



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„La dominancia lingüística en el léxico: un estudio sobre niños bilingües (alemán/español) en la etapa preescolar“

verfasst von / submitted by

Hannah Iwancsich, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2015 / Vienna 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 149

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Romanistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. habil. Elissa Pustka, Dipl.-Journ.Univ. M.A.



## **Danksagung**

Ich danke meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben und mich dabei immer unterstützt haben.

Außerdem möchte ich mich bei Univ.-Prof. Dr. Elissa Pustka für die Betreuung meiner Masterarbeit bedanken.

Abschließend danke ich den Kindergärten *Casa Latina* und *Quijote* dafür, dass sie mir die Durchführung meiner Studie ermöglicht haben. Mein besonderer Dank gilt dabei den Betreuern, den Eltern und vor allem den teilnehmenden Kindern, ohne deren Unterstützung die Entstehung dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Hannah Iwancsich



# Índice

<b>1. Introducción</b> .....	1
PARTE TEÓRICA	
<b>2. Bilingüismo</b> .....	3
2.1. Definiciones.....	3
2.2. Multilingüismo, plurilingüismo, trilingüismo.....	4
2.3. Tipos de bilingüismo.....	5
2.4. Teorías sobre la adquisición simultánea de dos lenguas.....	6
2.4.1. Modelo de tres fases.....	6
2.4.2. Dos sistemas lingüísticos separados.....	7
2.4.3. Separación e influencia.....	8
2.5. Mezclas lingüísticas.....	9
<b>3. Dominancia lingüística</b> .....	11
3.1. Definición.....	12
3.2. ¿Cómo se puede medir la dominancia lingüística?.....	13
3.3. La relación entre dominancia y mezcla lingüística.....	16
3.4. Factores de influencia.....	17
3.4.1. Lengua de la sociedad.....	17
3.4.2. Familia.....	18
3.4.3. Jardín infantil.....	19
<b>4. Adquisición del léxico y de su significado</b> .....	20
4.1. Fases de la adquisición del léxico.....	20
4.2. Teoría de prototipos.....	21
<b>5. Dos lenguas y dos culturas</b> .....	23
5.1. Cultura – lengua – identidad.....	23
5.2. Léxico cultural.....	24
PARTE PRÁCTICA	
<b>6. Preguntas de investigación e hipótesis</b> .....	27

<b>7. Método</b> .....	28
7.1. Diseño del estudio.....	28
7.2. Jardines infantiles participantes.....	29
7.3. Estímulos.....	30
7.4. Cuestionario.....	33
7.5. Estudio preliminar.....	35
7.6. Realización del estudio.....	36
7.7. Evaluación.....	37
7.8. Reflexión sobre el método.....	39
<b>8. Resultados</b> .....	40
8.1. Análisis cuantitativo.....	40
8.1.1. Estímulos universales.....	40
8.1.1.1. Cambio de la lengua del discurso.....	42
8.1.1.2. <i>Code-switching</i> .....	43
8.1.1.3. Forma híbrida.....	43
8.1.1.4. Mal identificado.....	44
8.1.1.5. Estímulos conocidos.....	45
8.1.2. Estímulos típicos de Austria.....	47
8.1.2.1. Cambio de la lengua del discurso.....	47
8.1.2.2. <i>Code-switching</i> .....	49
8.1.2.3. Forma híbrida.....	49
8.1.2.4. Mal identificado.....	50
8.1.2.5. Estímulos conocidos.....	50
8.1.3. Estímulos típicos del mundo hispanohablante.....	52
8.1.3.1. Cambio de la lengua del discurso.....	53
8.1.3.2. <i>Code-switching</i> .....	54
8.1.3.3. Forma híbrida.....	55
8.1.3.4. Mal identificado.....	55
8.1.3.5. Estímulos conocidos.....	56
8.1.4. Resumen del análisis cuantitativo.....	56
8.2. Análisis cualitativo.....	58
8.2.1. Bilingües equilibrados.....	58
8.2.1.1. Carolina.....	58

