la familia 2, que en comparación con su hermana mayor no habla mucho español, cuenta en este contexto una situación interesante, en la que el conoció dos niños bilingües en el colegio y en la que el sí que intentó hablar español. La influencia de la red social puede tener por lo tanto un efecto en la motivación y el interés de aprender y usar una lengua.

*“H1.1.: Sí, la mayoría de mis amigos son bilingües o hispanohablentes.”
(Entrevista familia 1)*

“H3.2: Nein, da ich auch nicht, so wie meine Schwester, einen spanischen Freundeskreis habe. (Entrevista familia 3)

“H2.2: Es ist so, ich war zum Beispiel im Ferienort und dort habe ich eben 2 Leute kennengelernt, die teils Spanisch aufgewachsen sind und mit ihnen habe ich schon versucht, ein Gespräch aufzubauen. Das hat eigentlich auch relativ gut funktioniert.“ (Entrevista familia 2)

Mientras que en muchos estudios ya se mostró la importancia de la red social y el “peer group” de los mismos bilingües a la hora de mantener el bilingüismo (véase Lippert 2010, p. 286), en la presente investigación no se pudieron observar efectos negativos por parte de los amigos y conocidos. Las personas alrededor de las familias bilingües y especialmente los amigos de los mismos bilingües aceptan el hecho de que sus amigos crezcan en un entorno internacional. Sin embargo, aún así hay algunos niños que no se interesan por la segunda lengua. No obstante, hay que subrayar que las familias analizadas se ven relacionados con más frecuencia con la lengua fuerte, la lengua de su entorno. Los hijos por lo tanto, no se ven obligados a usar esta segunda lengua y su red social se compone prioritariamente por personas que hablan la lengua fuerte.

Por consiguiente, pueden tener ventajas las familias que mantienen el contacto con amigos bilingües o hispano-hablentes. Resumiendo en la categoría “Entorno social y cultural” durante el análisis se pudo observar que en aquellas familias que subrayaron tener mucho contacto con su familia en España o Panamá, y con familias o amigos hispanohablentes, la lengua débil ha sido más desarrollada y empleada por los padres y

los hijos. También el uso y la presencia de diversos medios es mayor en estas familias. La opinión de un especialista o familiar puede influenciar el desarrollo y mantenimiento del uso de una segunda lengua, sobre todo si ésta se refiere a posibles aspectos negativos por su uso.

Uso de la lengua y cambios lingüísticos:

Para poder mantener un equilibrio entre la lengua dominante del entorno y la lengua débil sería necesario el uso más frecuente de la lengua débil en el entorno familiar, lo cual podría tener efectos positivos a la hora de desarrollar una segunda lengua.

De Houwer (1999) resume cuatro factores que determinan, según ella, la interacción entre padres e hijos y por lo tanto el éxito del bilingüismo. El primer factor que ella denomina es “la estrategia monolingüe vs. bilingüe” en la familia. El comportamiento lingüístico de los niños será influenciado dependiendo de si los padres se presentan en la interacción con sus hijos como hablantes monolingües o bilingües. Una estrategia de interacción bilingüe hace en ciertas situaciones posible el uso de dos lenguas, mientras que una situación monolingüe impide el uso de dos lenguas y obliga a usar solamente una de las dos lenguas. Por consiguiente en una situación monolingüe es inaceptable que los niños se dirijan a hablantes en otra lengua que la que se está hablando. Los niños no ven una necesidad de usar las dos lenguas. El segundo factor es “el grado del uso de las lenguas en las familias”. El uso de las lenguas, dependerá también de la existencia de un intercambio. O sea, si el padre habla también a veces también la lengua de la madre o viceversa. El tercer factor se refiere a “la frecuencia del uso de parte de los padres”. Si los padres se dirigen siempre con la misma lengua a los hijos, se produce una falta de “input” de esta segunda lengua. Los niños no tendrán la posibilidad de desarrollar bien la segunda lengua. El cuarto factor es “la frecuencia del uso de las lenguas en las familias”. Si una lengua es usada con más frecuencia en el entorno familiar, se producirá un desequilibrio lingüístico (véase Lippert 2010 en relación a De Houwer 1999, Lanza 1997, p. 272s.)

Es así que en el caso de la familia 1 y 4 se pudo observar un uso más frecuente del español también por parte de los niños.

*“H1.1: Hablo más español que alemán con mis padres. Cuando hablo solamente con mi padre le hablo más en alemán. Cuando estoy en casa prefiero hablar en español ya que fuera de casa hablo más alemán que español.”
(Entrevista familia 1)*

“H1.2: Unterschiedlich, mit meinen Geschwistern und meinem Vater eher Deutsch, mit meiner Mutter Spanisch. Mir wäre nicht bewusst, dass wir viel zwischen den Sprachen wechseln. Außer, es fällt einem ein Wort in der anderen Sprache nicht ein, dann wechseln wir gelegentlich. Früher war es mehr der Fall.“ (Entrevista familia 1)

“H1.3: Früher habe ich vermehrt gewechselt, da ich immer wieder Worte nicht wusste. Versuche mittlerweile aber in einer Sprache zu bleiben, da man sich sonst daran gewöhnt und das funktioniert nur mit zweisprachigen Gesprächspartnern. Fühle mich im Deutschen etwas sicherer.“ (Entrevista familia 1)

“M5: Con mis hijos hablo sólo español, ya que desde que estaban en el vientre yo hablo mi idioma y mi esposo habla con ellas alemán.” (Entrevista familia 5)

Asimismo, el hecho de que en estas familias se intenta no usar las lenguas de forma mezclada puede haber influido de forma positiva en el uso y desarrollo de la lengua. Los niños y los padres subrayan, que en casa hablan en primer lugar la lengua española y si hablan las dos lenguas no cambian de una a otra. Sin embargo, suelen dirigirse a las madres hispanohablantes en español y a los padres en alemán. Los padres siguen el mismo mecanismo. El padre austríaco se dirige en español o alemán a sus hijos y la madre hispanohablante casi siempre en español. En la familia 6 también se sigue este mecanismo, pero los niños, especialmente la hija mayor, cambia inconscientemente entre las dos lenguas. Así pues, puede resultar una frase en español y la siguiente en alemán. En cambio, en las familias 2, 3 y 5 los niños no se dirigen a sus padres en español. Incluso las hijas mayores de la familia 2 y 3 que hablan bien el español indican que para ellas es raro hablarles a sus padres hispanohablantes en español, aún si ellos se dirigen a ellas en español.

“P2: Bueno, en principio de inicio empecé hablando español y después lo dejé tanto con el uno como con el otro.” (Entrevista familia 2)

“H2.1: Jetzt kommt es vielleicht einmal im Jahr vor, dass ich einen spanischen Satz zum Papa sage (...).“ (Entrevista familia 2)

“E: Und mit deinem Papa, sprichst du ihn dann auch Spanisch an?

H3.1: Also...nein, ich finde das komisch.

E: Gar nicht?

H3.1: Ich find es komisch. Auch wenn er uns Spanisch anspricht, spreche ich dann auf Deutsch zurück.“ (Entrevista familia 3)

“P3: Sí, también. Utilizo casi el mismo mecanismo con mi mujer y con mi hija mayor. Automáticamente. La hija mayor habla bastante bien el español, entonces cambiamos, pero no es conscientemente, sino ocurre.” (Entrevista familia 3)

Por lo general, se ha podido observar que en aquellas familias en las que los padres usaron de forma separada las dos lenguas y han enfrentado a sus hijos con ambas lenguas, los niños han desarrollado mejor la segunda lengua y la usan con más frecuencia. En el caso de la familia 2 y 3 se pudo observar que las hijas mayores hablan muy bien el español, pero que no lo usan frecuentemente. En los dos casos el uso voluntario de español aumentó también por razones escolares y universitarias. También el hijo menor indica que el nunca hablaba español, pero con el tiempo lo va mejorando ya que ahora tiene clases de español.

“H2.2: Spanisch spreche ich eigentlich erst jetzt über die Schule und davor über einen Spanischkurs mit 12, 13 Jahren.” (Entrevista familia 2)

Resumiendo puede decirse en la categoría “cambios lingüísticos y uso de la lengua” que el uso continuo y separado de ambas lenguas desde temprana edad puede influir positivamente en el desarrollo y especialmente en el uso voluntario de la lengua española por parte de los niños.

Entorno familiar y estrategias educativas:

Bajo la categoría del “Entorno familiar” se analizaron además los diferentes aspectos educativos y su influencia en el desarrollo de la segunda lengua. En los párrafos anteriores ya hemos podido ver que la frecuencia del uso de las dos lenguas en el entorno familiar puede ser muy determinante. En la parte teórica ya se presentó el concepto de “One person, one language”, una estrategia educativa que es recomendada a la hora de educar niños bilingües.

A lo largo de la investigación de las familias bilingües, se han mostrado diferentes usos de las lenguas en el entorno familiar. Mientras que la familia 1 y 5 ha seguido en la educación de sus hijos el concepto “one parent, one language”, las familias 2, 3 y 6 no han seguido conscientemente este método y han hablado siempre más bien en alemán o en las dos lenguas con los hijos. La madre de la familia 3 además subraya que es difícil de seguir el método de “one parent, one language”, porque muchas veces se cambia inconscientemente a la otra lengua.

“M1: Desde el principio decidimos que cada uno iba a hablar con los hijos sólo en su lengua materna. Aparte de haber tomado la decisión, en la práctica también nos salía automáticamente hacerlo así. Nosotros

pensamos, que mezclar los idiomas no iba a funcionar. Además así no había peligro de hablar con acento o de pronunciación incorrecta.” (Entrevista familia 1)

“P1: Dass sie zweisprachig erzogen werden war immer klar. One language, one parent: so haben wir es nach Beratung zumindest versucht. Natürlich gab es immer wieder Vermischungen, v.a. als die kinder größer waren, ich zum Beispiel habe gerne mit ihnen auf Spanisch geschimpft.“ (Entrevista familia 1)

“H1.1: Cuando mis hermanos y yo éramos pequeños, mi padre hablaba en alemán y mi madre en español.” (Entrevista familia 1)

“M5: Cuando yo quedé embarazada mi doctor en Panamá me recomendó que (...) el me dijo que mi esposo ya desde que los bebés estaban en el vientre, les hablara en alemán y yo en español. (...) Nosotros siempre hemos hablado así en casa, él habla en alemán y yo en español.” (Entrevista familia 5)

“P3: En realidad recomendado alguna cosa personal no, pero sí era importante si era posible que puedan aprender los dos idiomas a la vez.” (Entrevista familia 3)

“M3: Das haben wir am Anfang vielleicht so versucht, aber das ist nicht durchzuhalten gewesen... weil ich habe schon zu meinem Mann gesagt, „Sprich Spanisch mit der Laura“, aber er merkt es oft nicht, dass er zur anderen Sprache wechselt .“ (Entrevista familia 3)

Aunque el hecho de que los niños sepan ambas lenguas es importante para todos los padres, la madre de la familia 3 subraya que no han seguido algún sistema educativo a la hora del uso de las lenguas. En el caso de la familia 4 vuelve a influir un factor externo. La madre intentaba hablar con el niño en español y afirma que el padre también solía hablar español en casa. Sin embargo, la abuela era de la opinión que el niño debía de aprender bien el alemán para no tener desventajas y por consiguiente el alemán se convirtió en lengua dominante.

*“M4: Con mi hijo hablo casi siempre español y si tengo que decirle algo que le incumbe a todos pues hablo en Alemán o cuando estamos juntos con personas que no hablan español entonces hablo en alemán para no ser descortés.
M4: Yo en ese tiempo permití que se metieran en la educación pero gracias a Dios mi hijo entiende todo.” (Entrevista familia 4)*

“P4: Prinzipiell positiv, jedoch waren teilweise Befürchtungen, falls zum überwiegenden Teil Spanisch gesprochen wird, die Deutschkenntnisse darunter leiden könnten. (Entrevista familia 4)

Otras influencias educativas son entre otras cosas los medios, juegos y libros en lengua española. Nuevamente en el caso de la familia 1,5 y 6 estos factores están muy presentes en el entorno familiar. También en la familia 2 y 3 se documenta una presencia

de medios españoles y cuentos en los casos de las hijas mayores. Sin embargo, en la familia 4 falta este tipo de contacto lingüístico. El niño solamente nombra un libro y alguna canción que le gusta mucho.

“M2: Ah... also vielleicht als die Kinder klein waren, da haben wir schon spanische Geschichten oder Musik, oder Bücher vorgelesen, das schon.“ (Entrevista familia 2)

“M1: Sí, también han oído cuentos y leído libros.” (Entrevista familia 1)

“H1.2: Ja, wir haben spanisches Fernsehen und haben auch spanische Musik gehört, sowohl als wir klein waren als auch jetzt. Viele unserer Kinderbücher, Kassetten, Videos waren auch auf Spanisch.“ (Entrevista familia 1)

“H1.1.: Tenemos televisión española en casa. Siempre he escuchado música española, siendo pequeña y ahora. Me gustan los medios hispanohablantes y los utilizo todos los días.” (Entrevista familia 1)

“M5: Si, aquí si se compra un libro en alemán, yo compro otro libro en español. Me voy a las librerías o encargo por internet y les tengo de todo, todo en los dos idiomas. Yo, también les enseño a escribir. Cuando ellas estaban en el Kinder, yo les enseñé el alfabetario en español y todo.” (Entrevista familia 5)

“H5.1: Cantamos en español y en alemán....y en inglés.”

“H5.2: Yo veo películas en español.”

A lo largo de las entrevistas también se preguntó a los padres si habían pensado en mandar a sus hijos a clases de español. Todos los padres respondieron que, a la hora de elegir una escuela para los niños, era importante que sus hijos al menos pudieran tener la posibilidad de elegir la asignatura de español. En caso de la familia 5, la madre contó que sus hijas habían ido al Instituto Cervantes y durante sus vacaciones en Panamá también pudieron ir a un colegio panameño y les gustó mucho. Otro intento de incorporar más la lengua española en la vida de su hijo, se pudo documentar en la familia 2. Como el hijo menor no hablaba casi nada de español, la madre le mandó a un curso de español ofrecido por la embajada española en Viena entre los 12 y 13 años.

“H2.2: Ja eigentlich schon. Vor allem mit dem Spanischkurs, hat mir eben meine Mutter vorgeschlagen, dass ich das machen soll zum Beispiel. Und sie versuchen auch hin und wieder schon mit mir Spanisch zu sprechen, aber ich gehe, ehrlich gesagt, auch nicht wirklich darauf ein. Ich weiß aber auch nicht, warum das so ist. Ich würde die Sprache schon gerne können.“

“H2.2: Das war eigentlich eh eine recht nette Erfahrung. Vor allem eigentlich schon von den Leuten her und so auch einmal mehr oder weniger Freunde zu haben, die familiäre spanische Einflüsse haben. Und... es war eigentlich eh ganz ok.“

“M2: Er hat auch dann, mit 12,13 einen Spanischkurs begonnen. Das hat ihm ganz gut getan und er hat auch jetzt Spanisch in der Schule. Ich glaube auch, dass das Interesse steigt.“

Aunque el hijo documenta que el curso en realidad para él era una experiencia positiva, no puede explicar el porqué su interés no era muy grande. Su padre además cuenta que al final dejó de ir, porque no le atraía mucho el curso.

Durante la investigación teórica de este trabajo, hemos podido discutir también la influencia de los hermanos en el desarrollo lingüístico de las lenguas. Así pues, ya se ha dicho que los hijos mayores son privilegiados porque crecen en un ambiente equilibrado y se ven enfrentados – si los padres siguen hablando cada uno en su lengua – a las dos lenguas de la misma forma (véase Riehl 2004, p. 61; Lippert 2010, p.161). Las diferencias en el desarrollo y comportamiento lingüístico entre los hermanos por lo tanto puede ser muy diferente. El uso de la segunda lengua tiende a disminuir. En todos los casos los padres documentaron haber hablado más en español durante la niñez de su primer hijo o hija. Una diferencia radical entre el dominio de la segunda lengua se ha podido observar en el caso de la familia 2 y la familia 3⁴⁴. En la familia 2 se puede suponer que la gran diferencia de edad y el hecho de que el niño menor naciera cuando en la familia ya se hablaba preferentemente alemán, hayan influido en gran parte en la adquisición de la segunda lengua.⁴⁵ En el caso de la familia 3 esta diferencia se debe especialmente a la enfermedad de la segunda hija.

“M2: Also, bei den Kindern war es beim ersten Kind einfacher, bei der Tochter. Das war vielleicht auch dadurch, dass der Vater noch nicht so gut Deutsch konnte und wir mehr Spanisch gesprochen haben... und sie auch ein spanisches Kindermädchen, ca. 1 Jahr, zwischen 1. Und 2. Lebensjahr, hatte.“ (Entrevista famili 2)

⁴⁴ En el caso de la familia 4 no hay hermanos. En el caso de la familia 5 las hijas son gemelas y por lo tanto crecen verdaderamente en el mismo entorno y viven exactamente las mismas situaciones. Por lo tanto una diferencia entre las hermanas no se pudo observar.

⁴⁵ Este aspecto también se pudo observar en la familia 6. Los hermanos se llevan 4 años y medio y la hija mayor siempre ha hablado con su hermano en alemán. La lengua española estaba por lo tanto más presente durante la niñez de la hija mayor que del hijo menor. Sin embargo, el hijo menor en este caso sí habla y entiende muy bien la lengua española, pero existen diferencias en el dominio y uso de la lengua.