8.2.1.2. Daniel.....	61
8.2.1.3. Laura.....	64
8.2.1.4. David.....	68
8.2.2. Niños dominantes en alemán.....	73
8.2.2.1. Valentina.....	73
8.2.2.2. Noemí.....	76
8.2.2.3. Lucas.....	79
8.2.2.4. Paula.....	83
8.2.3. Niños dominantes en español.....	86
8.2.3.1. Teresa.....	86
8.2.3.2. Pablo.....	89
8.2.4. Isabel.....	93
8.2.5. Resumen del análisis cualitativo.....	96
<b>9. Conclusión.....</b>	<b>99</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>102</b>
<b>A. Anexo.....</b>	<b>109</b>
A.1. Zusammenfassung.....	109
A.2. Cuestionario.....	113
A.3. Fotos de los estímulos.....	129
A.4. Eidesstattliche Erklärung.....	136

## Índice de las figuras

Figura 1: Estructura prototípica de la categoría <i>ave</i> .....	21
Figura 2: Estímulos del tema <i>comida/alimentos</i> .....	31
Figura 3: Estímulos del tema <i> cuerpo humano</i> .....	32
Figura 4: Fotos de los estímulos.....	33
Figura 5: Análisis cuantitativo: estímulos universales del tema <i> comida/alimentos</i> .....	41
Figura 6: Análisis cuantitativo: estímulos universales del tema <i> cuerpo humano</i> .....	41
Figura 7: Relación entre <i> cuerpo, brazo y mano</i> .....	45
Figura 8: Análisis cuantitativo: estímulos típicos de Austria.....	47
Figura 9: Estímulos típicos de Austria: cambios de la lengua del discurso.....	48
Figura 10: Análisis cuantitativo: estímulos típicos del mundo hispanohablante.....	52
Figura 11: Estímulos típicos del mundo hispanohablante: cambios de la lengua del discurso	53
Figura 12: Resultados de Carolina.....	59
Figura 13: Resultados de Daniel.....	62
Figura 14: Resultados de Laura.....	66
Figura 15: Resultados de David.....	70
Figura 16: Resultados de Valentina.....	74
Figura 17: Resultados de Noemí.....	77
Figura 18: Resultados de Lucas.....	80
Figura 19: Resultados de Paula.....	84
Figura 20: Resultados de Teresa.....	87
Figura 21: Resultados de Pablo.....	90
Figura 22: Resultados de Isabel.....	94
Figura 23: Resultados del análisis cualitativo.....	96

## 1. Introducción

El presente trabajo forma parte del gran campo de investigación del multilingüismo o bilingüismo, más concretamente del ámbito del bilingüismo infantil. El concepto de una sociedad multilingüe tiene una larga tradición y se remonta a la Antigüedad, en que el término *lingua materna* fue desconocido en gran medida y el multilingüismo visto como una realidad no cuestionada. Sobre todo por causa de la globalización también hoy en día la mayoría de nuestra sociedad es multilingüe y ser bi- o multilingüe y usar más de una lengua en su vida cotidiana es la norma (cf. Selimi 2013: 51-52). Es decir, que muchos niños crecen en un entorno multilingüe y adquieren dos o más lenguas simultáneamente. Los diferentes aspectos lingüísticos de esta adquisición han sido estudiados a lo largo de los años en muchos trabajos y estudios sobre el bilingüismo. Uno de estos aspectos es la dominancia lingüística, que fue abordada por primera vez en estudios sobre el bilingüismo infantil a finales de los años cincuenta y en los años setenta (cf. Müller et al. 2011: 65-66), y – como se puede ver en el título – es el tema principal del presente trabajo.

Se tematiza la dominancia lingüística y el papel que juega en la adquisición bilingüe sobre todo en publicaciones en lengua inglesa y alemana. En este contexto cabe mencionar las autoras Natascha Müller, Tanja Kupisch, Katrin Schmitz y Katja Cantone, que se dedican a la temática en diversas publicaciones y cuya obra *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, publicada por primera vez en 2006 en la editorial Narr, se puede considerar como una fuente fundamental para el presente trabajo. Después de ahondar en la literatura pertinente, decidí hacer un estudio empírico con niños bilingües en alemán y español para analizar su dominancia lingüística en la etapa preescolar. A la pregunta principal de si los niños tienen una lengua dominante se responderá mediante un análisis cualitativo del léxico de cada niño participante comparado en las dos lenguas. Además se buscarán explicaciones para la dominancia lingüística de los participantes a través del análisis de los factores que la podrían influenciar. A tal fin se incluirán informaciones obtenidas mediante un cuestionario sobre los conocimientos, hábitos y entornos lingüísticos de los niños participantes.