“M2: Beim zweiten Kind war das schwierig, schwieriger, weil mehr Deutsch in der Familie gesprochen wurde und es war auch so, dass das zweite Kind die Sprache nicht so angenommen hat oder nicht so darauf eingestiegen ist.“ (Entrevista familia 2)

“H2.2: Naja, wir sprechen eigentlich nur Deutsch miteinander, aber ich weiß... früher als sie in meinem Alter war, dass sie eigentlich schon Spanisch konnte. Sie hatte irgendwie mehr Einflüsse durch das Spanische.“ (Entrevista familia 2)

“H2.1: Also, ich meine, wahrscheinlich macht bei uns viel der Altersunterschied aus. Mein Bruder ist 9 Jahre jünger. Er lernt erst jetzt in der Schule Spanisch. Ich meine, irgendwie hat es bei ihm nicht ganz so hingehaut, dass er zweisprachig aufwächst. Nicht, dass es nicht versucht wurde, aber es ist nicht angekommen. Beziehungsweise war da schon der Punkt, dass mein Vater auch mit mir kein Spanisch gesprochen hat, sondern vor allem Deutsch.“ (Entrevista familia 2)

Dejando aparte el aspecto de la edad, la hipótesis de Susanne Lippert pudo observarse también en la familia 1, en la que todos los niños hablan la lengua española y solamente se llevan dos años. En este contexto hay que destacar de que la autora de este trabajo dejó decidir a todos los participantes en qué idioma querían hacer la entrevista. Las únicas hijas que decidieron responder las preguntas en español fueron las gemelas de la familia 5 y la hija mayor de la familia 1. Los hermanos de esta última familia subrayan que su hermana mayor es la que más contacto directo tiene con España. En ambos casos, familia 1 y familia 5, las tres chicas han nacido en un país hispanohablante y vinieron a Austria a la edad de 6 meses.

Mientras que la hija mayor comenta la diferencia entre el dominio de las lenguas como “mínima”, sus hermanos sí que subrayan esta diferencia.

“H1.2: Meine Schwester hat sich viel mehr mit der Sprache auseinandergesetzt als mein Bruder und ich, und hat von klein auf viel Wert darauf gelegt, richtig zu schreiben und viele Wörter zu lernen. Sie hat auch keinen Akzent, wenn sie redet, was bei mir nicht der Fall ist.“ (Entrevista familia 1)

“H1.2: Meine Schwester spricht am besten Spanisch, da sie sich immer mehr damit auseinandergesetzt hat und besonders viel Wert auf das richtige Erlernen der Sprache gelegt hat. Das Niveau von meinem Bruder und mir ist ungefähr gleich.“ (Entrevista familia 1)

“H1.3: Älteste Schwester hat die stärkste Bindung zu Spanien und spricht es daher vermehrt. Mittlere Schwester spricht es generell weniger. Hat sich aber in den letzten Jahren auch geändert.“ (Entrevista familia 1)

Sorprende comprobar que este aspecto se manifiesta también en el uso de la lengua entre los hermanos. Mientras que la hija segunda y el hijo menor suelen hablar en alemán

entre ellos, con su hermana mayor suelen hablar las dos lenguas. En cambio, la hija mayor dice que suele hablar más español con sus hermanos. Esto se puede deber al simple hecho de que ella siempre hablaba más español que sus hermanos y desde el principio también se dirigía en lengua española a ellos.

“H1.1: Creo que siempre he hablado más español con ellos.” (Entrevista familia 1)

“H1.3: Auch hier würde ich zwischen den beiden Geschwistern unterscheiden. Mit der einen grundsätzlich deutsch und mit der anderen eher spanisch. Relativ unabhängig von den Situationen.” (Entrevista familia 1)

“H1.3: Generell fühlt sich die älteste Schwester im Spanischen am wohlsten. Daher fällt ihr auch die Umstellung am einfachsten“ (Entrevista familia 1)

La “regla de los tres hermanos” también se puede adaptar al factor de la identificación. Así pues, la hija mayor dice directamente que ella se siente española, la segunda hija en parte y el hijo menor dice que se calificaría casi más como austriaco.

“H1.1: Si, estoy orgullosa de ser hispanohablante y contenta de ser española.” (Entrevista familia 1)

“H1.2: Ja. Ich merke zwar, dass ich ein bisschen anders als die typische Spanierin bin, aber ich mag es, beide Kulturen in mir zu haben und identifiziere mich zumindest zum Teil mit Spanien.“ (Entrevista familia 1)

“H1.3: Ja. Danke, dass ich großes Glück habe zwei so wichtige Sprachen von klein auf gelernt zu haben. In gewissen Aspekten schon. Würde mich aber generell eher österreichisch bezeichnen. Vor allem was bestimme kulturelle Aspekte betrifft ... Offenheit, Beziehungen, usw.“ (Entrevista familia 1)

Resumiendo en la categoría „Entorno familiar“, se puede destacar que la forma y el uso de la lengua española en el entorno familiar es muy determinante. El desarrollo lingüístico tiene más éxito en familias bilingües en las que se usan las dos lenguas de forma separada y frecuente. La incorporación de diversos medios como lo son libros, cuentos o películas en lengua española sirven también como apoyo. Es además un equilibrio lingüístico que puede influir positivamente en el mantenimiento de la segunda lengua. De ahí que los hijos mayores tiendan a mantener y desarrollar las lenguas débiles más fácilmente porque se ven confrontados con los dos idiomas de la misma forma, y son influenciados por ambas partes (madre y padre, alemán y español).

Experiencias personales:

“H3.1: Ja, also angeblich zu Beginn...ja genau! Da gibt es diese Anekdote, dass ich bei meiner anderen Oma war im Burgenland und ich wollte eben Milch und habe die ganze Zeit „Leche“, „Leche“ gesagt und sie waren dann schon so verzweifelt, weil sie nicht gewusst haben, was ich will. Und das erzählt sie mir heute noch, weil ich schon so wütend war, dass ich ihr dann eine „runtergehaut“ habe, weil ich schon so wütend war (lacht).“ (Entrevista familia 3)

Muchos niños bilingües habrán vivido experiencias similares a lo largo de su niñez. Especialmente durante las fases críticas del desarrollo las experiencias vividas pueden tener un gran impacto en las biografías lingüísticas de los niños bilingües. En la presente investigación se pudieron documentar en primer lugar experiencias positivas. En cuanto a la pregunta sobre las experiencias vividas por ser bilingüe o hablar dos idiomas, tanto los niños como los padres respondieron que son principalmente positivas. La gente en muchos casos admira que los niños puedan crecer bilingües y especialmente los amigos tienen una actitud muy positiva. Asimismo, las familias y los niños disfrutaban en gran parte de las experiencias culturales.

“H1.3: Ja. Wie gesagt, ich hatte bisher nur positive Erfahrungen. Freunde bitten mich hin und wieder, ob ich ihnen helfen kann.“ (Entrevista familia 1)

“H1.1: Nunca he hecho malas experiencias.” (Entrevista familia 1)

“P1: Die Kinder haben Zugang zu zwei Familien, Kulturen. Außerdem kommt ein gewisser Coolness-Faktor hinzu.“ (Entrevista familia 1)

El uso de las lenguas también puede deberse a las experiencias hechas en un pasado no muy lejano. Así una de las hijas de la familia 1 comenta que usaban más frecuentemente el español cuando acababan de volver de España. Un factor que puede influir en el uso de una u otra lengua, puede depender también de la lengua en que la acción transcurría (jugar, cantar, etc.).

“H1.2: Ich glaube, es war abhängig davon ob wir vor kurzem in Spanien waren, oder nicht wie viel wir Spanisch gesprochen haben, bzw. ob wir mit meiner Mama gespielt haben, oder sie uns das Spiel erklärt hatte. Z.B. bei Parchis könnte ich mir vorstellen, dass wir immer spanisch gesprochen haben, aber ich weiß es nicht mehr.“ (Entrevista familia 1)

La mayoría de las experiencias nombradas por los miembros familiares fueron buenas. Nadie contó directamente una situación negativa a lo largo de su vida. Sin embargo, en tres casos se pudo mostrar una fase de rechazo lingüístico y en parte cultural. Mientras que en la mayoría de los casos, incluso los niños que no hablaban casi nada de español,

dicen que ellos nunca han rechazado directamente al uso del español y que posiblemente el evitar, o el poco desarrollo de, la segunda lengua se debe a otros factores, dos hijas mayores indican un periodo de rechazo. En la familia 3 no se pudo observar una fase de este tipo. Según la madre en su caso las hijas siempre estaban en contacto con la lengua débil y necesitaban comunicarse con la abuela hispanohablante.

“H3.2: Also, ablehnen tue ich es nicht.“ (Entrevista familia 3)

“M3: Nein, es gab auch eigentlich immer die Notwendigkeit durch die andere Oma, dass sie sich verständigen muss.“ (Entrevista familia 3)

Interesante resulta que la hija mayor de la familia 1, en la que siempre se ha hablado mucho el español, y la hija mayor de la familia 2, en la que se habla prioritariamente el alemán, documentan una fase de desinterés y rechazo entre los 10 y 14 años. Según ellas en este periodo de su desarrollo, habían decidido que ya no querían hablar el español y que se sentían mucho más atraídas por la lengua alemana. Mientras que la hija mayor de la familia 1 indica directamente que había decidido entonces ser “Austriaca”, la hija mayor de la familia 2 no puede nombrar razones para esta fase. En realidad ninguna de ellas detalla motivos para el inicio de esta fase de rechazo.

“H1.2: Ein paar Jahre lang (ich glaube zw. 10 u 14) habe ich beschlossen, dass ich nur Österreicherin sein möchte und habe deshalb, außer es war unbedingt notwendig, nur noch Deutsch gesprochen. Ich glaube darunter hat mein Spanisch sehr gelitten und auch, dass ich deswegen einen Akzent beim Sprechen habe. In der Zwischenzeit habe ich allerdings Kurse auf der Uni und ein Praktikum gemacht, wodurch sich mein Spanisch wieder deutlich verbessert hat. Auch verfolge ich regelmäßig spanische Nachrichten, wodurch sich mein Wortschatz erweitert hat.“ (Entrevista familia 1)

“H2.1: Ja, also so ab der Volksschule und Pubertät eigentlich und immer wieder kurze Phasen dann. Da habe ich das überhaupt nicht wollen!

E: Und warum?

H2.1: Keine Ahnung. Das war mir einfach irgendwie...ich weiß nicht, ich könnt' nicht sagen warum. Also, ich bin auch lange Zeit eigentlich nicht gerne auf Urlaub geflogen nach Spanien. Das ist erst vor ein paar Jahren wieder gekommen, als ich das erste Mal alleine bei meiner Familie war, da kam es eigentlich wieder. Und seitdem ist eigentlich wirklich ein regelmäßiger Kontakt zu der Familie vorhanden. Also seit 3,4 Jahren und seitdem ist der Kontakt immer intensiver geworden. Also jetzt will ich es eben.“ (Entrevista familia 2)

“M2: Ja, später als sie größer war. Nicht direkt abgelehnt, aber doch so ein wenig verweigert und ist eher aufs Deutsche ausgewichen. Ich glaube, dass es einfach altersbedingt war, durch die Pubertät.“ (Entrevista familia 2)

Ambas chicas subrayan que en esa fase no se interesaban por el uso del español. En cambio, más tarde volvieron a identificarse y a relacionarse con el uso de la lengua. Por consiguiente, la hija mayor destaca que su interés aumentó no sólo con la edad, sino también con el mayor contacto con su familia española. Sin duda, la hija mayor de la familia 1 tuvo durante su vida mucho más contacto con la lengua española, sea a través de visitas familiares o en su entorno familiar en casa. No obstante, en su biografía lingüística, se encuentra una fase de rechazo no sólo en cuanto a la lengua, sino también en relación a su identidad (véase “Österreicherin sein möchte”). Igualmente, resulta interesante que ella misma haya notado una diferencia en el dominio de la lengua tras esta fase y piense que ésta haya podido influir de cierta forma en su pronunciación. Aunque ella diga que ha podido mejorar mucho gracias al curso en la Universidad y al uso de medios españoles.

En la discusión teórica hemos visto que las fases de rechazo lingüístico pueden tener una cierta influencia a la hora de mantener y desarrollar la lengua débil. Así pues, se destacó que un rechazo lingüístico puede deberse a la presión social o la adaptación a un grupo (especialmente durante la pubertad) y su entorno, igual que a razones económicas en el sentido de necesitar menos esfuerzo a la hora de hablar una de las dos lenguas (Lippert 2010, p. 87s.). Sin embargo, los mismos niños bilingües no han podido destacar ninguna razón en concreto por lo que se vieran obligadas a adaptarse a sus amigos o entorno - al menos no conscientemente.

En este contexto es importante destacar el caso del hijo menor de la familia 6. El hijo estuvo en casa con su madre hispanohablante hasta los 3 años. Entonces, hablaba solamente la lengua española. Al entrar en la guardería se produjo un cambio muy inesperado. El niño empezó a negarse a hablar en español y dijo a su mamá en alemán “Mamá, estamos en Austria y en Austria se habla alemán”. La madre siguió insistiendo en el uso de la lengua española, pero el niño no quería hablar español. Incluso durante las estancias anuales (6 semanas) en España, en las que tenían mucho contacto con sus amigos y familiares españoles, el hijo no hablaba mucho en español. Si la madre le decía que ahora estaba en España y debía hablar el español y por qué no hablaba en español. El niño contestaba que ella también entendía alemán. No obstante, hay diferencias entre el uso de la lengua de su hermana mayor y él. El no suele hablar mucho español en su vida cotidiana o en el entorno familiar y emplea la lengua débil sólo en el contacto con otros hispanohablantes. Hasta hoy en día no se saben las razones por las que se produjo esta fase de rechazo. Se supuso siempre que alguien le habría dicho en la guardería que

tenía que hablar en alemán, o quizá pasara algo que influyera de forma negativa en su actitud acerca del uso de su segunda lengua. En realidad hasta los tres años su primera lengua fue el español y no el alemán.

Siguiendo la teoría referente al rechazo lingüístico, la disminución del uso de la segunda lengua puede llegar a influir negativamente en el desarrollo lingüístico de ésta. Kielhöfer y Jonekeit indican que el rechazo también puede deberse a que los niños ya no dominen bien la segunda lengua (por no usarla) y saben que las personas con las que están hablando les entienden en la lengua dominante (véase Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 71). Durante la investigación no se pudieron mostrar fases mudas al entrar en las guarderías, como fueron documentadas por Abdelilah-Bauer (véase Abdelilah-Bauer 2008, p. 93s.).

Otra experiencia positiva que se documentó durante el análisis es el aumento de interés por parte de todos los bilingües. Dándose cuenta con la edad de las ventajas que tienen, y gracias a las experiencias positivas en el extranjero o el entorno escolar y laboral los niños bilingües empiezan a interesarse más por su segunda lengua. Aún si los niños hayan rechazado durante alguna fase la lengua española, o nunca la hayan llegado a desarrollar bien, se nota que han estado relacionados con ella y les es fácil desarrollarla.

“M2: Sie hat einfach auch ab einem gewissen Alter, eben aber auch eher spät, so mit 20, sich mehr interessiert für Land, Leute und Sprache. Das ist aber erst später gekommen.“

“M2: Ja, schon. Man merkt auch, dass er jetzt, da er es intensiver lernt, sich leicht tut. Also, wenn man es einfach von klein auf im Ohr hat.“

Resumiendo en la categoría „experiencias personales“ se pudieron observar en primera línea influencias positivas. Fases de rechazo lingüístico o cultural se mostraron en dos casos durante la fase de la pubertad y en un caso al entrar en la guardería. Las razones concretas para estas fases son difíciles de nombrar e investigar. Sin duda, una fase en la que el niño se centra en el uso de sólo una lengua provoca que la segunda pase a un segundo plano y sufra a la hora de desarrollarse. No obstante, en los casos analizados, los niños volvieron a interesarse por el uso de la segunda lengua y aparte de algunas faltas de pronunciación y vocabulario lograron desarrollar ambas. De todos modos puede observarse una diferencia entre el interés general por la lengua española entre aquellos niños que han tenido una fase de rechazo en su biografía y los que siempre la han aceptado.

Ventajas y desventajas:

En su estudio sobre el cambio lingüístico de familias inmigrantes Lippert subraya, que la actitud acerca de mantener varias lenguas ha cambiado mucho. Mientras que en el pasado - especialmente en casos de niños de familias inmigrantes – se tendía a adaptarse totalmente a la cultura, mentalidad y sociedad, hoy en día los conocimientos lingüísticos de las lenguas familiares son muy valoradas e incluso abren posibilidades laborales. Así pues, la adquisición de más de una lengua materna no es solamente un factor de identidad, sino una ventaja muy grande para el mercado laboral (véase Lippert, p- 283).

La misma opinión y actitud se ha comprobado a lo largo de todas las entrevistas. Aunque no todos los hijos hayan desarrollado la segunda lengua de la misma manera o hablen la lengua española de forma perfecta, todos subrayan la importancia de saber hablar muchos idiomas y las ventajas que surgen por crecer y ser bilingüe:

“M2: Nachteil sehe ich eigentlich keinen. Eher Vorteile, da man mehr Sprachen kann, auch ein leichterer Zugang zu anderen Sprachen dadurch.“ (Entrevista familia 2)

“P2: Sí, por supuesto que sí, porque la mentalidad es diferente aquí que allí. Así que ellos tienen la mentalidad española también y seguramente es una ventaja para ellos. Aparte de la mentalidad, la lengua también. Al tener dos lenguas tienen ventajas.” (Entrevista familia 2)

“M3: Ja, überhaupt glaube ich, dass - egal ob Spanisch oder eine andere Sprache - jede weitere Sprache, die man im Kindesalter lernt, eine große Erleichterung für jede weitere Fremdsprache ist.“ (Entrevista familia 3)

“P3: No, no. Además teniendo un segundo idioma, el tercero es más fácil.” (Entrevista familia 3)

“M5: Ninguna desventaja para nosotros es una maravilla que puedan aprender lo que deseen y ya el tiempo dirá si fue bueno o malo.” (Entrevista familia 5)

H1.2: Ich denke es ist ein Vorteil, zwei Sprachen von klein auf zu lernen, da es später um einiges schwerer ist, neue Sprachen zu lernen.“ (Entrevista familia 1)

“H1.1: El hecho de ser bilingüe ha tenido mucha influencia en mi vida ya que me ha abierto muchas puertas.” (Entrevista familia 1)

La hija mayor de la familia 3 cuenta que especialmente durante las clases de lenguas ha tenido muchas ventajas. Sus padres y profesores también pudieron observar esta facilidad de aprender idiomas. La madre y el hijo de la familia 1 también subrayan esta ventaja:

*“M1: Sólo veo ventajas. Los tres han aprendido con gran facilidad otros idiomas.”
(Entrevista familia 1)*

“H1.3: Durch internationalen Background kann ich mich gut in andere Kulturen einleben. Spanisch zu können, hat es mir sehr erleichtert Französisch zu lernen. Eventuell auch Englisch. Lerne grundsätzlich recht schnell und gut andere Sprachen.” (Entrevista familia 1)

En todo el grupo investigado, solamente un padre ha nombrado una desventaja o un posible peligro. Mientras que la madre no ve ninguna desventaja en el uso de dos lenguas, el padre del niño indica que el uso simultáneo de dos lenguas podría afectar de manera negativa el desarrollo de la lengua alemana y por lo tanto de la lengua dominante.

“P4: Vorteile könnten später größere Chancen in Schule bzw. Berufsleben sein oder, dass sie sich eventuell leichter tun. Auch bei Reisen und Urlaub auf Grund der Kenntnisse. Ein Nachteil...Die deutsche Sprache könnte eventuell „verstümmeln“. Das heisst wird zu Hause überwiegend nicht Deutsch gesprochen, „verkümmern“ die Deutschkenntnisse. Das hat wiederum negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen.” (Entrevista familia 4)

“M4: Desventajas?! Para mi ninguna, al contrario sólo tiene ventajas, tiene más oportunidades para encontrar un buen empleo, puede conocer personas de otras culturas, hacer amigos, y su horizonte se amplía. El problema es que hay personas que aunque hayan estudiado están en contra de que los niños crezcan con dos idiomas y esas personas piensan que el niño no podra aprender bien alemán si crece con dos idiomas.” (Entrevista familia 4).

Resumiendo puede decirse en esta categoría que dominan las ventajas a la hora de crecer bilingüe. Los mismos bilingües no sólo piensan que aprenden con más facilidad otras lenguas, sino que tienen ventajas al estar en contacto con las dos culturas. El miedo acerca de una influencia negativa por el uso y la adquisición simultánea de dos lenguas puede impedir que una de las dos se mantenga o desarrolle (véase caso familia 4).

Factor de la constancia:

Aparte de todos estos factores nombrados a lo largo de la parte teórica y empírica hay que subrayar finalmente que en cada uno de los casos de los niños bilingües pueden influir siempre diferentes aspectos. Así pues, la situación actual, cambios inesperados o experiencias emocionales pueden determinar cada caso de distinta manera. De ahí que hechos que no podrán ser influenciados como una enfermedad o una mudanza a otro país por razones laborales tendrán que ser siempre tenidos en cuenta.

Sin embargo, resumiendo el análisis de las entrevistas se puede destacar un factor muy importante a la hora de adquirir, desarrollar y mantener las dos lenguas en familias bilingües y este es **la constancia del uso de ambas lenguas** en el entorno familiar, sea por el uso directo de los hablantes en la familia o el contacto con el país, la cultura y la lengua.

Leist-Villis también subraya la importancia del uso continuo y la presencia de la lengua débil. La necesidad de la presencia de esta segunda lengua puede ser un factor determinante a la hora de desarrollar la segunda lengua. En cambio, si los padres no son constantes en el uso de la lengua débil y si la presencia de la lengua débil es mínima tanto en el entorno social y escolar, el uso y desarrollo de esta lengua tenderá a disminuir (véase Leist-Villis 2004, p. 236; Lippert 2010, p. 275).

Grosjean también indica este factor de “la constancia” diciendo que si un niño no ve la necesidad del uso, no le dará mucha importancia a esta lengua:

“People rarely make a conscious decision to become bilingual; it happens because their interaction with the world around them requires it.” (Grosjean 1982, p. vii)

Este aspecto y la influencia de este factor se pudo observar muy bien en las familias analizadas. En todas las familias, en las que el uso es frecuente y presente, los niños hablan bien el español y lo usan voluntariamente. Por otro lado, en las familias en las que el alemán se ha convertido en la lengua dominante, los niños tienden a dejar de hablar la lengua débil y vuelven a interesarse por esta lengua por ejemplo a lo largo de la educación escolar o durante los estudios.

Los mismos padres e hijos indican este fenómeno:

“P3: Ella al principio solamente hablaba español. Solamente que a veces no tienes la constancia de hacerlo, no?” (Entrevista familia 3)

“H3.1: Schon auch...ahm... aber er mischt selber und er war da nicht so konsequent...” (Entrevista familia 3)

“H3.1: Ich habe zwar schon Spanisch gesprochen, aber schon fehlerhaft eigentlich, weil das ärgert mich heute noch... weil der Papa eben nicht so konsequent war im Ausbessern und die Oma eigentlich auch nicht.” (Entrevista familia 3)

“H3.2: Würde ich schon gerne. Wenn ich ... bei mir ist die Konsequenz nicht so da, wenn ich... im Moment. Bei meiner Ausbildung und so, und da ist mir das zu viel.” (Entrevista familia 3)

“M2: Ja, also das ist wahrscheinlich immer der Fehler, man hätte immer Spanisch mit ihm sprechen sollen, auch wenn die anderen mit dem Kind Deutsch sprechen. Da hätte man hartnäckig bleiben sollen.” (Entrevista familia 2)

8. Resumen e interpretación de los resultados

„H3.1: Na, ich glaube einfach so die emotionale Ebene, dass man sagt, ok die Sprache verbindet man mit lieben Menschen, bei denen man gerne ist und die man gerne mag. Und ja, wenn es dann einmal Feste gibt und das war immer positiv besetzt und deshalb wollte ich das verfolgen. Eigentlich weil es auch ein Stück von mir selbst ist und das wollte ich verfolgen.“(Hija mayor, Entrevista familia 3)

En el presente trabajo se ha tratado de dar respuestas a las preguntas centrales **“¿Qué aspectos influyen en el desarrollo y mantenimiento de una o dos lenguas en familias bilingües? ¿Qué factores pueden ser determinantes en la biografía lingüística de niños bilingües?”** A lo largo de la discusión teórica y el análisis investigativo resultaron diferentes factores y aspectos específicos que pueden influir en la biografía lingüística de niños bilingües. Se pudieron destacar factores determinantes como el uso y contacto con la lengua débil, la cultura y el país. Especialmente la frecuencia del uso de las dos lenguas y la constancia e insistencia de los mismos padres afecta de manera positiva el mantenimiento de la bilingüidad en las familias. Al contrario, prejuicios, miedos y opiniones negativas acerca del uso simultáneo pueden tener un efecto negativo a la hora de desarrollar dos lenguas maternas.

No obstante, debe de subrayarse que el propio interés y desarrollo de los mismos bilingües puede tener una gran influencia a la hora de mantener las dos lenguas. Aún si los padres intentan educar a sus hijos en ambas lenguas y quieren que sus hijos hablen las dos lenguas, puede suceder que los niños no se adapten a la situación y decidan no querer hablar la segunda lengua. En la mayoría de estos casos, los mismos niños no pueden decir lo que podría ser responsable para esta posición y su desinterés.

Otros aspectos, como fases de rechazo pueden tener igualmente un efecto negativo a la hora desarrollar bien la segunda lengua. La falta de contacto y ejercicio de la segunda lengua durante un cierto periodo puede manifestarse en el uso y la adquisición lingüística. Además, se pudo mostrar en la investigación la “regla de los tres hermanos” de Susanne Lippert. Los hijos mayores parecen tener ventajas porque, en la mayoría de los casos, tienen más contacto con la lengua débil durante los primeros años y crecen en un entorno familiar en el que existe un equilibrio lingüístico.

En cuanto a las ventajas y desventajas por lo general, se destacaron en primer lugar solamente ventajas, como la facilidad de aprender otras lenguas, ser influenciado por dos culturas y aspectos acerca de la mentalidad.

A la hora del uso y empleo de las dos lenguas, es importante que las lenguas no se usen de forma mezclada, sino separada. Igualmente se pudo observar que los niños suelen dirigirse en cierta lengua a cierta persona. Una vez que este mecanismo se haya automatizado, es difícil de cambiar esta costumbre. Así, resulta que en familias en las que ambos padres hablan con el niño en la lengua dominante, el niño se acostumbre a responder siempre en la lengua dominante.

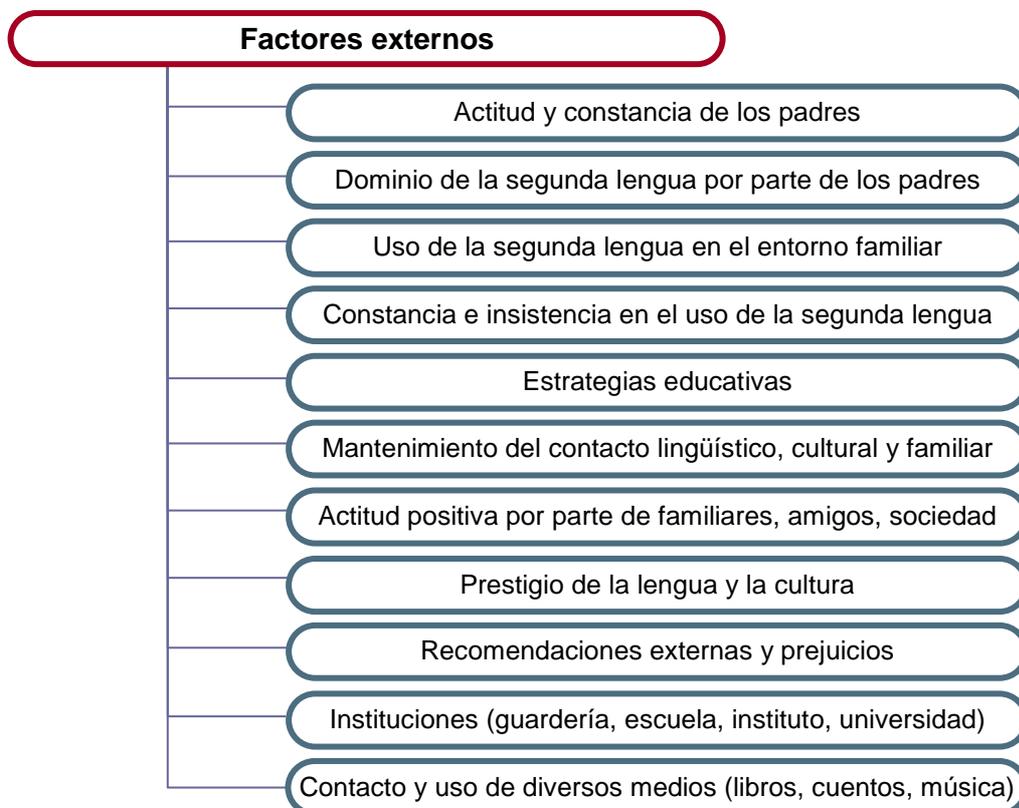
Aunque no todos los niños sean bilingües de la misma manera o hayan podido adquirir la segunda lengua de la misma forma, hay que subrayar finalmente que todos se pueden identificar – aunque en algunos casos sólo sea en parte – con su segundo origen. Tanto los padres como los hijos se sienten atraídos por ambos países y culturas. De ahí que lo más importante a la hora de educar a un niño de forma bilingüe, sea mantener una actitud positiva y valorar no sólo las dos lenguas, sino también las dos culturas:

„P1: Der Respekt und die Werschätzung der Eltern für die jeweilige andere Sprache scheinen mir zentral. Kein Zwang, nur Einladungen, vor allem über familiäre Kontakte und Freunde.“ (Entrevista familia 1)

Finalmente tras la discusión de los resultados y en relación a las teorías presentadas en la parte teórica se resumieron los diferentes factores investigados en un catálogo. Los dos siguientes cuadros resumen los factores externos y personales más importantes a la hora de mantener y desarrollar las dos lenguas en la biografía lingüística de niños bilingües.



Cuadro 6: “Resultados: Motivación y factores personales”



Cuadro 7: “Resultados: Factores e influencias externas”

9. Conclusión y perspectivas

“People rarely make a conscious decision to become bilingual; it happens because their interaction with the world around them requires it.” (Grosjean 1982, p. vii)

“Many people believe that, to be described as bilingual, the person has to have equal proficiency in both languages. The fact is, however, that balanced bilinguals of this kind are a rarity. The two languages in a bilingual’s repertoire are in constant contact and competition with each other. Bilinguals use there languages differently for different porpuses in different domains.” (Wei 2007, p. 5)

El presente trabajo ha tratado los diferentes factores y aspectos que pueden influir el desarrollo, uso y mantenimieno de una o dos lenguas en niños bilingües. Durante la parte teórica se presentaron los diferentes conceptos del bilingüismo y se definieron los términos más importantes para la discusión. Además, se destacaron los difentes factores que pueden determinar las biografías lingüísticas de niños bilingües. Mediante el análisis de casos concretos se trató de completar el trabajo en la parte empírica. La discusión del bilingüismo en las distintas familias ha ayudado a mostrar qué tipo de factores pueden ser de importancia. Se pudieron destacar en primera línea, aspectos positivos a la hora de crecer bilingüe. No obstante, a la hora de mantener y desarrollar dos lenguas maternas se han podido distinguir diferentes influencias positivas y negativas. Entre ellas se encuentran la importancia del contacto directo y continuo con las dos lenguas y la influencia negativa por prejuicios y miedos acerca del desarrollo correcto de dos lenguas maternas.

Esta investigación sobre el bilingüismo ha sido por lo tanto un intento de completar el campo investigativo sobre el bilingüismo. El catálogo de factores, que ha podido elaborarse durante el análisis, debe servir como punto de partida para futuros trabajos investigativos. Así pues, se deberá seguir analizando los diferentes fenómenos y resultados como por ejemplo “la regla de los tres hermanos” y la importancia de “la actitud y el interés personal” de los propios niños en el desarrollo de sus lenguas maternas. Este trabajo ha ayudado a mostrar los diversos aspectos en algunos casos concretos y mediante la situación actual en estas familias. Sin embargo, sería interesante comprobar si el uso y mantenimiento de las dos lenguas cambia a lo largo de la vida de los niños bilingües. De ahí que una nueva pregunta investigativa podría ser sobre el mantenimiento del bilingüismo en una tercera o cuarta generación. ¿Puede aumentar el uso de la lengua débil a lo largo de la vida de niños bilingües y cuál puede ser el motivo

para este cambio? Especialmente en los casos de los niños que usaban muy poco su segunda lengua. ¿Qué métodos siguen los mismos bilingües a la hora de educar a sus propios hijos y qué lenguas usan en su entorno familiar? Por lo tanto, se podría analizar en un futuro trabajo hasta qué punto se puede mantener un bilingüismo a lo largo de las diferentes generaciones. Un estudio longitudinal de familias bilingües sería una de las opciones para seguir tratando y completando este tema investigativo tan actual e interesante.

Concluyendo este trabajo se pudieron obtener las siguientes hipótesis acerca de los factores determinantes para mantener el uso y desarrollo de dos lenguas maternas en familias bilingües:

H1: “El contacto frecuente con el idioma, la cultura y el país de la segunda lengua en familias bilingües, influye positivamente en el uso y desarrollo de dos lenguas maternas.”

H2: “El interés personal, la motivación y la actitud de los mismos niños bilingües puede ser factores muy importante a la hora de mantener el uso de dos lenguas maternas.”

H3: “La insistencia y constancia por parte de los padres, al igual que el uso frecuente y separado de la segunda lengua, influyen positivamente en el desarrollo de la segunda por parte de los hijos.”

H4: “Estrategias educativas como ‘One person, one language’ y el uso y contacto con diversos medios en lengua española - sean libros, cuentos, televisión o música - influyen de forma positiva en la adquisición de la segunda lengua.”

H5: “Amigos hispanohablantes y una red social en la segunda lengua repercuten positivamente en el interés y uso de la segunda por parte de los hijos.”

H6: “Motivos laborales o escolares, tanto como una asignatura de español o prácticas en un país hispanohablante, pueden ser con la edad responsables de un aumento de interés en la segunda lengua.”

H7: “Fases de rechazo por parte de los niños o influencias negativas, como actitudes poco favorables, prejuicios y miedos acerca del desarrollo por parte del entorno social y familiar interrumpen o impiden el desarrollo lingüístico de la segunda lengua.”

10. Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit „Motivación y factores externos que influyen en la biografía lingüística de niños bilingües“ befasst sich mit dem Thema der Zweisprachigkeit und den determinierenden Faktoren und Einflüssen, die für den Erhalt und Gebrauch der Nichtumgebungssprache bei zweisprachigen Kindern (Deutsch/Spanisch) verantwortlich sein können.

„Auch Kinder von hundertprozentigen Anhängern der Vielsprachigkeit können zu einsprachigen Individuen heranwachsen, weil sie selbst das so wollen. Eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst diese Kinder, sich aktiv an das Umfeld anzupassen und hauptsächlich die Umgebungssprache zu verwenden.“ (Lippert 2010, p. 59)

Ziel der Arbeit war es somit, herauszuarbeiten, welche Ergebnisse zum Thema Bilingualismus vorhanden sind, welche Arten von Zweisprachigkeiten existieren und was ausschlaggebend dafür sein kann, in welcher Form sich die gelebte Zweisprachigkeit in bilingualen Familien entwickelt. Anhand einer theoretischen und empirischen Untersuchung wurde somit versucht, im Laufe der Arbeit auf die folgenden Forschungsfragen Antworten zu geben.

Die zentralen Forschungsfragen waren:

- Wann spricht man davon, dass Kinder zweisprachig aufwachsen und welche Formen der Zweisprachigkeit sind heute anzutreffen?
- Welche Aspekte beeinflussen die Entwicklung und den Erhalt einer oder zweier (Mutter-)Sprachen in zweisprachigen Familien? Welche Faktoren können determinierend auf die Sprachbiografie zweisprachiger Kinder wirken?

In erster Linie wurden im theoretischen Teil die verschiedenen Formen der Zweisprachigkeit und die wichtigsten Begriffe in diesem Zusammenhang definiert. Hierzu zählen Termini wie „Muttersprache“, „dominante/schwache Sprache“, „Code-switching/Code-Mixing“ ebenso wie die verschiedenen Konzepte der Bilingualität.

Die zweite zentrale Frage, die während der ganzen Arbeit reflektiert wurde, betrifft die verschiedenen Faktoren und Aspekte der Motivation, die die Entwicklung und den Einsatz

der beiden Sprachen beeinflussen sowie für positive und negative Auswirkungen verantwortlich sein können. Unter den wichtigsten Faktoren, die an dieser Stelle berücksichtigt wurden, finden sich der familiäre und soziale Kontext, der schulische Werdegang und persönliche Aspekte, wie das individuelle Interesse.

Neben diesen zwei großen zentralen Fragen konnten folgende Fragen konkretisiert werden, die vor allem während des theoretischen Teils angesprochen und im empirischen Teil überprüft wurden. Hierzu gehören:

- Existiert eine einzige Muttersprache in zweisprachigen Familien?
- Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Entwicklung und den Gebrauch einer einzigen Sprache oder beider Sprachen? (Sprachentwicklung, Sprachgebrauch)
- Welche Aspekte können die Entwicklung von einer oder zwei Sprachen beeinflussen? Welchen Stellenwert hat der familiäre Kontext und welchen Einfluss haben die Einstellung der Eltern und bestehende Erziehungsstrategien? (Sprachentwicklung, Sprachwahl)

- Gibt es eine dominante Sprache?
- Welchen Wert haben die zwei präsenten Sprachen für die Zweisprachigen selbst? (sozialer, intellektueller Wert und in Hinblick auf Zukunft und Berufsleben, Sprachgebrauch, Sprachwahl)

- Wann spricht man die eine oder andere Sprache? Gibt es bestimmte Umgebungen oder Situationen, in denen eine bestimmte Sprache dominiert? (Sprachgebrauch)
- Wie beeinflusst die Tatsache, zweisprachig aufgewachsen zu sein, das Erlernen weiterer Sprachen und die Pläne für die Zukunft? (Sprachlernen)
- Wie unterscheiden sich die Meinungen der Eltern und der zweisprachigen Kinder voneinander? Gibt es Unterschiede zwischen den Plänen und Wünschen der Eltern für ihre Kinder einerseits und der aktuellen Situation sowie dem Gebrauch der beiden Sprachen von Seiten der Kinder?

10.1. Theoretischer Teil

Zur Analyse der vorgestellten Fragen wurden im theoretischen Teil der Arbeit zunächst die wichtigsten Termini diskutiert und definiert. Hierbei galt ein besonderes Augenmerk dem Begriff der „Muttersprache“. In zweisprachigen Familien ist es oft schwer zu definieren, welche der beiden Sprachen tatsächlich die Muttersprache ist.

“Thus, a mother tongue would be the language one knows best. Given the fact that competence in more than one language is rarely ever equally distributed across all domains of life, many bilinguals might know one language better because they have been schooled in it, yet feel a stronger affective attachment to another language which was learned and used in the home.” (Romaine 1995, S. 22)

Es kommt daher in vielen Fällen zu einer dominanten Sprache, die in den meisten Fällen ident ist mit der Umgebungssprache. Eine Unterscheidung zwischen schwacher und dominanter Sprache ist daher wichtig. Ebenso hat die Familiensprache einen großen Einfluss auf die zweisprachige Entwicklung (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1998, S. 20)

Zu Beginn des theoretischen Teils wurden auch die wichtigsten Formen des Bilingualismus vorgestellt. Hierzu zählen der natürliche versus künstliche Bilingualismus sowie die individuelle und soziale Zweisprachigkeit. Ziel war es, herauszuarbeiten, welche unterschiedlichen Formen des Bilingualismus existieren, und zu erarbeiten, welche dieser Ausprägungen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung anzutreffen sind.

Neben den allgemeinen Definitionen und Konzepten ist die Autorin an dieser Stelle auch auf die Aspekte des Spracherwerbs bei zweisprachigen Kindern eingegangen. Hierbei wurden die unterschiedlichen Ausprägungen der Zweisprachigkeit erarbeitet. Die Unterscheidung zwischen gemischtem und parallelem Bilingualismus sowie additiven und subtraktiven Bilingualismus wurden vorgestellt, genauso wie der simultane und sukzessive Spracherwerb in der Zweisprachigkeitsforschung. Denn es steht fest, dass sehr viele Unterschiede im Erwerb und Gebrauch der Zweisprachigkeit existieren können:

“In der modernen Forschung gilt als gesichert, dass die Zweisprachigkeit ein dynamischer Prozess ist, dass es demnach wohl kaum einen perfekten zweisprachigen Menschen gibt, der beide Sprachen in allen Bereichen gleich gut beherrscht, sondern dass sich je nach Bedarfslage in der einen oder in der anderen der vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben) eine größere oder kleinere Kompetenz herausbildet, außerdem noch verteilt auf unterschiedliche Domänen.” (Lippert 2010, p. 40)

Eine Entwicklung hin zum idealen Zweisprachigen, wie Bloomfield (1933) dies vorschlägt, scheint in der Praxis beinahe unmöglich.

Des Weiteren wurden im theoretischen Teil Konzepte wie „One parent, one language“ vorgestellt. Der Einfluss der elterlichen Einstellung und des Umgangs mit den Familiensprachen ist einer der ausschlaggebendsten Faktoren für die Entwicklung und den Erhalt der Zweisprachigkeit. Hinzu kommen Phänomene des Sprachwechsels, wie das „Code-Switching“ oder „Code-Mixing“, die die Entwicklung Zweisprachiger begleiten und im Gebrauch der Sprachen anzutreffen sind.

“Code-switching is the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of conversation, and so forth, and to change languages within an interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammatical constraints.” (Meisel 1994, p. 177 c.p. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2004, p. 177)

“Words which are adapted phonologically or morphologically are referred to be by Haugen as ‘loanwords’, e.g. *pizza*, *car*, etc. in English.” (Romaine 1989, p. 55)

„Interferenz tritt nicht systematisch auf, sondern wechselt in inkonsequenter Weise mit korrekten Strukturen. Sie ist ein punktuell Phänomen, das von situativen, kontextuellen und personalen Faktoren abhängt.“ (Kielhöfer/Jonekeit, p. 80)

“Transference is employed for the process of bringing over any items, features or rules from one language to another, and for the results of this process.” (Clyne 1991, p. 160 c.p. Riehl 2004, p. 28)

Auch kritische Phasen der Sprachentwicklung können in Fällen zweisprachiger Kinder auftreten und den Erhalt der Sprachen beeinflussen.

“Es kann sein, dass die schwache Sprache zu schwach wird und darum verweigert wird. Wir nehmen an, da[ss] es in der Sprachbeherrschung eine kritische Schwelle gibt.“ (Kielhöfer/Jonekeit 1998, p. 71)

Abschließend konnten im theoretischen Teil verschiedene Faktoren, die die Sprachbiografie zweisprachiger Kinder beeinflussen können, aufgearbeitet werden und für eine bestimmte Sprachentwicklung beziehungsweise Tendenz zu einer bestimmten Sprache ausschlaggebend sein können. Hierzu zählen:

- Aspekte der Motivation (extrinsisch vs. intrinsisch)
- Aspekte der Intelligenz
- Aspekte der Identität und Integration
- Soziales und kulturelles Umfeld
- Familäres Umfeld
- Persönliche Erfahrungen

10.2. Empirischer Teil

Der empirische Teil galt der explorativen Untersuchung des Themas der Diplomarbeit. Ziel des empirischen Teils war es, die theoretischen Aspekte anhand praktischer und konkreter Beispiele zu vertiefen und Antworten auf die gestellten Forschungsfragen zu geben. Im theoretischen Teil konnte vor allem die erste Forschungsfrage bereits diskutiert werden. In der empirischen Diskussion wurden somit vor allem jene Aspekte aufgearbeitet, die die zweite Forschungsfrage betreffen.

Mittels qualitativer Interviews wurden insgesamt 5 zweisprachige Familien zu ihrer Situation und der Sprachentwicklung beziehungsweise ihrem Sprachgebrauch befragt und eine sechste Familie beobachtet⁴⁶. Die Interviews wurden sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern durchgeführt, um möglichst viele Aspekte berücksichtigen zu können und nicht nur Einzelfälle aufzuzeigen. Vor Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden angefertigt. Im Anschluss wurde das Untersuchungsmaterial mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Hierbei wurden die in der Theorie erarbeiteten Kategorien herangezogen und vor Auswertung konkretisiert und im Laufe der Analyse erweitert.

Die Diskussion der Ergebnisse hat gezeigt, dass vor allem die Konsequenz und Insistenz im Gebrauch der Nichtumgebungssprache von Seiten der Eltern einen großen Einfluss

⁴⁶ Auch die Beobachtungen der Familie der Autorin wurden teilweise in die Arbeit integriert.

haben kann. So hat sich im Laufe der Analyse gezeigt, dass jene Kinder die laufend in Kontakt mit der schwachen Sprache waren, diese besser lernten und auch freiwillig öfter verwendeten. Eine positive Einstellung zur zweiten Sprache kann ebenso von Bedeutung sein. Negative Einstellungen, Ängste und Befürchtungen in Bezug auf Fehlentwicklung der Sprachen oder schulisches Versagen können hingegen die Entwicklung und den Gebrauch hemmen. Neben den genannten Faktoren haben jedoch vor allem auch die Einstellung und das Interesse der Kinder selbst einen großen Einfluss auf den Erhalt und die Entwicklung der Zweisprachigkeit. So kann es vorkommen, dass Kinder die Zweitesprache nicht annehmen wollen, auch wenn ihre Eltern sie zweisprachig erziehen wollten. Auch Phasen der Verweigerung können die Entwicklung beeinflussen. Der fehlende Kontakt zur zweiten Sprache und der verminderte Gebrauch dieser Sprache können sich in einer sprachlichen Schwäche bemerkbar machen. Während der Analyse konnte außerdem Lipperts Hypothese bezüglich der „Drei-Geschwistern-Regel“ bestätigt werden. Erstgeborene haben Vorteile in der sprachlichen Entwicklung, da sie in ein sprachliches Gleichgewicht hineingeboren werden und beiden Sprachen gleichermaßen (von Seiten der Mutter und des Vaters) ausgesetzt sind. Das Aufwachsen in einem zweisprachigen Umfeld wurde als sehr positiv und wünschenswert beurteilt. Auch wenn nicht alle Kinder beide Sprachen im selben Ausmaß entwickelt haben und heute verwenden, muss betont werden, dass sich alle auch zu ihrer zweiten Sprache, Kultur und dem Land hingezogen fühlen und das Interesse an der zweiten Sprache im Laufe des Alters steigt.

Abschließend konnten die Ergebnisse und wichtigsten Einflüsse auf den Erhalt und Gebrauch der Zweisprachigkeit anhand von zwei Faktorenkatalogen zusammengefasst werden. Es wurde unterschieden zwischen „Motivation und persönliche Faktoren“ und „Externe Einflüsse und Faktoren“.

Motivation und persönliche Faktoren:

- Interessen und persönliche Wünsche
- Positive Einstellung gegenüber der Sprachen und der Zweisprachigkeit
- Sprachliche Kompetenz in der zweiten Sprache
- Notwendigkeit, die zweite Sprache zu sprechen
- Kontakt zu Land, Menschen, Kultur der zweiten Sprache
- Das soziale Netzwerk, Freunde, „peer groups“
- Persönliche Erfahrungen

- Phasen der Verweigerung oder von vermindertem Interesse
- Schulische und berufliche Motive

Externe Einflüsse und Faktoren:

- Einstellungen und Konsequenz von Seiten der Eltern
- Kompetenz der Eltern in der Nichtumgebungssprache
- Gebrauch der zweiten Sprache im familiären Umfeld
- Konsequenz und Insistenz im Gebrauch der zweiten Sprache
- Erziehungsmethoden, Erziehungsstrategien
- Erhalt des sprachlichen, linguistischen und familiären Kontakts zur zweiten Sprache
- Positive Einstellung gegenüber der Nichtumgebungssprache von Seiten der Familie, der Freunde und der Gesellschaft
- Prestige der zweiten Sprache und der Kultur
- Externe Ratschläge, Vorurteile und Ängste
- Institutionen (Kindergarten, Volksschule, Gymnasium, Universität)
- Verwendung von Medien in der Nichtumgebungssprache (TV, Bücher, Märchen, Musik)

11. Literatura

- Abdelilah-Bauer, Barbara (2007):** El desafío del bilingüismo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, S.L.
- Abdelilah-Bauer, Barbara (2008):** Zweisprachig aufwachsen. Herausforderungen und Chancen für Kinder, Eltern und Erzieher. München: Beck.
- Aleemi, Janet (1991):** Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung, Frankfurt am Main: Lang.
- Afshar, Karin (1998):** Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Ammon, Ulrich (2004) (Ed.):** Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2nd completely revised and extended edition. Volume 1. Berlin: Gruyter
- Apeltauer, Ernst (2002):** Motivation und Mehrsprachigkeit, Veränderungsprozesse während der Aneignung. En: Wolff/Lange (Ed.): Europäisches Jahr der Sprachen. Mehrsprachigkeit in Europa. Regensburg, pp. 143-164.
- Atteslander, Peter (2000):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Atteslander, Peter (2003):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Barth, Dagmar (2004):** Referential Defocusing: Dangerous Topics and Language Use in Language Biographies of East Germans. En: Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (2004) (Ed.): Leben in mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières. Berne: Peter Lang, pp. 75-96.

- Best, John B. (2002):** *Psicología Cognoscitiva*. Quinta edición. México: Thomson.
- Bloomfield, Leonard (1933):** *Language*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Brizic, Katharina (2007):** *Das geheime Leben der Sprachen: gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bußmann, Hadumod (Ed.) (2002):** *Lexikon der Sprachwissenschaft*: Stuttgart: Kröner.
- Calvin, William/Ojemann, George (1995):** *Einsicht ins Gehirn. Wie Denken und Sprache entstehen*. München: Hanser.
- Castañeda, Pablo Félix (1999):** *El lenguaje verbal del niño. Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* San Marcos: UNMSM Fondo Editorial.
- Chomsky, Noam (1995):** *The Minimalist Program*. Massachusetts: Cambridge.
- Cenoz, Jasone/Genesee, Fred (2001):** *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Cichon, Peter/Cichon Ludmilla (2009):** *Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Cichon, Peter/Cichon Ludmilla (2009):** *Mehrsprachigkeitsdiskurse*. En: Cichon, Peter/Cichon Ludmilla (2009 (Ed.): *Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens Verlag, pp. 145-159.
- Cichon, Peter (2010):** *Kognitive Entwicklung individueller Zweisprachigkeit*. En: Cichon, Peter/Czernilofsky, Barbara/Doppelbauer, Max/Tanzmeister, Robert (Ed.): *Sprache – Spreche – Schreiben. Blicke auf Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens, pp. 15-26.
- Cichon, Peter/Czernilofsky, Barbara/Doppelbauer, Max/Tanzmeister, Robert (Ed.) (2010):** *Sprache – Sprechen – Schreiben. Blicke auf Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens.

- Cummins, Jim (1979):** Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), pp. 222–251.
- De Houwer, Annick (2006):** The acquisition of two languages from birth: A Case Study. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, Rainer (2004):** Zweitsprache-Fremdsprache. Second language-Foreign Language. En: Ammon, Ulrich (Ed.): *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Eininternationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2ndcompletly revised and extended edision. Volume 1.* Berlin: Gruyter, pp. 311-314.
- Döpke, Susanne (1992):** One parent one language. An interactional approach. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins Publishing Company.
- Eichler, Nadine (2011):** Code-Switching bei bilingual aufwachsenden Kindern. Eine Analyse der gemischtsprachlichen nominalphrasen unter besonderer Berücksichtigung des Genus. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Fishman, Joshua A. (1967):** Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilin-gualism. En: *Journal of Social Issues*, pp. 29-38.
- Fishman, Joshua A. (Ed.) (1968):** Readings in the Sociology of Languages. The Hague: Mouton.
- Firgerio Sayilir, Cornelia (2007):** Zweisprachig aufwachsen – Zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster: Waxmann.
- Flick, Uwe (2007):** Introducción a la investigación cualitativa. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Ed.) (2004):** Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avex plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langières. Berne: Peter Lang.