Crecer con dos lenguas también significa crecer con dos culturas (cf. Hinnenkamp/Meng 2005: 10) y la relación entre lengua y cultura es otro tema del presente trabajo. Como se trata de un estudio sobre el léxico de niños bilingües, se analizará si las dos culturas de los niños se reflejan en su léxico. Es decir, que otra pregunta de investigación es si existe un léxico culturalmente específico, o sea, si ciertos lexemas se relacionan con una cultura más que con

la otra y si por consecuencia también se conocen o usan más o exclusivamente en la lengua correspondiente a esta cultura. Con este propósito haré un análisis cuantitativo del léxico de todos los niños participantes.

El presente trabajo está compuesto por una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica se divide en cinco apartados, en que voy a resumir el estado de la investigación acerca de los temas y aspectos importantes para el presente estudio y mis preguntas de investigación. Para ello el apartado 2 trata el gran campo de investigación del bilingüismo, su significado para el presente trabajo y las mezclas lingüísticas como fenómenos típicos de la adquisición bilingüe. Después, en el apartado 3, voy a centrarme en el tema de la dominancia lingüística, mencionar diferentes estudios al respecto y analizar criterios usados para medir la dominancia lingüística. En el apartado 4 enfocaré la adquisición del léxico, sobre todo desde un punto de vista semántico. Terminaré la parte teórica con el apartado 5, que tematiza la relación entre lengua y cultura y su significado para hablantes bilingües y para la adquisición del léxico.

La parte práctica empieza con un apartado sobre mis preguntas de investigación e hipótesis, después sigue el apartado sobre el método, en que voy a explicar todos los pasos del estudio – desde la concepción hasta la realización y la reflexión. En el apartado 8 se presentarán todos los resultados del estudio empírico, los del análisis cuantitativo y cualitativo, y se relacionarán con las preguntas de investigación y las hipótesis. A continuación, en el apartado 9, voy a sacar las conclusiones de los resultados y hacer una reflexión sobre el estudio en general y los resultados con referencia a mi interés de investigación. Partiendo de estas conclusiones voy a mencionar otros posibles enfoques de investigación en el contexto de la dominancia lingüística y de la influencia de la cultura sobre la lengua.

## PARTE TEÓRICA

### 2. Bilingüismo

Como acabo de explicar en la introducción, mediante el presente estudio espero llegar a conclusiones sobre los conocimientos y hábitos lingüísticos de niños que crecen con dos lenguas. A estos niños se les llama «bilingües», pero como a lo largo de los años el término *bilingüe* (y el sustantivo *bilingüismo*) fueron usados de maneras diferentes por diversos autores, científicos e investigadores, voy a explicar cómo se puede entender el término en el presente trabajo. Además voy a referirme a términos relacionados y enfocar el proceso de la adquisición de dos o más lenguas durante la infancia y las diferentes teorías al respecto. Terminaré este capítulo con un apartado sobre la mezcla de las lenguas, que juega un papel importante en la interpretación de los resultados del presente estudio.

#### 2.1. Definiciones

En 1982 el psicolingüista François Grosjean escribió en su libro *Life with Two Languages*: «[...] there is no widely accepted definition of the concept of bilingualism» (Grosjean 1982: 2). Es decir, que a lo largo de los años los investigadores usaban este término diferentemente, unos empleaban una definición minimalista (por ejemplo Haugen 1953), según la cual se necesitaban solo conocimientos básicos para ser bilingüe, mientras que para otros (por ejemplo Bloomfield 1933) una persona bilingüe tenía que dominar dos lenguas tan bien como hablantes monolingües dominaban una. Se ve que esta distinción se refiere al grado del dominio de las lenguas, que es uno de los rasgos o de las categorías que se usan para definir o describir el bilingüismo (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 11; Romaine 1989: 10).

Otros aspectos que hay que tener en cuenta son la edad del hablante y el orden en el que la persona adquiere sus lenguas. Según algunos investigadores (por ejemplo De Houwer 1990), solo una persona que adquiere las lenguas al mismo tiempo, es decir simultáneamente, es bilingüe. Otros (por ejemplo Meisel 1994) dicen que una persona bilingüe también puede adquirir sus lenguas sucesivamente, pero que la adquisición de la segunda lengua debe empezar a temprana edad, o sea antes de que el niño tenga tres años (cf. Müller et al. 2011: 15). Estas observaciones muestran la existencia de dos dicotomías: la adquisición simultánea versus la sucesiva y la de niños versus la de adultos. Como acabo de mencionar, muchos investigadores consideran la edad de tres años como una «barrera» después de la cual ya no se

puede adquirir una lengua como lengua materna<sup>1</sup>. Aunque otros atrasan esta barrera hasta la pubertad, hay unanimidad sobre el hecho de que se tiene que diferenciar entre el bilingüismo infantil y el de adultos (cf. Müller et al. 2011: 16-17).