Früh, Werner (2001): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz.

Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud (Ed.) (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen un Linguisten. München: Max Hueber Verlag.

Garlin, Edgardis (2008): Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. 2. Auflage. Münster: Waxmann.

Genesee, Fred (1989): Early bilingual development, one language or two? In: Journal of Child Language 16, p. 161-179.

Genese, Fred (2005): Early bilingual development, one language or two? In: Li, Wie (2005): The Bilingual Reader. London, New York: Routledge.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Ed.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität ald Bedingung der Grundschularbeit. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Ed.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit: the bilingualism controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grießhaber, Wilhelm/Rehbein, Jochen (Ed.) (2010): Reihe – Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann.

Grosjean, François (1982): Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism. Cambridge, Massachussets, London: Harvard University Press.

Grosjean, François (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, pp. 467-477.

Haugen, Einar (1956): Bilingualism in the Americas. A Bibliography and Research Guide. En: Publications of the American Dialect Society, Vol. 26. University of Alabama.

- Harding, Edith/Riley, Philip (1986):** The Bilingual Family. A handbook for parents. Cambridge: University Press.
- Herczeg, Petra (2006):** Sprache als Erbe. Aufwachsen in mehreren Sprachen. Loagemfirt: Wieser Verlag.
- Holtus, Günter/Kramer, Johannes (1991):** Das zweisprachige Individuum und die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Wilhelm Theodor Elwert zum 85. Geburtstag. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Hulk, Aafke/Müller Natascha (2000):** Crosslinguistic influence in bilingual children: object omissions and Root Infinitives. En: Howell, Cathrine/Fish, Sarah A./Keith-Lucas, Thea (Ed.): Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on child Language Development. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 546-557.
- Hyltenstam, Kenneth/Obler, Loraine (Ed.) (1989):** Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobson, Rodolfo (Ed.) (1998):** Codeswitching Worldwide. Trends in Linguistics. Studies and Monographs 106. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Jenny, Claudia (2008):** Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie. Bern: Verlag Huber.
- Kielhöfer, Bernd/Jonekit, Sylvie (1998):** Zweisprachige Kindererziehung. 10. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Klee, Carol A./Lynch, Andrew (2009):** El Español en contacto con otras lenguas. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Lambeck, Klaus (1984):** Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung. Tübingen: Narr Verlag.

Lambert, Wallace E. (1972): Language, psychology, and culture. Stanford: Stanford University Press.

Leist-Villis, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingung zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster: Waxmann.

Lenneberg, Eric (1967): Biological foundations of language. New York, London, Sydney: Wiles.

Lippert, Susanne (2010): Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation in italienisch-deutschen Familien in Italien. Band 28. Münster: Waxmann. En: Grießhaber, Wilhelm/Rehbein, Jochen (Ed.): Reihe – Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann.

Longatte, Annie (1994): Exemple de trilinguisme individuel. Ses implications au niveau de l'identité. En: Quo Vadis Romania? Nr.3. Wien, pp. 22-27.

Mackey, William F. (1962): The Description of Bilingualism. En: Canadian Journal of Linguistic. VII, 2, pp. 51-85.

Mackey, William F. (1968): The Description of Bilingualism. En: Fishman, Joshua A. (1968) (Ed.): Readings in the Sociology of Languages. The Hague: Mouton, pp. 554-584.

Mackey, William F. (2000): The Description of Bilingualism. En: Wei, Li (Ed.): The bilingualism reader. London, New York: Routledge, pp.26-54.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9. Edición). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. Edición). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Medina López, Javier (2002): Lenguas en contacto. Segunda edición. Madrid: Arco Libros.

- Milroy, Lesley/Muyskens, Pieter (1995):** One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code switching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, Jürgen M. (1989):** Early differentiation of languages in bilingual children. En: Hyltenstam, Kenneth/ Obler, Loraine (Ed.): Bilingualism Across the Lifspan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 13-40.
- Meisel, Jürgen M. (2005):** Vorwort. En: Montanari, E.: Mit zwei Sprachen groß werden; mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.
- Moreno Fernández, Francisco (2009):** Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. 4. Edición. Barcelona: Ariel.
- Müller, Horst M. (Ed.) (2002):** Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn: Schöningh.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/ Schmitz, Katrin/ Cantone, Katja (2006):** Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch. Tübingen: Narr.
- Öktem, Ayse/Rehbein, Jochen (1987):** Kindliche Zweisprachigkeit. Eine kommentierte Bibliographie zum kindlichen Erwerb von zwei Sprachen und zu Aspekten des Erstspracherwerbs. Arbeiten zu Mehrsprachigkeit 29/1987. Universität Hamburg: Germanistisches Seminar.
- Palacios Martinez, Ignazio M. (2002):** Adquisición de segundas lenguas: de la teoría a la práctica pedagógica. En: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.): La lengua, vehículo cultural multidisciplinar, pp. 131-175.
- Piaget, Jean (1947):** Die Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher.
- Poplack, Shana (1980):** Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of Code-Switching. En: Lingüística 18, pp. 581-618.

Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Rohmann, Heike/Aguado, Karin (2002): Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache. En: Müller, Horst M. (2002) (Ed.): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn: Schöningh, pp. 263-288.

Romaine, Suzanne (1989): Bilingualism. Oxford: Blackwell.

Romaine, Suzanne (1995): Bilingualism. Oxford: Blackwell.

Romaine, Suzanne (1999): Bilingualism. Oxford: Blackwell.

Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observe chez un enfant bilingue. Paris: Champion.

Saunders, George (1980): Adding a second native language in the home. En: Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol.1, Nr. 2, pp. 113-114.

Saunders, George (1988): From Birth to Teens. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or not. The Education of Minorities. Multilingual Matters 7. Hertford: MM Productions Ltd.

Serra, Miguel/Serrat, Elisabeth/Sole, Rosa/Bel, Aurora/Aparici, Melina (2008): La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel Psicología.

Smith, Neil (2001): Chomsky: Ideas e ideales. Edición española. Madrid: Cambridge University Press.

Solé Mena, Anna (2010): El multilingüismo desde la cuna. Educar a los niños en varios idiomas. Barcelona: Editorial UOC.

Stern, Clara/Stern, William (1907): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: Barth.

- Taeschner, Traute (1983):** The sun is feminine. A study on Language Acquisition in Bilingual Children. Berlin: Springer.
- Wei, Li (Ed.) (2000):** The bilingualism reader. London, New York: Routledge.
- Wei, Li (Ed.) (2005):** The bilingualism reader. London, New York: Routledge.
- Wei, Li (Ed.) (2007):** The bilingualism reader. London, New York: Routledge.
- Wei, Li (2007):** Dimensions of bilingualism. En: Wei, Li (Ed.) (2007): The bilingualism reader. London, New York: Routledge, pp. 3-22.
- Wei, Li (Ed.) (2009):** The bilingualism reader. London, New York: Routledge.
- Weisgerber, Leo (1966):** Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. En: Wirkendes Wort 16, pp. 73-89.
- Wode, Henning (1995):** Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Worchel, Stephen/Cooper, Joel/Goethais,George/Olson, James (2002):** Psicología Social. México: Ciencias Sociales.
- Van Overbeke, Maurice (1972):** Introduction au problème du bilinguisme. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, Rudi F./Hinz, Arnold/Rausch, Adly/Becker, Brigitte (2009):** Modul pädagogische Psychologie. Regensburg, Stuttgart: UTB.
- Weischer, Christoph (2007):** Sozialforschung. Konstanz: UVK.
- Wode, Henning (1993):** Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber Verlag.
- Zollinger, Barabara (2008):** Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

12. Índice de tablas e ilustraciones

Cuadro 1: “Diferencias principales entre los conceptos “adquisición y aprendizaje” (en Palacios 2002, p. 134)

Cuadro 2: “Hitos de la adquisición del lenguaje” (tomado de Aitchison 1983 c.p. Best 2002, p. 318)

Cuadro 3: “Resultados: El marco ecológico del desarrollo y la educación bilingüe” (traducido y tomado de Leist-Villis 2004, p. 234)

Cuadro 4: “Presentación de las familias analizadas“

Cuadro 5: “Categorías del análisis”

Cuadro 6: “Resultados: Motivación y factores personales”

Cuadro 7: “Resultados: Factores e influencias externas”

13. Anexo

13.1. Manual de la entrevista

Aquí se presenta el manual de la entrevista que fue usado durante las mismas. Las preguntas centrales a los padres y los hijos fueron casi idénticas. Este listado presenta como ejemplo las preguntas que se hicieron a los padres. Durante las entrevistas estas preguntas fueron una ayuda para hablar sobre todos los aspectos de interés, sin embargo, tuvieron que ser siempre adaptadas a las diferentes personas.

Primer bloque: **Bienvenida**

- Muchas gracias por participar.
- ¿Dónde naciste y creciste?
- ¿Desde cuando estás en Austria? ¿Cuánto tiempo llevas hablando alemán? ¿Has vivido alguna vez en un país hispanohablante?
- ¿Cuántos hijos tienes? ¿Cuántos hermanos tienes?
- ¿Cuánto tiempo llevas hablando alemán? (para los hispanohablantes)
- ¿Cuántas lenguas hablas/aprendes?

Segundo bloque: **Las lenguas**

- ¿Qué lenguas hablas en casa?
- ¿Qué lenguas hablas con tu pareja? (por qué, en qué situaciones)
- ¿Qué lenguas hablas con tus hijos/has hablado con tus hijos cuando eran pequeños/ tus hermanos?
- ¿Cuándo aprendieron a hablar tus hijos? (más o menos) ¿Te acuerdas de sus primeras palabras?
- ¿Sueles cambiar la lengua en ciertas situaciones? (pasado, hoy en día) ¿De qué depende?
- ¿Piensas que tus hijos son bilingües?
- ¿Hay diferencias entre el dominio de las lenguas entre los hijos?
- ¿Existe una lengua más presente/dominante en vuestra familia? ¿Piensas que tus hijos tienen dos lenguas maternas, qué dirías?
- ¿Cómo habláis en casa? ¿Cambiais mucho de idioma? (en qué situaciones)

Tercer bloque: **Cambios**

- ¿Piensas que ha cambiado el uso del español en el entorno familiar a lo largo de los años? (Tú, tu pareja, tus hijos)
- ¿Has notado algún cambio inesperado en el uso de una u otra lengua en tus hijos?
- ¿Alguna vez se ha negado algún hijo a hablar uno de los dos idiomas? En caso afirmativo: ¿Cuales podrían ser los motivos para este cambio?
- Por lo general: ¿Has notado que por algunas razones una de las lenguas se ha convertido en la lengua dominante? ¿Qué podría haber sido el causante de este desarrollo?
- ¿Ha habido alguna experiencia negativa?

Cuarto bloque: **Estrategias educativas**

- Antes de nacer vuestros hijos: ¿Habéis pensado sobre cómo queréis educarlos? O sea: ¿Cómo queréis tratar el tema de los idiomas?
- ¿Es importante para vosotros que los hijos hablen las dos lenguas?
- ¿Ventajas/Desventajas?

Quinto bloque: **Hermanos**

- ¿Ha habido diferencias entre la adquisición de las lenguas entre los hermanos? ¿Cuáles?
- ¿En qué idioma hablan los hermanos entre ellos? ¿Siempre ha sido así?
- ¿Notas diferencias si estáis por ejemplo en España o fuera de vuestro entorno familiar?

Sexto bloque: **Entorno escolar, social, amigos**

- ¿En vuestra vida laboral tenéis algo que ver con la lengua española?
- ¿En vuestra vida privada? ¿Tenéis mucho contacto con otras familias bilingües, hispanohablantes? ¿Habláis entonces en dos idiomas o domina uno?
- ¿Tus hijos tienen amigos bilingües o hispanohablantes?
- ¿Tienes la sensación que los amigos de tus hijos aceptan que sean bilingües? ¿Qué crees que piensan? ¿Ha habido alguna vez un incidente negativo por hablar las dos lenguas?
- ¿Tus hijos están orgullosos de ser hispanohablantes?
- ¿Tus hijos tienen español en el colegio? ¿Has pensado alguna vez en mandarles a clases de español?

- ¿Tenéis televisión española? ¿Habéis oído música española cuando eran pequeños y hoy? ¿Los niños se interesan por medios hispanohablantes?

Séptimo bloque: **Opinión**

- Finalmente me gustaría saber qué piensas tú personalmente sobre lo que haya podido influir en el hecho de que tus hijos sean bilingües o hablen una de las dos lenguas más que la otra. ¿Has observado algunos factores a lo largo de sus vidas que hayan podido influir en su desarrollo? ¿Piensas que ellos van a seguir usando las dos lenguas o en algún momento el español se convertirá en un idioma aún más importante (por ejemplo en un contexto privado o para un trabajo futuro)? ¿O querrán profundizar sus conocimientos de español?

13.2. Esquema de categorías

<p>Preguntas a investigar: ¿Qué aspectos influyen en el desarrollo y mantenimiento de una o dos lenguas en familias bilingües? ¿Qué factores pueden ser determinantes en la biografía lingüística de niños bilingües?</p>		
Categoría(s) ⁴⁷	Regla de codificación y palabras claves ⁴⁸	Ejemplo
<p>Motivación Personal/ Externa</p>	<p>Todos los enunciados que se refieren a cualquier forma de motivación o aspectos que pueden determinar una cierta motivación al usar o no usar/mantener o no mantener una lengua.</p> <p>Palabras claves: motivación (intrínseca, extrínseca), actitud positiva/negativa (personal, externa), valor de la lengua, interés personal, interés de los padres, planes para el futuro</p>	<p>„sozialer Druck und Druck seitens der Eltern: "Sprich doch!"</p> <p>„(...)also, das war für mich klar, dass ich dann eben Spanisch nehme, weil ich eigentlich schreiben lernen und lesen wollte.“</p> <p>„Ich habe nur österreichische Freunde, eigentlich, deutschsprachige und da habe ich die Gelegenheit nicht so.“</p> <p>„(...) aber sie war sehr viel bei ihrer anderen Oma, die nur spanisch spricht, vor allem in den ersten 2 Jahren... und da hat sie freiwillig auch Spanisch gesprochen.“</p> <p>„Also, ich bin auch lange Zeit eigentlich nicht gerne auf Urlaub geflogen nach Spanien. Das ist erst vor ein paar Jahren wieder gekommen, als ich das erste Mal alleine bei meiner Familie war, da</p>

⁴⁷ Las categorías presentadas en este esquema se basan principalmente en las categorías generales (véase „Categorías generales“, capítulo 6.3.3.1)

⁴⁸ Se trata aquí de términos provocativos y emotivos respecto a la categoría a analizar.