Existe una tercera dicotomía a la hora de definir y describir el bilingüismo: la adquisición natural versus la adquisición a través de enseñanza. Como indica su nombre, la adquisición natural se lleva a cabo en un entorno natural a través del contacto con la lengua, mientras que la adquisición mediante la enseñanza se refiere por ejemplo a niños que reciben clases de idiomas en la escuela primaria (cf. Müller et al. 2011: 15).

En el presente trabajo, o sea, en el estudio, voy a enfocar la adquisición natural y simultánea y analizar la dominancia lingüística de niños que adquieren dos lenguas maternas. De ahí que, cuando uso la palabra *bilingüismo*, me refiero a estas características de la adquisición.

## **2.2. Multilingüismo, plurilingüismo, trilingüismo**

Como estos términos no están solamente vinculados sino también mezclados con el concepto del bilingüismo, quiero aclarar su uso en el presente trabajo. Siguiendo el significado literal, hay que ver el bilingüismo como una subcategoría o un caso especial del multi y plurilingüismo, porque se refiere a la adquisición de dos lenguas, mientras que los otros dos términos no remiten a una determinada cantidad, sino simplemente a más de una lengua (cf. Müller et al. 2011: 15).

En la literatura pertinente (sobre todo en la anglosajona) a veces se usa la palabra *bilingüismo* como término global, incluyendo también el multi y el plurilingüismo, o sea, que se usa para hablar sobre la adquisición de dos o más lenguas en general (cf. por ejemplo Romaine 1989: 11; Wei 2007: 8). Otro término relacionado es el *trilingüismo*, que – siguiendo el significado literal – describe la adquisición y el uso de tres lenguas, pero que a veces también se usa para referirse a la adquisición de más de dos lenguas, o sea, como sinónimo del multi o plurilingüismo (cf. Busch 2013: 9).

En el presente trabajo voy a considerar el bilingüismo como un tipo de multilingüismo y emplear el término según su significado literal porque pienso que los términos mencionados no expresan la misma realidad o situación lingüística y, por eso, no deberían ser usados indistintamente.

---

<sup>1</sup> Siguiendo el uso de Müller et al. (2011) voy a utilizar los términos *lengua materna* y *primera lengua* para referirme a las dos lenguas de hablantes bilingües. Conforme a este uso una persona puede tener dos lenguas maternas o dos primeras lenguas (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 19).

### 2.3. Tipos de bilingüismo

Hay diferentes razones por las que un niño crece con dos idiomas y muchos factores que determinan su adquisición bilingüe, o, como también se puede decir: hay diferentes caminos que llevan al bilingüismo (cf. Arencibia Guerra 2007: 77). Por eso se pueden diferenciar distintos tipos de bilingüismo – cada uno con determinadas características de la adquisición y del entorno lingüístico.

La tipología más conocida es la que propone Romaine (1989). Según ella, se pueden distinguir seis tipos de bilingüismo, dependiendo de las lenguas maternas de los padres, su uso de estas lenguas a la hora de hablar con el niño y de la lengua de la sociedad o del entorno fuera de casa (cf. Romaine 1989: 166-168):

- Tipo 1: *One person – one language*  
Los padres no tienen las mismas lenguas maternas, una de estas lenguas es la de la sociedad. Cada uno de los padres habla su lengua materna con el niño. Este método del uso de las lenguas al hablar con el niño fue mencionado por primera vez en Ronjat (1913), a quién el fonetista francés Grammont lo recomendó para la educación de su hijo bilingüe (cf. Müller et al. 2011: 48).
- Tipo 2: *Non-dominant home language*  
Los padres tienen diferentes lenguas maternas, una de éstas es la lengua de la sociedad, pero los padres usan la otra para hablar con el niño.
- Tipo 3: *Non-dominant home language without community support*  
Los padres tienen la misma lengua materna, la cual no es la lengua de la sociedad. Con el niño hablan en su lengua materna. Esta situación es típica de muchas familias de migrantes.
- Tipo 4: *Double non-dominant home language without community support*  
Los padres tienen diferentes lenguas maternas, pero ninguna es la lengua de la sociedad. Cada uno habla su lengua materna con el niño.
- Tipo 5: *Non-native parents*  
Los padres tienen la misma lengua materna, la cual también es la lengua de la sociedad, pero uno de los padres usa otra lengua para hablar con el niño. Esta estrategia a veces es considerada artificial y por eso difícil de aplicar (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 14).