		<p><i>kam es eigentlich wieder.“</i></p> <p><i>“(…)que para ella es raro hablar con su hermana español, porque siempre ha hablado con ella en alemán.”</i></p> <p><i>„Nein, also es ist nicht nur auf die Schule bezogen. Ich denke schon, dass ich Spanisch jetzt einmal auf jeden Fall fließend sprechen will und, das werde ich sicher auch schaffen. Und danach... ich habe auch vor einmal alleine zu meinen Verwandten nach Spanien zu fliegen, ein Monat oder so einmal... aber ja.“</i></p>
<p>Inteligencia: Prejuicios y ventajas</p>	<p>Todos los comentarios que se refieren a la influencia del desarrollo intelectual y lingüístico.</p> <p>Palabras claves: Prejuicios, ventajas/desventajas, facilidad al aprender otras lenguas, sobrexigencia, semilingüismo, flexibilidad cerebral, macanismos automáticos</p>	<p><i>“ Ellas no tienen problemas hablan con quién tiene que hablar en español y alemán.”</i></p> <p><i>„Eher Vorteile, da man mehr Sprachen kann, auch ein leichter Zugang zu anderen Sprachen.“</i></p> <p><i>„Ja, das mag schon sein, dass man da flexibler ist... ohja.“</i></p>
<p>Identidad/ Integración: Ser bilingüe</p>	<p>Todos los enunciados que se refieren a la identidad o aspectos de integración y valores culturales.</p> <p>Palabras claves: Identificación, aceptación/rechazo, dos culturas, prestigio de la cultura/lengua, influencia de los padres, contacto con el país/la lengua,</p>	<p><i>„Si, estoy orgullosa de ser hispanohablante y contenta de ser española.“</i></p> <p><i>„Ich merke zwar, dass ich ein bisschen anders als die typische Spanierin bin, aber ich mag es beide Kulturen in mir zu haben und identifiziere mich zumindest zum Teil mit Spanien.“</i></p> <p><i>„Älteste Schwester hat die stärkste Bindung zu Spanien und spricht es daher vermehrt. Mittlere Schwester spricht es generell weniger.“</i></p>

	amigos, familias bilingües, valor, ventajas	<p><i>Hat sich aber in den letzten Jahren auch geändert.“</i></p> <p><i>„Von Kind zu Kind unterschiedlich.“</i></p> <p><i>„Früher war ich immer vorsichtig mich als zweisprachig zu outen, weil ich mir dann gedacht habe, wenn dann ein Fehler passiert dann ist es peinlich (...)“</i></p> <p><i>„Es ist schon präsent.“</i></p> <p><i>„Ich glaube Spanisch ist ja im Allgemeinen eine Sprache, die jedem gefällt.“</i></p>
<p>Entorno social/cultural Red social, „peer group“, contacto familiar</p>	<p>Todo los comentarios que incluyen aspectos acerca del entorno social y cultural de los niños bilingües.</p> <p>Palabras claves: red social, "peer group", amigos, familiares, familias hispano-hablantes, contacto, valor de la lengua/cultura, contacto/falta de contacto, aceptados, viajes</p>	<p><i>„Los primeros seis meses de mi vida. De pequeña pasaba los tres meses de vacaciones de verano en España y suelo pasar las navidades en Madrid con mi familia.“</i></p> <p><i>“Sí, aceptan que sea bilingüe y piensan que es una ventaja. Nunca he tenido malas experiencias.”</i></p> <p><i>„Vor allem als wir klein waren, hatten wir viel Kontakt zu sowohl zweisprachigen als auch spanischen Familien, (...)“</i></p> <p><i>„Aber es war nur ein kleiner Teil vom Alltag, eigentlich für mich.“</i></p>
<p>Entorno familiar</p>	<p>Todos los enunciados que se centran en el entorno familiar y su influencia en el desarrollo lingüístico y mantenimiento de las lenguas.</p>	<p><i>„(...) el me dijo que mi esposo ya desde que los bebés estaban en el vientre, les hablara en alemán y yo en español.”</i></p> <p><i>“Si, aquí si se compra un libro en alemán y yo compro otro libro en español.”</i></p>

	<p>Palabras claves: estrategias educativas, una lengua, mezclar las lenguas si/no, hermano(s), lengua familiar, lengua dominante, uso de la lengua, interés, consecuencia, ayuda de familiares, opinión de familiares, cambios a lo largo de los años</p>	<p><i>“Cuando mis hermanos y yo eramos pequeños, mi padre hablaba en alemán y mi madre en español.”</i></p> <p><i>“Si, hay diferencias aunque son mínimas.”</i></p> <p><i>„Meine Schwester hat sich viel mehr mit der Sprache auseinandergesetzt als mein Bruder und ich, und hat von klein auf viel Wert darauf gelegt richtig zu schreiben und viele Wörter zu lernen.“</i></p> <p><i>“Solamente que a veces no tienes la consecuencia de hacerlo, no?”</i></p>
<p>Experiencias personales: Positivas, negativas</p>	<p>Todos los comentarios que se refieren a experiencias personales por parte de los padres y especialmente por los mismos bilingües.</p> <p>Palabras claves: conflictos personales, experiencias positivas/negativas, incidentes, cambios inesperados, guardería/colegio, actitudes, estilo de interacción, lengua dominante, fases de rechazo/interés, aspectos emocionales</p>	<p><i>“Si, ha habido gente en la familia que sí nos ha criticado (...)”</i></p> <p><i>„Ein paar Jahre lang (ich glaube zw. 10 u 14) habe ich beschlossen, dass ich nur Österreicherin sein möchte und habe deshalb, außer es war unbedingt notwendig, nur noch Deutsch gesprochen.“</i></p> <p><i>“(...) hatte bisher nur positive Erfahrungen.“</i></p> <p><i>„War bei mir auch eine Frage des Alters. Mit zunehmenden Alter wird man sich bewusst, wie viel Glück man eigentlich hat und versucht daher seine Kenntnisse zu verbessern.“</i></p> <p><i>„Nein, also weder Ängste, noch hat es irgendwelche Reaktionen oder Kommentare von außen gegeben.“</i></p>

<p>Ventajas y desventajas:</p>	<p>Todos los enunciados que se refieren a cualquier ventaja en el sentido de posibilidades para los niños o a cualquier desventaja en el sentido de problemas en cuanto al desarrollo lingüístico y mantenimiento de las lenguas.</p> <p>Palabras claves: Facilidad al aprender, efectos positivos para el aprendizaje de nuevas lenguas, moverse en dos mundos, aspectos culturales, internacionalidad, posibilidades para el futuro, ampliación del vocabulario, ventajas para la vida en general y la vida laboral</p>	<p><i>“Pienso que es una maravilla que muchas personas puedan hablar muchos idiomas y que al pasar el tiempo las oportunidades de trabajo son mucho, (...)”</i></p> <p><i>„Ich denke es ist ein Vorteil zwei Sprachen von klein auf zu lernen, da es später um einiges schwerer ist neue Sprachen zu lernen.“</i></p> <p><i>„Spanisch zu können hat es mir sehr erleichtert Französisch zu lernen. Evtl. auch Englisch. Lerne grundsätzlich recht schnell und gut andere Sprachen.“</i></p> <p><i>„Aber sicher habe ich das vom Gefühl her, irgendwie habe ich mir schon leicht getan.“</i></p> <p><i>„(...) dass sie das Bewusstsein hatten, dass es ein großer Vorteil sein wird und dass sie mir die Chance geben wollten.“</i></p> <p><i>“No, siempre pensamos que tendría sólo ventajas.”</i></p>
<p>Cambios lingüísticos</p>	<p>Todos los comentarios a argumentos que se refieren al uso de un u otra lengua y a cualquier forma de cambio.</p> <p>Palabras claves: Dos lenguas, solo una lengua, mezclar, una lengua con una persona, es raro, es fácil, lengua dominante</p>	<p><i>„Also, ich bin eigentlich schon zweisprachig aufgewachsen, aber mittlerweile ist es halt so, dass wir untereinander eigentlich nur Deutsch sprechen.“</i></p> <p><i>„Spanisch spreche ich eigentlich erst jetzt über die Schule und davor über einen Spanischkurs mit 12, 13 Jahren.“</i></p> <p><i>„(...)und dann im Kindergarten war aber dann Deutsch deutlich im Vordergrund (...)“</i></p>

		<p><i>„Ich find es komisch. Obwohl auch wenn er uns spanisch anspricht, spreche ich dann auf Deutsch zurück.“</i></p> <p><i>“En casa hablo español y alemán. Cambiamos de idioma cuando no queremos que se nos entienda (por ejemplo yendo en metro).”</i></p> <p><i>„Unterschiedlich, mit meinen Geschwistern und meinem Vater eher Deutsch, mit meiner Mutter Spanisch. Mir wäre nicht bewusst, dass wir viel zwischen den Sprachen wechseln. Außer, es fällt einem ein Wort in der anderen Sprache nicht ein, dann wechseln wir gelegentlich. Früher war es mehr der Fall.“</i></p>
--	--	--

13.3. Ejemplo de entrevista

TRANSCRITO DE LA ENTREVISTA - 2. Familia

Durante el análisis la autora se refiere a las diferentes familias con el siguiente esquema de abreviaturas:

Familia 1: P1 = padre, M1 = madre,
H1.1= hija mayor, H1.2 = hija segunda, H1.3 = hijo menor

P2...padre: Español (Padres: españoles)
M2...madre: austríaca (Padres: padre: español, madre: austríaca)
H2.1...hija mayor
H2.2...hijo menor
E...entrevistadora

Realización: 30.12.2011

Hija mayor:

E: Also, erst einmal vielen Dank, dass du mitmachst bei den Gesprächen für die Diplomarbeit und als erstes würde mich einmal interessieren, wo du aufgewachsen bist und, ob du einmal für eine längere Zeit in Spanien gelebt hast und wie das bei dir ist bzw. war.

H2.1: Ich bin in Wien geboren und aufgewachsen. Ich habe nie in einem spanischen Land gelebt. Also, ich war regelmäßig in Spanien, um meine Familie zu besuchen...ahm, maximal zweimal im Jahr bin ich in Spanien. Meistens einmal im Sommer und manchmal auch unter dem Jahr.

E: Ok. Und seit wann sprichst du schon Spanisch? Was würdest du da sagen?

H2.1: Also, ich bin eigentlich schon zweisprachig aufgewachsen, aber mittlerweile ist es halt so, dass wir untereinander eigentlich nur Deutsch sprechen. Ich hatte auch als kleines Kind, mit 2 Jahren ca., ein spanischsprachiges Kindermädchen und sie konnte nur Spanisch und mit ihr habe ich nur Spanisch gesprochen. Und mit meinem Vater habe ich die ersten 2 Jahre auch ausschließlich Spanisch gesprochen. Das ist dann irgendwie so schleichend gekommen, dass wir immer weniger Spanisch gesprochen haben.

E: Ok. Und bei deinen Spanienaufenthalten wie sprichst du da? Nur Spanisch?

H2.1: Nur Spanisch. Ich mein... ich merke auch am Anfang oft, dass ich keinen großen Wortschatz habe. Also ich verstehe alles und es dauert meistens 1,2 Tage bis ich richtig reinkomme und dann geht es total gut. Aber ich hatte auch in der Schule 5 Jahre Spanisch und auch in Spanisch maturiert und da hatte ich nie Probleme.

E: Und, hast du damals absichtlich diese Schule ausgewählt?

H2.1: Nein, also ich habe diese Schule gewählt nicht wegen Spanisch, aber dadurch ...also es gab auch noch Französisch zur Auswahl... ist es naheliegend gewesen, dass ich Spanisch nehme.

E: Ok. Das heißt du hast noch Französisch und Englisch?

H2.1: Ja, jetzt in der FH habe ich auch Französisch. Und davor im Gymnasium hatte ich auch 2 Jahre Französisch.

E: Ok. Und wenn du dann Spanisch zu Hause sprichst... Wer ist spanischsprachig bei deinen Eltern?

H2.1: Papa ganz. Mama halb.

E: Ok, sehr gut und wenn du dann einmal Spanisch sprichst, wechselst du dann oft ins Deutsche oder bleibst du bei einer Sprache?

H2.1: Ich mein, jetzt kommt es vielleicht einmal im Jahr vor, dass ich einen spanischen Satz zum Papa sage und der ist dann nur spanisch ohne Deutsch.

E: Und in welcher Situation? Weißt du das?

H2.1: Naja, manchmal wenn ich gut drauf bin und er redet Spanisch, dann rede ich halt auch Spanisch, um ihm eine Freude zu bereiten.

E: Und wenn du sauer bist?

H2.1: Ich rede eigentlich immer Deutsch.

E: Gut, und hast du Geschwister?

H2.1: Ja.

E: Und wie ist das da? Gibt es da Unterschiede?

H2.1: Also, ich meine, wahrscheinlich macht bei uns viel der Altersunterschied aus. Mein Bruder ist 9 Jahre jünger. Er lernt erst jetzt in der Schule Spanisch. Ich meine, irgendwie hat es bei ihm nicht ganz so hingehaut, dass er zweisprachig aufwächst. Nicht, dass es nicht versucht wurde, aber es ist nicht angekommen. Beziehungsweise war da schon der Punkt, dass mein Vater auch mit mir kein Spanisch gesprochen hat, sondern vor allem Deutsch.

E: D.h. Deutsch war einfach viel präsenter.

H2.1: Ja, vor allem er lebt bereits fast 30 Jahre hier, da ist Deutsch einfach zur Hauptsprache geworden.

E: Hat er auch beruflich mit Deutsch eher Kontakt.

H2.1: Ja. Manchmal kommen spanische Gäste, dann spricht er vielleicht auch Spanisch, aber eher selten, sonst spricht er eigentlich nur Deutsch.

E: Ja, und würdest du dann sagen, dass du zweisprachig bist und zwei Muttersprachen hast? Oder würdest du schon sagen, dass eine Sprache eher die Muttersprache ist?

H2.1: Hmm., ich fühle mich eigentlich schon zu beiden Sprachen hingezogen und wenn ich einmal angeben will oder triumphieren will vor jemandem, der Deutsch spricht oder so einem typischen Österreicher (lacht), dann sage ich schon, dass ich auch Spanisch als Muttersprache habe.

E: Also, du hast zwei Muttersprachen?

H2.1: Ja.

E: Also, du identifizierst dich mit beidem?

H2.1: Ja.

E: Ok. Und hast du dann... weil du das mit den Österreichern gesagt hast... hast du auch schon irgendwelche negativen Erfahrungen gemacht?

H2.1: Mit Österreichern?

E: Ja, oder generell? Im Kindergarten oder mit anderen Schülern?

H2.1: Nein. Ich glaube Spanisch ist ja im Allgemeinen eine Sprache, die jedem gefällt. Also... man stößt eigentlich nur auf Bewunderung und vielleicht auch ein wenig Beneiden von anderen. Also, ich glaube negative Erfahrungen...kommen bei Spanisch sicher eher selten vor.

E: Eher positiv?

H2.1: Ja, zu Hundertprozent positiv.

E: Und weißt du, du hast es eh schon ein wenig angesprochen, ob es bei deinem Bruder auch intendiert war, dass er zweisprachig ist? Haben deine Eltern dir einmal erzählt, dass sie bestimmte Dinge gemacht hätten, damit du zweisprachig wirst?

H2.1: Ahm.

E: Irgendwelche Strategien verfolgt oder so? Was hast du für Erinnerungen? Hat der Papa nur mit dir Spanisch gesprochen oder so?

H2.1: Nein, aber mit der Mama habe ich eigentlich nie Spanisch gesprochen. Wenn dann immer nur mit dem Papa. Mein Großvater, der Vater meiner Mutter war ja auch Spanier, aber er ist mir nie vorgekommen wie ein Spanier. Ich meine, wenn du die Familie so kennenlernst. Und er hat akzentfrei Deutsch gesprochen, dann war auch er für mich der österreichische Opa. Mit ihm habe ich nie Spanisch gesprochen.

E: Das heißt also, du hast die Sprachen bestimmten Personen zugeordnet?

H2.1: Ja, genau. Also, ich habe es nie gemischt.

E: Gut, dass es wichtig für dich ist, hast du schon gesagt und, dass du dich identifizierst und hingezogen fühlst.

H2.1: Ja.

E: Wie ist das, wenn du außerhalb der Familie bist, hast du zum Beispiel beruflich Kontakt zu Spanisch oder den Kontakt gesucht?

H2.1: Ich hatte einmal, als ich bei einer Pharmafirma gearbeitet habe, kurz, über 1 Monat, bei einem Projekt Kontakt mit Spanien und auch in der Schule und jetzt in der FH. Ich habe zwei Studienkollegen aus Guatemala und Mexico. Sie würden zwar immer gern Spanisch sprechen, um andere auszurichten, aber auf das steige ich gar nicht ein. Ich finde es immer ein wenig unhöflich, wenn sich zwei unterhalten in ihrer Sprache und die anderen verstehen es nicht. Also, Deutsch ist eher die Hauptsprache.

E: Und weil du das jetzt schon ansprichst mit deinen Kollegen. Habt ihr auch Kontakt zu anderen zweisprachigen Familien oder spanischsprachigen Familien?

H2.1: Naja. Im Freundeskreis haben wir auch eine spanische Familie, wo die Mutter die Spanierin ist.

E: Und wie spricht ihr untereinander?

H2.1: Also, da sprechen wir eigentlich gemischt, ja. Ich mein, die Kinder untereinander eigentlich nur Deutsch, vielleicht ein paar lustige Floskeln auf Spanisch, aber die Eltern, die mischen.

E: Ok. gut. Hast du irgendwie beobachtet, dass die spanischsprachigen Personen dann eher miteinander Spanisch sprechen.

H2.1: Ja, das schon.

E: Ok, also du hast gesagt, dass du keine negativen Erfahrungen gemacht hast. Hast du sonst noch spanischsprachige Freunde?

H2.1: Ja, also dich.

E: Und sonst Leute, die vielleicht nach Österreich gezogen sind und so?

H2.1: Nein.

E: Und Freunde in Spanien?

H2.1: Nein.

E: Wie schaut es aus mit spanischen Medien? Musik oder Fernsehen?

H2.1: Musik, ja. Musik schaue ich eben immer auf 40 Principales, da gibt es sehr viel aktuelle spanische Musik, die ich mir dann auch immer anhöre. Und sonst, auch wenn ich in Spanien bin, da bekommt man auch immer mit, was gerade aktuell ist. Also, Musik ja. Ansonsten ab und zu schaue ich vielleicht der Neugierde halber etwas nach, wenn mir gerade langweilig ist, aber so verfolge ich eigentlich nicht wirklich viele spanische Medien.

E: Ganz kurz noch zur Kultur. Würdest du sagen, dass du dich mit den Traditionen identifizierst, dass man sie dir mitgegeben hat?

H2.1: Also, die einzige Tradition, die wir eigentlich durch unsere spanischen Freunde haben, ist das Weintraubenessen zu Silvester. Aber sonst...Ich mein vom Wesen her, bin ich wahrscheinlich eher südländisch, als österreichisch.

E: Ok, und hat es bei dir irgendwann eine Phase gegeben, in der du nicht Spanisch sprechen wolltest oder es abgelehnt hast?

H2.1: Ja, also so ab der Volksschule und Pubertät eigentlich und immer wieder kurze Phasen dann. Da habe ich das überhaupt nicht wollen!

E: Und warum?

H2.1: Keine Ahnung. Das war mir einfach irgendwie...ich weiß nicht, ich könnt nicht sagen, warum.

E: Ok, dann wollte ich nur noch abschließend wissen, das war es eigentlich eh schon, ob du noch irgendetwas nennen würdest, wo du sagen würdest, dass dies deine „Spanischentwicklung“ beeinflusst hat.