- Tipo 6: *Mixed languages*

Los padres son bilingües y en algunos casos partes de la sociedad también. Los padres mezclan las lenguas, es decir, que no usan solo una para hablar con el niño.

Se puede observar que esta tipología excluye muchos factores importantes, como por ejemplo la diferencia entre lenguas mayoritarias y minoritarias o el hecho de que una familia no siempre está formada por padre, madre e hijos (cf. Busch 2013: 45). Sin embargo me parece útil para el presente trabajo, porque se refiere a métodos de la educación lingüística de niños bilingües que son muy frecuentes y, como voy a tematizar en el apartado práctico del trabajo, que son usados por muchas de las familias de los niños que participaron en mi estudio. Es decir, que conforme con la tipología de Romaine, en el análisis de los resultados voy a tener en cuenta todo el entorno lingüístico del niño y la estrategia de educación lingüística aplicada por los padres.

## **2.4. Teorías sobre la adquisición simultánea de dos lenguas**

Primero se puede decir que en cuanto a los pasos o las fases principales, la adquisición bilingüe no se diferencia mucho de la monolingüe, o como lo expresa Grosjean (1982):

[...] whether a child acquires only one language and becomes monolingual or acquires two languages and becomes bilingual, the rate and pattern of language development are the same. The first words are spoken at the same time in both monolingual and bilingual children [...]. In addition, language develops similarly in both monolinguals and bilinguals: sounds easier to produce appear sooner than sounds such as fricatives (/f/, /s/, /z/, for instance) or consonant clusters (/fr/, /st/); meanings of words are overextended [...]; utterances slowly increase in length; and simpler grammatical constructions are used before more complex ones, such as relative clauses. (Grosjean 1982: 181-182)

Aunque estos pasos no se diferencian mucho, hay que tener en cuenta la interacción o coexistencia de dos lenguas en la adquisición bilingüe y sobre la pregunta de cómo se lleva a cabo la adquisición simultánea existen diferentes teorías. A continuación quiero resumir los trabajos más importantes y conocidos.

### **2.4.1. Modelo de tres fases**

El modelo de tres fases fue elaborado en 1978 por las autoras Volterra y Taeschner y contiene una de las teorías más discutidas en el campo de la adquisición bilingüe (cf. Müller et al. 2011: 97). Mediante un estudio longitudinal con dos niños bilingües en italiano y alemán y los datos del estudio de Leopold (1970) sobre su hija bilingüe en inglés y alemán Volterra y

Taeschner elaboraron un modelo según el cual la adquisición simultánea de dos lenguas se lleva a cabo a través de tres fases (cf. Volterra/Taeschner 1978: 303). El estudio es interesante para el presente trabajo, porque las autoras enfocan la adquisición y la evolución del léxico de los niños.

Según ellas, en la primera fase los niños tienen un solo sistema léxico que incluye palabras de los dos idiomas. Es decir, que conocen la denominación para una cosa en una lengua, pero no en la otra y siempre usan esta denominación para referirse a esta cosa. Por consecuencia los niños producen enunciados en que se mezclan las dos lenguas. En la segunda fase ya pueden distinguir el léxico, o sea que disponen de dos sistemas léxicos y por eso conocen para casi todas las palabras un equivalente en la otra lengua. Pero todavía solo usan un sistema sintáctico que aplican a ambos idiomas. Por último, en la tercera fase, el niño bilingüe separa no solamente el léxico sino también la sintaxis y dispone por lo tanto de dos sistemas independientes (cf. Volterra/Taeschner 1978: 304). Según las dos autoras, «it is only at this point that one can say a child is truly bilingual» (Volterra/Taeschner 1978: 317).

El modelo de tres fases fue muy discutido y hoy en día ya no se considera válido, porque otros trabajos mostraron que ya desde el principio de la adquisición bilingüe el niño dispone de dos sistemas separados (cf. Müller et al. 2011: 97, 115). Para refutar la teoría de Volterra y Taeschner, varios autores adujeron otras explicaciones y razones para la existencia de enunciados mezclados, como quiero tematizar en el siguiente apartado.

#### **2.4.2. Dos sistemas lingüísticos separados**

Criticando sobre todo los métodos de investigación de Volterra y Taeschner, el autor Genesee se distancia del modelo de tres fases y está convencido de que los niños bilingües disponen de dos sistemas lingüísticos separados y de que pueden adaptar su uso al contexto y a lo que quieren expresar (cf. Genesee 1989: 320, 331). Genesee menciona diferentes explicaciones para enunciados mezclados, como por ejemplo:

In one case, mixing might occur because the language system in use at the moment is incomplete and does not include the grammatical device needed to express certain meanings. If a device from the other language system that serves the same purposes were available, it might be used at that moment. In the other case, the grammatical device required to express the intended meaning is available in the language currently in use, but it is more complex than the corresponding device in the other language system and its use strains the child's current ability. Therefore, the simpler device from the other system might be used at that moment. [...] In neither of these cases is it necessary to assume that the languages are represented in a unified system. (Genesee 1989: 326)

En el mismo año Meisel publicó un artículo que fue muy apreciado por otros investigadores (cf. por ejemplo De Houwer 1990: 44; Müller et al. 2011: 114). El autor critica sobre todo la imprecisión de Volterra y Taeschner y analiza datos de un estudio longitudinal con niños bilingües en alemán y francés en la etapa preescolar para corroborar su teoría de que los niños disponen de dos sistemas lingüísticos separados (cf. Meisel 1989: 15-16, 21). Con este propósito analiza el orden de las palabras y la concordancia entre sujeto y verbo y llega a la conclusión de que durante la adquisición bilingüe nunca hay una fase en que los niños tienen un solo sistema lingüístico, o sea que existe una división de los sistemas que se caracteriza por la ausencia de una influencia mutua entre los dos idiomas y el uso de la gramática correspondiente a cada una de las lenguas (cf. Müller et al. 2011: 112-114).

### **2.4.3. Separación e influencia**

La última teoría que quiero mencionar comparte la idea de dos sistemas separados, pero no la justifica con la ausencia de una influencia entre las lenguas. En cambio, los defensores (por ejemplo Müller/Hulk 2001) argumentan a favor de una influencia entre los idiomas, pero dicen que ésta afecta solo a ciertos fenómenos gramaticales, no a todo el sistema lingüístico. Dependiendo del fenómeno gramatical el niño bilingüe puede expresar enunciados mezclados o aplicar las reglas de una lengua a la otra, lo cual se puede considerar como una estrategia auxiliar (cf. Müller et al. 2011: 115-116, 121). Müller y Hulk lo explican así:

Once language A allows for more than one grammatical analysis from the child's perspective and language B contains positive evidence for one of those possible analyses, language A is likely to be influenced by language B. (Müller/Hulk 2001: 19)

Corroboran su teoría con investigaciones sobre la omisión del objeto en adultos y niños monolingües y bilingües y subrayan que la influencia depende no solamente del fenómeno gramatical sino también de la combinación de las lenguas que se adquieren (cf. Müller et al. 2011: 123).

Las autoras Gawlitzek-Maiwald y Tracy (1996) también encuentran influencias entre los dos sistemas separados. Introducen el término *bilingual bootstrapping*, el cual significa que «something that has been acquired in language A fulfills a booster function for language B» (Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996: 903). Es decir, que al igual que Müller y Hulk (2001) interpretan la influencia entre las lenguas como una estrategia auxiliar: «These mixtures show that the child can pool her resources in a constructive way: as a temporary gap-filling or placeholder strategy» (Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996: 908). Llegan a esta conclusión a través del análisis de expresiones mixtas, que serán tematizadas en el siguiente apartado.

## 2.5. Mezclas lingüísticas

Tal vez el tema más tratado dentro de la investigación sobre el bilingüismo es la mezcla de las lenguas. Como en la parte práctica voy a analizar expresiones mixtas que surgieron durante mi estudio, quiero explicar algunos conceptos y términos y aclarar su uso en el presente trabajo.