H2.1: Also, ich bin auch lange Zeit eigentlich nicht gerne auf Urlaub geflogen nach Spanien. Das ist erst vor ein paar Jahren wieder gekommen, als ich das erste Mal alleine bei meiner Familie war, da kam es eigentlich wieder. Und seitdem ist eigentlich wirklich ein regelmäßiger Kontakt zu der Familie vorhanden. Also, seit 3/4 Jahren und seitdem ist der Kontakt immer intensiver geworden. Also, jetzt will ich es eben.

E: Durch den Kontakt zum Spanischen ist es verstärkt worden?

H2.1: Ja.

E: D.h. es ist bei dir eher ein „HIN“ zum Spanischen?

H2.1: Ja, also das Interesse hat sich eher verstärkt.

E: Ok, das war es auch schon. Vielen Dank fürs mitmachen.

Hijo menor:

E: Danke auch an dich, dass du mitmachst bei meinen Gesprächen. Ich würde auch von dir gerne wissen, wo du geboren und aufgewachsen bist und ob du Spanisch sprichst?

H2.2: Also, geboren und aufgewachsen bin ich in Wien. Ahm... Spanisch sprechen tue ich eigentlich erst jetzt über die Schule und davor über einen Spanischkurs mit 12, 13 Jahren. Aber ansonsten habe ich nicht wirklich Spanisch gesprochen.

E: Das heißt, du verstehst, wenn Spanisch gesprochen wird? Oder wie würdest du das sagen?

H2.2: Ja, also, ich verstehe schon mehr, wenn jemand etwas redet, also auf Spanisch, aber selber kann ich es nicht.

E: Du sagst also, dass du mit deinen Eltern, deiner Familie und deiner Schwester, dann Deutsch sprichst?

H2.2: Ja.

E: Sagt manchmal jemand etwas zu dir auf Spanisch? Oder kannst du dann schon darauf reagieren?

H2.2: Ja, also, wenn mein Vater zum Beispiel manchmal in der Küche steht und wir etwas kochen, dann sagt er zu mir einen Satz auf Spanisch und das verstehe ich dann auch.

E: Ok, also das geht schon. Gut. Gibt es irgendwelche bestimmten Situationen, in denen der Papa dann zu dir etwas auf Spanisch sagt? Also, wie in der Küche zum Beispiel. Oder hast du da das Gefühl, dass es einen bestimmten Grund haben könnte, warum er gerade da etwas auf Spanisch sagt?

H2.2: Nein, eigentlich nur...ich glaube, das ist einfach hin- und wieder zum Spaß...Keine Ahnung, aber nicht situationsabhängig.

E: Und weißt du noch, wie du gesprochen hast als du klein warst?

H. Immer Deutsch, eigentlich nie Spanisch.

E: Hast du dann aber schon erzählt, dass die Mama und der Papa Spanisch sprechen?

H2.2: Jaja.

E: Also das schon?

H2.2: Ja, also als ich immer gefragt wurde...

E: Also, kannst du dich da schon damit identifizieren, sage ich einmal? Es ist schon wichtig?

H2.2: Ja, auf jeden Fall.

E: Ok. Wie ist das bei deiner Schwester, was würdest du sagen? Wie war das bei ihr?

H2.2: Ja...

E: Wie spricht sie mit dir zum Beispiel?

H2.2: Naja, wir sprechen eigentlich nur Deutsch miteinander, aber ich weiß... früher als sie in meinem Alter war, dass sie eigentlich schon Spanisch konnte. Sie hatte irgendwie mehr Einflüsse durch das Spanische

E: Was würdest du sagen, also aus deiner Beobachterrolle, redet ihr viel Spanisch zu Hause?

H2.2: Also, meine Mutter mit dem Papa eher...das ist eigentlich so das Meiste, wo Spanisch gesprochen wird. Und sonst mit mir zum Beispiel eigentlich nicht.

E: Ok, das heißt du würdest schon sagen, dass Deutsch deine Muttersprache ist?

H2.2: Ja, auf jeden Fall.

E: Und bei deiner Schwester?

H2.2: Beides Spanisch und Deutsch.

E: Und hast du irgendwann negative Erfahrungen gemacht mit Spanisch, was würdest du sagen?

H2.2: Eigentlich nicht. Ich habe da nie wirklich negative Erfahrungen gemacht mit Spanisch. Wenn dann eher positiv vielleicht in der Schule oder so... aber keinesfalls negativ.

E: Mhm. Hast du vielleicht manchmal das Gefühl gehabt, dass die Eltern versucht haben, dich zum Spanischen ... also nicht zu zwingen, aber vielleicht aufzufordern? Zum Beispiel, dass du etwas noch einmal sagst?

H2.2: Ja eigentlich schon. Vor allem mit dem Spanischkurs, hat mir eben meine Mutter vorgeschlagen, dass ich das machen soll zum Beispiel. Und sie versuchen auch hin und wieder schon mit mir Spanisch zu sprechen, aber ich gehe ehrlich gesagt, auch nicht wirklich darauf ein. Ich weiß aber auch nicht, warum das so ist. Ich würde die Sprache schon gerne können.

E: Also, du bist da also eher passiv. Es ist nicht so, dass es dich stört, aber du gehst auch nicht darauf ein?

H2.2: Nein, genau.

E: Und wie war dieser Kurs für dich?

H2.2: Das war eigentlich eh eine recht nette Erfahrung. Vor allem eigentlich schon von den Leuten her und so auch einmal mehr oder weniger Freunde zu haben, die familiäre spanische Einflüsse haben. Und... es war eigentlich eh ganz ok.

E: Aber es hat dich nicht gestört?

H2.2: Na, das nicht.

E: Und, warst du vor kurzem in Spanien?

H2.2: Nein, schon länger nicht, über ein Jahr oder so.

E: Und wie machst du es dann in Spanien? Also, mit deinen Cousinen.

H2.2: Ah, übers Internet manchmal. Und wenn ich dann eben in Spanien bin, unterhalte ich mich zum Teil schon, soweit es geht

E: Also, das geht dann schon? Da kannst du dann schon Gespräche führen?

H2.2: Jaja.

E: Aber nicht mit Englisch, also schon auf Spanisch?

H2.2: Ja, manchmal, wenn ich etwas nicht verstehe zum Beispiel, dann sage ich, dass ich von der Unterhaltung etwas nicht verstanden habe.

E (lacht) und dann verstehst du das spanische Englisch?

H2.2: Nein, eigentlich nicht, aber das versteht man dann schon Großteils.

E: Ok, also das geht. Also, du hast gesagt, dass du dich auch identifizieren kannst. Hast du das Gefühl, dass du auch zwei Kulturen mitbekommst?

H2.2: Ja.

E: Oder gibt es irgendetwas Spanisches?

H2.2: Ja, auf jeden Fall, was das Essen zum Beispiel betrifft. Das ist eigentlich so der größte Einfluss, mehr oder weniger ... Ahm, und ja ... ansonsten eh nicht so viel.

E: Und wie ist das mit Musik zum Beispiel?

H2.2: Ja, also ich kenne die Musik, aber es ist nicht so, dass ich sie höre.

E: Ja, und in der Schule hast du jetzt Spanisch?

H2.2: Genau, aber erst seit diesem Jahr.

E: Und wie ist das da für dich?

H2.2: Die Lehrerin sagt, ich bin ein Sonnenschein in Spanisch (lacht)... Ja, eigentlich geht es mir da wirklich gut. Also, ich habe da eigentlich überhaupt keine Probleme.

E: Und hast du auch zweisprachige Freunde aus dem Spanischkurs zum Beispiel?

H2.2: Ja.

E: Und muss gar nicht Spanisch sein, auch so zweisprachige Freunde?

H2.2: Ja, also eine Menge eigentlich sogar. Von der alten Schule auch. Ein paar, zwei, drei die Spanisch und Deutsch sprechen, aber Großteils deutsch, serbisch.

E: Und wenn dann jemand Deutsch, Spanisch spricht, outet ihr euch dann als Spanier oder nicht?

H2.2: Ja, na... es ist so, ich war zum Beispiel im Ferienhort und dort habe ich eben 2 Leute kennengelernt, die teils Spanisch aufgewachsen sind und mit ihnen habe ich schon versucht ein Gespräch aufzubauen. Das hat eigentlich auch relativ gut funktioniert... ahm ja.

E: Und glaubst du, dass du dich auch weiterhin mit Spanisch auseinandersetzen wirst und es verfolgen wirst? Oder ist das jetzt nur einmal in der Schule?

H2.2: Nein, also es ist nicht nur auf die Schule bezogen. Ich denke schon, dass ich Spanisch jetzt einmal auf jeden Fall fließend sprechen will und, das werde ich sicher auch schaffen. Und danach... ich habe auch vor, einmal alleine zu meinen Verwandten nach Spanien zu fliegen, ein Monat oder so einmal... aber ja.

E: Ok, gut und so allgemein, was würdest du sagen, hat deine Zweisprachigkeit beeinflusst? Zum Beispiel, dass deine Eltern ab und zu Spanisch mit dir gesprochen haben oder warst du einfach nicht so motiviert? Was glaubst du?

H2.2: Ja, also es war vor allem als ich kleiner war irgendwie kompliziert. Eigentlich ist es eh hauptsächlich durch die Eltern gekommen. Wir haben auch im Freundeskreis eine spanische Familie.

E: Und Nachteile?

H2.2: Nein, Nachteile gar nicht, im Gegenteil.

E: Ok, vielen Danke. Das war schon alles.

H2.2: Bitte.

Madre:

E: Vielen Dank, dass du bei den Interviewgesprächen mitmachst. Erst einmal würde mich interessieren, wo du aufgewachsen bist und geboren bist und welche Beziehung du zu Spanisch hast?

M2: Also, geboren und aufgewachsen in Wien. Der Bezug zum Spanischen durch den Vater und später durch meinen Mann.

E: Also, ist der Mann Spanier?

M2: Ja, Spanier.

E: Und der Vater war auch Spanier und ist dann nach Österreich gekommen?

M2: Ja, mein Vater war auch Spanier. Also, wir sind, meine Geschwister und ich, alle in Wien geboren.

E: Und wie hast du Spanisch gelernt?

M2: Ich bin nicht zweisprachig aufgewachsen. Ich habe Spanisch erst später durch meinen Mann besser gelernt.

E: Mit deinem Mann gemeinsam oder auch aktiv durch ihn?

M2: Am Anfang viel durch ihn und danach dadurch, dass ich in Spanien gelebt und gearbeitet habe. Da ist das dann gekommen.

E: Hattet ihr zu diesem Zeitpunkt schon Kinder?

M2: Nein, noch nicht.

E: Ok, und wie lange würdest du sagen, dass du schon Spanisch sprichst? Bevor deine Kinder geboren sind?

M2: Bevor meine Kinder geboren sind, ca. 10 Jahre.

E: Da war das dann schon gefestigt?

M2: Ja.

E: Sprichst du sonst noch andere Sprachen außer Spanisch?

M2: Englisch.

E: Wie viele Kinder hast du?

M2: Zwei.

E: Und sprecht ihr zu Hause Spanisch miteinander? Wie ist da die Familiensprache?

M2: Also die Familiensprache ist eher Deutsch. Zu Beginn war es vielleicht, wenn der Mann zu Haus war, dann auch mehr Spanisch. Aber jetzt, da er auch ganz gut Deutsch spricht, dominiert eher Deutsch, manchmal auch gemischt.

E: Das heißt, du wendest dich eher in deutscher Sprache an ihn?

M2: Nein, auch gemischt. Manchmal so und manchmal so, das kommt darauf an.

E: Gibt es Situationen, wo du sagen würdest oder sagen könntest, dass du genau in dieser Situation eher Spanisch sprichst?

M2: Vielleicht wenn ich möchte, dass er mich noch besser versteht.

E: Also, wenn du es verdeutlichen willst?

M2: Ja.

E: Und wie war das bei deinen Kindern? Hast du da etwas beobachten können?

M2: Also bei den Kindern war es beim ersten Kind einfacher, bei der Tochter. Das war vielleicht auch dadurch, dass der Vater noch nicht so gut Deutsch konnte und wir mehr Spanisch gesprochen haben... und sie auch ein spanisches Kindermädchen, ca. 1 Jahr, zwischen 1. Und 2. Lebensjahr, hatte.

E: Ok. Und beim zweiten Kind war das...

M2: Beim zweiten Kind war das schwierig, schwieriger, weil mehr Deutsch in der Familie gesprochen wurde und es war auch so, dass das zweite Kind die Sprache nicht so angenommen hat oder nicht so darauf eingestiegen ist.

E: Könntest du sagen, welche die ersten Worte gewesen sind? Beim ersten Kind?

M2: Deutsch.

E: Schon Deutsch?

M2: Ja.

E: Hat es da Momente gegeben, in denen du das Gefühl hattest, dass sie eher im Spanischen drin ist? Also, als sie klein war. Oder eher im Deutschen?

M2: Es gab Phasen, in denen sie ziemlich im Spanischen war. Das war zum Beispiel bei einem längeren Spanienurlaub, da war sie relativ klein, 3/4 Jahre, da hat sie es sehr stark aufgenommen.

E: Und hat sie es irgendwann abgelehnt? Wenn sie zum Beispiel in Österreich war, dass sie dann gesagt hat, nein Spanisch will ich nicht.

M2: Ja, später als sie größer war. Nicht direkt abgelehnt, aber doch so ein wenig verweigert und ist eher aufs Deutsche ausgewichen.

E: Hast du irgendwie beobachten können, ob dies einen bestimmten Grund hatte?

M2: Ich glaube, dass es einfach altersbedingt war, durch die Pubertät.

E: Ok. Also, es gab nicht das Gefühl, dass es von außen durch jemanden beeinflusst wurde?

M2: Nein, gar nicht.

E: Und beim zweiten Kind, hast du gesagt, waren die ersten Worte auch auf Deutsch.

M2: Ja.

E: Habt ihr da aktiv versucht, auf das Spanische einzugehen?

M2: Hmm, naja... das ist ein wenig untergegangen. Auch dadurch, dass der Vater beruflich wenig zu Hause ist und ich glaube auch immer wenn es die Mutter ist, ist es auch einfacher, weil sie mehr Zeit mit dem Kind verbringt.

E: Das heißt du würdest wahrscheinlich beim zweiten Kind weniger sagen, dass es zweisprachig ist, oder? Also, vielleicht eher aus der kulturellen Sicht? Dass man sagt, dass er doch beide Welten mitbekommt.

M2: Ja, genau. Er bekommt alles mit, aber das Sprachliche ist nicht im Vordergrund.

E: Und bei der älteren Tochter?

M2: Sie hat einfach auch ab einem gewissen Alter, eben aber auch eher spät, so mit 20, sich mehr interessiert für Land, Leute und Sprache. Das ist aber erst später gekommen.

E: Eine Frage noch zum zweiten Kind. Es war nie der Punkt, dass er es verweigert hätte? Also, es hat sich einfach nicht ergeben?

M2: Ja, also das ist wahrscheinlich immer der Fehler, man hätte immer Spanisch mit ihm sprechen sollen, auch wenn die anderen mit dem Kind Deutsch sprechen. Da hätte man hartnäckig bleiben sollen.

E: Der Auslöser für eure Entwicklung war dann einfach, dass das Deutsche dominanter war aufgrund eurer Situation. Kann man das so sagen?

M2: Ja.

E: Du hast auch gesagt, dass das zweite Kind dann mehr Interesse entwickelt hat.

M2: Ja, wegen dem Studium.

E: Und hast du das Gefühl, dass es beim jüngeren Kind auch kommt? Also, das Interesse oder, dass er sich prinzipiell interessieren würde?

M2: Prinzipiell schon. Er hat auch dann, mit 12... 12,13 einen Spanischkurs begonnen. Das hat ihm ganz gut getan und er hat auch jetzt Spanisch in der Schule. Ich glaube auch, dass das Interesse steigt. Ich glaube auch, dass wenn man er wirklich will, könnte ich mir vorstellen, dass es bei ihm auch noch kommt.

E: Das heißt, irgendwelche Erziehungsstrategien, sage ich jetzt einmal, habt ihr nicht direkt verfolgt oder? Also, ihr habt die Sprachen auf die Kinder wirken lassen.

M2: Ja, also wir haben das nicht so rigoros gemacht.

E: Also, Lektüre oder Empfehlungen von außen?

M2: Ah... also vielleicht als die Kinder klein waren, da haben wir schon spanische Geschichten oder Musik, oder Bücher vorgelesen, das schon.

E: Ok. Und im Schulischen. Hast du dir da Gedanken gemacht, ob du sie in bestimmte Schulen schickst oder in den Spanischunterricht? Du hast ja angesprochen, dass der jüngere Sohn in einem Kurs war.

M2: Es war schon immer die Absicht, dass die weiterführenden Schulen Spanisch anbieten.

E: Und glaubst du haben die Kinder, auch abgesehen von den Sprachen selbst und der Kultur, irgendwelche Vorteile oder Nachteile? Auch bezogen auf andere Unterrichtsgegenstände.

M2: Nachteil sehe ich eigentlich keinen. Eher Vorteile, da man mehr Sprachen kann, auch ein leichter Zugang zu anderen Sprachen dadurch.

E: Hast du das Gefühl, dass sie in gewisser Weise manchmal flexibler sind, bei Gesprächssituationen oder wenn sie auf etwas eingehen?

M2: Ja, das mag schon sein, dass man da flexibler ist... oja, das würde schon passen.