El término más usado para referirse a la mezcla de las lenguas es la alternancia de códigos, mejor conocida bajo el nombre inglés *code-switching*. Myers-Scotton (1993) nos presenta una definición amplia del concepto:

Such switching involves the use of two or more languages in the same conversation, usually within the same conversational turn, or even within the same sentence of that turn. (Myers-Scotton 1993: vii)

Mientras que en los años cincuenta *code-switching* se consideraba una deficiencia y la incapacidad de los hablantes de separar sus lenguas (cf. Myers-Scotton 1993: 47-48), hoy en día es visto como una habilidad, es decir, que bajo el término *code-switching* se entiende la aptitud para alternar el código según el contexto (teniendo en cuenta la situación, el interlocutor, el tema de la conversación, etc.) sin violar reglas sociolingüísticas o gramaticales. En este último aspecto Meisel subraya la diferencia respecto al concepto del *code-mixing* (mezcla de códigos), en el cual el hablante no sigue las reglas (cf. Meisel 1994: 337).

Como los niños a temprana edad todavía no pueden seguir todas las reglas gramaticales y sociolingüísticas, en muchos trabajos sus expresiones mixtas se consideran como *code-mixing* en contraposición al *code-switching* de los adultos. No es hasta su tercer año de vida empiezan a mezclar conforme con las reglas y por lo tanto usar la alternancia de códigos en vez de la mezcla (cf. Meisel 1994: 339-340; Müller et al. 2011: 189, 202). Debido al hecho de que *code-mixing* con frecuencia se relaciona con la falta de conocimientos gramaticales, tiene una connotación negativa (cf. Müller et al. 2011:187). Por eso, y porque según Meisel los niños empiezan a usar *code-switching* durante su tercer año de vida (cf. Meisel 1994: 340) y todos los participantes de mi estudio se encuentran por lo menos en su cuarto año de vida, en el presente trabajo voy a usar el término *code-switching* o alternancia de códigos a la hora de analizar este tipo de expresiones mixtas.

Hay otra distinción que se refiere al concepto del *code-switching*: se diferencia entre la alternancia dentro de un enunciado (*intrasentential code-switching*), como por ejemplo en el enunciado «Apfel no» de un niño bilingüe en alemán e italiano, y la alternancia dentro de una conversación (*intersentential code-switching*). En este último fenómeno se mezclan

enunciados de las dos lenguas, pero no se usan los dos idiomas en un solo enunciado (cf. Müller et al. 2011: 109, 191). Sobre todo en el análisis de la alternancia dentro de un enunciado la estructura de la frase, o mejor dicho la combinación de los elementos de las lenguas dentro de la frase, juega un papel importante. Para describir esta estructura se elaboró un modelo, llamado *Matrix Language Frame Model*. Según este modelo, hay una asimetría entre las lenguas que forman parte del *code-switching*: una de ellas, que se llama *Matrix Language* o lengua matriz, es considerada la base de la frase y la otra, llamada *Embedded Language*, es la que inserta algunos elementos. También se elaboró un método para averiguar cuál es la lengua matriz en un enunciado, pero cuando la lengua del discurso es fijada por el interlocutor – como es el caso en el presente estudio – esta lengua se puede considerar como lengua matriz (cf. Müller et al. 2011: 190-191; Myers-Scotton 2006: 235, 243).

Otro concepto que describe la mezcla de dos lenguas y la influencia entre ellas es la interferencia: «Interference is the use of features belonging to one language while speaking or writing another» (Mackey 1962: 40). Hay interferencias gramaticales, fonológicas, léxicas, semánticas e incluso no-lingüísticas, como por ejemplo los gestos. Se pueden ver interferencias en enunciados mezclados, por ejemplo en la oración *\*muß du avanti gehen* de un niño bilingüe en alemán e italiano, pero también en enunciados monolingües, cuando una expresión o estructura es aplicada a la otra lengua (cf. Müller et al. 2011: 18-19). Mackey (1962) da un ejemplo de este último caso: un bilingüe en alemán e inglés puede decir *Winter is before the door* en vez de *Winter is around the corner* a causa de una interferencia con la expresión alemana *Winter steht vor der Tür* (cf. Mackey 1962: 45). Aunque no se trata de un enunciado mezclado, se ve la influencia de la otra lengua.