E: Ja, und wie war das Umfeld? Hat es jemals irgendwelche negativen Äußerungen gegeben oder Ängste in irgendeiner Art und Weise oder die Befürchtung, dass die Kinder überfordert werden?

M2: Nein, also weder Ängste noch hat es irgendwelche Reaktionen oder Kommentare von außen gegeben. Weder mit Schülern oder Nachbarn.

E: Also, das ist nie angesprochen worden?

M2: Nein.

E: Die Unterschiede zwischen den Geschwistern haben wir ja schon besprochen. Seid ihr öfter in Spanien gewesen?

M2: Ja, ja wir waren schon regelmäßig... es gab vielleicht zwischendurch eine Phase, in der wir nicht ganz so oft waren, vielleicht 1,2 Jahre... aber eigentlich mindestens einmal im Jahr.

E: Und beruflich, hast du da Kontakt zu Spanisch?

M2: Gehabt. Also, beruflich hatte ich Kontakt. Im Moment eben nicht mehr. Ich habe in Spanien gearbeitet und später auch hier in einer Firma, in der Spanisch die Hauptsprache war.

E: Privat, hat deine Tochter bereits kurz angesprochen, habt ihr schon Kontakt zu zweisprachigen Familien. Was würdest du sagen, welche Sprache sprichst du in solchen Situationen?

M2: Also, auch eher gemischt. Mit der spanischen Freundin auch eher Spanisch. Das war auch von Anfang an so, also ich glaube, man führt das dann immer weiter. Das ist dann einfach irgendwie...

E: Das heißt, du hast von Beginn an mit ihr Spanisch gesprochen? Also, zwischen euch war die Sprache einfach Spanisch?

M2: Ja, das ist geblieben.

E: Haben deine Kinder zweisprachige oder spanischsprachige Freunde?

M2: Zweisprachige Freunde, ja, aber wenige.

E: Du hast schon den Eindruck, dass deine Kinder immer akzeptiert worden sind?

M2: Ja, es hat keinerlei negative Ereignisse oder Erfahrungen gegeben.

E: Glaubst du, dass deine Kinder in zwei unterschiedlichen Kulturkreisen leben?

M2: Ja, schon. Es fließt einfach doch ein wenig von den Traditionen ein.

E: Auch in Bezug auf Essen und diese Dinge?

M2: Ja, definitiv.

E: Medien verfolgt ihr, das hast du schon gesagt, auch als sie klein waren. Und habt ihr spanisches Fernsehen?

M2: Nein, haben wir leider nicht... aber wird sicher einmal werden.

E: Und über das Internet?

M2: Ja, also Internet. Zeitung lesen wir eben und sich hin und wieder informieren.

E: Ok, ja das war es im Prinzip eh. Ich würde dich aber gerne abschließend noch fragen, ob dir etwas einfällt, das ausschlaggebend hätte sein können, dass die Kinder eher Spanisch sprechen oder sich jetzt mehr der Sprache zuwenden; und ob du glaubst, dass deine Kinder sich in Zukunft, vielleicht auch das jüngere Kind, dem Spanischen zuwenden werden...vielleicht auch in Richtung Beruf oder familiäre Situation.

M2: Wenn es sich ergibt, dass sie beruflich in diese Richtung etwas machen können oder auch Auslandsaufenthalt... zumindest bei der älteren Tochter eher als beim Sohn, da ist es noch nicht absehbar. Grundsätzlich aber auch vorstellbar.

E: Prinzipiell hast du schon das Gefühl, dass er sich für Spanisch interessiert, auch wenn er es nicht kann? Also, zum Beispiel in der Schule...

M2: Ja, schon. Man merkt auch, dass er jetzt, da er es intensiver lernt, sich leicht tut. Also, wenn man es einfach von klein auf im Ohr hat.

E: Ja, also das Passive ist schon vorhanden?

M2: Ja, auf jeden Fall.

E: Noch ganz kurz ein, zwei Fragen zu deiner Kindheit.

M2: Ja.

E: Wie war das bei euch? Du hast gesagt, dass du eigentlich erst später Spanisch gelernt hast?

M2: Ja, also wir haben zu Hause eigentlich nur Deutsch gesprochen, auch die Geschwister. Mein Vater hat schon manchmal auf Spanisch gesprochen, aber wir haben das eher lustig gefunden oder haben gelacht. Eingegangen sind wir nicht darauf. Also,

bestimmte Floskeln oder Elemente konnten wir schon sagen und wir haben es verstanden, aber nicht gesprochen.

E: Kannst du dich an etwas Spezifisches erinnern?

M2: Naja, ich konnte zum Beispiel „La caperucita roja“ auswendig, also das Rotkäppchen auf Spanisch. Das hat mir gefallen, das weiß ich noch.

E: Aber sonst habt ihr nur Deutsch gesprochen?

M2: Ja, genau. Also, meine Geschwister verstehen heute auch Spanisch, aber sie können es nicht wirklich sprechen. Sie können einige Wörter, aber ja...nicht wirklich.

E: Ok, gut, dann sage ich vielen Dank für das Gespräch.

Padre:

E: Hola, gracias por participar. Bueno, te haré algunas preguntas acerca de tus hijos y vuestras experiencias. Ante todo me gustaría saber desde cuando estás en Austria y si has vivido en algún momento con tus hijos en España?

P2: Bueno, en Austria estoy desde hace 27 años.

E: ¿Y con los hijos has estado en algún momento viviendo en España?

P2: Hemos estado de vacaciones simplemente, pero con los niños solamente hemos vivido en Viena.

E: Vale. ¿Y los niños hablan español?

P2: Sí, una de ellas sí. La hija mayor habla español y el hijo alguna que otra palabra nada más.

E: Vale. ¿Y cuando eran pequeños los niños, tu qué has hablado con ellos?

P2: Bueno, en principio de inicio empecé hablando español y después lo dejé tanto con el uno como con el otro.

E: Ok.

P2: Sí, pero de principio si que hablaba español.

E: ¿Y ahora, en estos momentos que ya son más grandes, hay algunas situaciones en las que hablas más español?

P2: No.

E: ¿No? ¿No hablas con ellos en español?

P2: Bueno, si algunas veces hablo algunas frases o palabra con la hija mayor y tal... pero...

E: ¿Sabes si es alguna situación en especial o siempre dependiendo?

P2: No...simplemente cuando hay algún momento en el que estamos solos y hay alguna pregunta o si estoy hablando de algo, igual les hago la pregunta en español.

E: Vale.

P2: Pero muy raramente.

E: ¿Entonces en casa habláis más bien alemán?

P2: Alemán, sí.

E: ¿Y con tu pareja, que lengua hablas? También principalmente alemán?

P2: Pues, sí. Yo creo que el 80% es alemán.

E: ¿Bueno, y entre los hijos hay alguna diferencia? Has notado alguna diferencia por ejemplo cuando tu hija era pequeña o el hijo? ¿Cómo era entonces?

P2: Bueno, la diferencia entre los niños, al ser niño y niña siempre hay diferencias. Yo creo que la diferencia entre ellos, no sé es difícil para explicarlo.

E: Pues...

P2: Sí, bueno he vivido más la niñez de mi hija que la niñez de mi hijo, es lo que puedo decirte. Estaba más en casa con ella que con él.

E: ¿Entonces Carmen hablaba un poquito más de español cuando era pequeña.

P2: Sí, pero no solamente por mí sino también por mi suegro. El la cuidaba muchos días y el ha hablado siempre con ella español.

E: Entonces, ella ha tenido más contacto con el español que tu hijo.

P2: Sí, exacto, exactamente.

E: ¿Y dirías que Carmen es bilingüe? ¿Qué piensas?

P2: Sí, bueno mi hija sí. Bueno, al cien por cien no lo es, pero ella domina la lengua española bien. Ella habla bien. ¿Bilingüe? Si, se puede decir que es bilingüe porque lo habla bien.

E ¿Y también lo entiende?

P2: Sí y también lo entiende.

E: Para tu hijo ya es un poco más difícil. ¿No? El me dijo que hay cosas que entiende pero no puede seguir toda la conversación.

P2: Sí, exactamente para Ricardo es muy difícil de seguir una conversación. Seguramente el entiende mucho más que nosotros creemos, no? Pero el cuando entra en la conversación siempre habla alemán. Sí, se habla algo con él en español, el contesta o pregunta en alemán.

E: O sea, el sí que se interesa un poco por el español ahora.

P2: Algo más que antes si.

E: ¿Y piensas que en el caso de tu hijo por ejemplo ha habido alguna razón por la que no quería hablar? ¿O crees más bien que simplemente no le interesaba o qué crees?

P2: No, no puedo decir que sea su culpa. Quizas sea culpa mía. En fin. Yo creo que es más el desinterés de él, un poco más que el mío.

E: El también me dijo que no lo sabía, pero que no le importaba tanto no hablarlo... o sea que no le atraía.

¿Y has observado... bueno en caso de tu hijo a lo mejor no, pero en caso de tu hija..has observado alguna fase en la que ella decía que no quería hablar español o que no le gustaba?

P2: No...no recuerdo nada en concreto.

E: ¿O que se haya negado a hablar español?

P2: No. Ella de pequeñita hablaba... de chiquitina, de 3 o 4 años, hablaba bastante, pero algunas veces cuando era un poco cansada sí hablaba alemán.

E: Y una cosa más. ¿Has notado en caso de tu hijo ahora o de tu hija ya antes que se hayan interesado por algún motivo más por el español? A lo mejor el colegio. ¿O que hayan querido viajar más a España? O sea que el interés haya aumentado.

P2: Bueno, mi hija ya de hace tiempo por la escuela también que le interesaba un poco más.Y mi hijo desde que esta ahora en la nueva escuela, donde hay español, supongo que se interesa más.

E: Vale. ¿Y antes de nacer los niños habéis pensado en algún momento de educarlos de cierta manera? O sea en cuanto a la lengua. Por ejemplo que tu mujer sólo hablara con ellos en alemán.

P2: No, no en concreto, no en realidad no.

E: ¿Piensas que los niños tienen alguna ventaja al tener el entorno español y por la segunda lengua?

P2: Sí, por supuesto que si, porque la mentalidad es diferente aquí que allí. Así que ellos tienen la mentalidad española también y seguramente es una ventaja para ellos. Aparte de la mentalidad, la lengua también. Al tener dos lenguas tienen ventajas.

E: ¿Y cuando los niños eran bebés tu familia, alguien de fuera, del entorno, os han recomendado alguna cosa que deberíais de hacer o os han dado consejos?

P2: No.

E: ¿O os han dicho que dejéis de hablar una de las dos lenguas?

P2: No, más al contrario. Cuando le explicas a la gente que eres español, pues ellos preguntan si hablo con los niños en español. Y yo digo: Pues no. Y claro, ellos me dicen que pena y eso.

E: ¿Pero algunas experiencias negativas por ejemplo en la guardería o en el colegio no habéis tenido?

P2: No. Por lo menos no lo recuerdo.

E: Vale. ¿Y tú tienes contacto con el español en el trabajo?

P2: No, en el trabajo en absoluto. Solamente alemán e italiano.

E: Vale. ¿Y cuando estáis con vuestros amigos bilingües, me han contado que tenéis, cómo habláis?

P2: Los niños hablan alemán casi siempre. Y nosotros con los conocidos españoles, pues si algunas que otras veces, si se habla español.

E: Bueno, y solamente una cosa más en cuanto a la cultura. ¿Crees que ellos se identifican con lo español?

P2: Pues, yo creo que mi hija si se identifica bastante más que mi hijo. Mi hija si, pero mi hijo creo que menos. O por lo menos todavía no ha mostrado tanto interés o se nota tanto. Posiblemente en el futuro pueda ser diferente o incluso al contrario.

E: Sí, no se sabe todavía. ¿Y habéis pensado en algún momento mandarles a clases de español en el colegio o fuera del colegio?

P2: Bueno, con el niño ya lo hemos hecho. Hace dos años, pero no tenía ningún interés de ir y al final dejamos de mandarle. Estuvo un año o año y medio.

E: Sí, me lo contó.

P2: Sí, pero nada.

E: Bueno, eso ya es todo. Finalmente sólo me gustaría preguntarte por tu opinión. ¿Qué crees ha podido influir que tu hija se interese un poco más y que tu hijo no quiera o a lo mejor ahora quiera saber más? ¿Que crees?

P2: Pues, si te digo la verdad. No lo sé el porqué Pero pueda ser que sea, creo yo, que ahora simplemente se interesa más por la escuela, pero no tiene nada que ver con los padres. No creo. Mi hijo es así.

E: Si, bueno tu hija también dijo que podría ser la diferencia de edad.

P2: Si, puede ser, pero yo creo que no tiene nada que ver. Yo creo que esto ha sido más que otra cosa el cambiar de escuela y la opción de que pueda escoger español y no se si era francés y creo que el pensaba o piensa que posiblemente es más fácil el español.

E: Si, vale. ¿Y piensas que tu hija o tu hijo seguirán hablando o intentado un poco más de español?

P2: No, no creo.

E: ¿No crees?

P2: No.

E: Vale, pues muchas gracias. Esto era todo.

P2: Bueno, de nada.

Abstract

Teresa Zeininger

Motivación y factores externos que influyen la biografía lingüística de niños bilingües / Der Einfluss interner und externer Faktoren auf die Sprachbiografie zweisprachiger Kinder

Viele Kinder wachsen heutzutage in einem bilingualen Umfeld auf. Der direkte und indirekte Einfluss mehrerer Sprachen und Kulturen ist in zweisprachigen Familien nicht wegzudenken. Trotzdem kommt es nicht immer, wie oft angenommen, automatisch zur aktiven Zweisprachigkeit. Unterschiedliche Aspekte sind hierbei zu berücksichtigen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es daher, herauszufinden, welche Formen des Bilingualismus heute anzutreffen sind und wie der Erhalt der Zweisprachigkeit und vor allem der Gebrauch der Nichtumgebungssprachen in bilingualen Familien beeinflusst werden kann. Hierbei galt es zunächst, die wesentlichen Aspekte des bilingualen Sprachgebrauchs und des Bilingualismus allgemein herauszuarbeiten, um in der Folge auf die unterschiedlichen internen und externen Faktoren eingehen zu können.

Untersuchungen zum Thema der Zweisprachigkeit sind in unterschiedlichen Bereichen vorhanden und orientieren sich oft an Einzelfällen. Für die Analyse der Forschungsfragen wurde deshalb an dieser Stelle ein Vergleich unterschiedlicher zweisprachiger Familien mit den Sprachen Deutsch/Spanisch durchgeführt. Die Interviews wurden mittels inhaltsanalytischem Verfahren ausgewertet und in der Folge wurde ein Faktorenkatalog ausgearbeitet.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass vor allem der direkte Kontakt zur Sprache, sei es durch den aktiven Gebrauch, mehrmalige Besuche oder Aufenthalte im anderen Land, der Austausch mit Freunden oder auch die Nutzung von Medien in der Nichtumgebungssprache einen großen Einfluss auf den Erhalt der schwachen Sprache hat. Ebenso spielen das persönliche Interesse der Kinder und ihre persönlichen Erfahrungen eine große Rolle. Selbst wenn das Erlernen der zweiten, meist schwächeren, Sprache in großem Maße auch an die konsequente Nutzung der Eltern gebunden ist. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass Erstgeborene meist aufgrund der familiären Konstellation – sie befinden sich in einem sprachlichen Gleichgewicht zwischen Vater und Mutter und somit zwischen den Sprachen – Vorteile in der sprachlichen Entwicklung haben können.

Doch selbst wenn die Sprachentwicklung in zweisprachigen Familien nicht immer zu einer aktiven Zweisprachigkeit führen muss, hat sich gezeigt, dass in erster Linie positive Auswirkungen genannt werden, die vor allem im Bereich des kulturellen Austauschs, der doppelten Identität und der Erweiterung des Horizonts wiederzufinden sind. Nachteile oder Ängste wurden kaum dokumentiert.

CURRICULUM VITAE

ANGABEN ZUR PERSON

Name	Mag. Teresa ZEININGER, Bakk.
Staatsangehörigkeit	Österreich
Muttersprachen	Deutsch, Spanisch
Geburtsdatum	30.01.1987

SCHULBILDUNG

1993-1997	Volksschule – Wien 21, Tomaschekstraße.
1997-2005	Bundesgymnasium – Wien 21, Franklinstraße 26 (Schultyp: Neusprachliches Gymnasium) Matura im Jahr 2005.

STUDIEN

<i>Oktober 2005 – Juni 2008</i>	Publizistik und Kommunikationswissenschaften Bakkalaureatsstudium.
<i>Oktober 2008 - April 2011</i>	Publizistik und Kommunikationswissenschaft Magisterstudium.
<i>Seit Sommersemester 2006</i>	Lehramtsstudium für Spanisch und PuP (Psychologie, Philosophie), Zweitstudium.

BERUFLICHE ERFAHRUNGEN

<i>Seit September 2011</i>	Geringfügige Anstellung bei „United World Games OK“.
<i>Juli 2011</i>	Ferialpraktikum bei „Andritz Hydro“ im Bereich Projektmanagement.
<i>September 2010 - Juni 2011:</i>	Geringfügige Anstellung bei „Go4Pro“ im Bereich Eventmanagement.
<i>März 2008 - Jänner 2010:</i>	Geringfügige Anstellung bei „Andritz Hydro“ im Bereich Projektmanagement.
<i>Juli 2008:</i>	Praktikum beim „Presse und Informationsdienst der Stadt Wien“.
<i>Juli 2007:</i>	Praktikum bei „El Confidencial“ in Madrid.