Un fenómeno que es mencionado con frecuencia en relación con la mezcla de las lenguas, es el cambio de la lengua del discurso. Se trata de enunciados monolingües que no concuerdan con la lengua del discurso, es decir, que el niño dice algo en una lengua que es diferente a la del interlocutor, por ejemplo cuando responde en una lengua aunque el interlocutor usó otra en la pregunta. Según Genesee (1989), en estos casos se trata de un tipo de *intersentential code-switching* (cf. Müller et al. 2011: 84, 109).

La mezcla de las lenguas se ve también en palabras híbridas, es decir, en palabras que están formadas por elementos de diferentes lenguas (cf. Glück 2010: 274). En el presente trabajo esto se refiere a palabras creadas involuntariamente, o sea a palabras en que los niños bilingües mezclan o combinan elementos del español y del alemán sin querer o sin darse cuenta, lo cual lleva a la «invención» o creación de nuevas palabras.

Como último concepto quiero mencionar el préstamo, que se diferencia de la interferencia en varios aspectos. Primero hay que saber que el préstamo es un fenómeno que forma parte de la competencia, mientras que la interferencia tiene que ver con la actuación.<sup>2</sup> Esto se refleja también en el hecho de que el préstamo es un fenómeno colectivo y estable que aparece en un grupo de hablantes, mientras que la interferencia es más individual y variable (cf. Müller et al. 2011: 18). Myers-Scotton (2006) define el préstamo así: «When one language takes in words from another language, the process is referred to as borrowing [...]» (Myers-Scotton 2006: 209). Es decir, que las palabras o expresiones prestadas son integradas en la otra lengua, como por ejemplo la palabra italiana *pizza* en muchos otros idiomas. Se trata de un ejemplo del préstamo lexicológico y cultural. Este tipo de préstamo es muy frecuente y, según algunos autores, el único que existe, porque se presta una palabra o expresión cuando se refiere a algo que es nuevo para la cultura de la otra lengua y, por lo tanto, cuando no existe ninguna palabra apta para el objeto. De ahí que con frecuencia se presten palabras que tienen que ver con la ropa o la comida y como en mi estudio enfoco palabras culturales (cf. apartado 7.3.), tengo un ejemplo de un préstamo cultural (el taco como comida típica del mundo hispanohablante), que voy a analizar en la parte práctica (cf. Myers-Scotton 2006: 212-213; Müller et al. 2011: 191).

### **3. Dominancia lingüística**

En este apartado voy a enfocar el término *dominancia lingüística* y explicar su uso en el presente trabajo. Con este propósito voy a escribir sobre el estado actual de la investigación y resumir algunos estudios y sus resultados y los diferentes métodos usados para medir y averiguar la dominancia de una lengua. En relación con el apartado 2.5. y de cara a mi estudio parece importante analizar también la relación entre la dominancia lingüística y la mezcla de lenguas. Para finalizar quiero enfocar algunos factores que pueden influenciar la dominancia lingüística.

---

<sup>2</sup> Los términos *competencia* y *actuación* proceden de la Gramática Generativa Transformacional. La competencia se refiere al conocimiento lingüístico del hablante, mientras que la actuación es el uso de este conocimiento (cf. Müller et al. 2011: 17).

### 3.1. Definición

Aunque no existe una definición uniforme de la dominancia lingüística, se puede decir que sirve para describir el desequilibrio entre las lenguas de una persona bilingüe. Es decir, que una lengua, la lengua dominante, está superpuesta a la otra y es dominada mejor. En vez de lengua dominante también se usa el término lengua fuerte y, por consecuencia, la otra lengua es la lengua débil. No se puede decir cómo debe ser el contraste entre los dos idiomas para poder decir que un hablante, en el presente estudio un niño, es dominante en una lengua, pero en muchos estudios la lengua dominante es caracterizada como la que se desarrolla con mayor rapidez o la que tiene más influencia sobre la otra (cf. Arencibia Guerra 2007: 79-80; Müller et al. 2011: 65-66, 68). Hay algunas características que sirven para diferenciar la lengua fuerte y la lengua débil (cf. Müller et al. 2011: 68-69):

- En la lengua no-dominante algunos fenómenos gramaticales no se adquieren o se usan poco.
- Conocimientos lingüísticos se transfieren de la lengua fuerte a la lengua débil.
- El léxico de la lengua dominante es más grande. Este aspecto es importante y relevante para mi estudio, porque el sujeto del estudio es el léxico de los niños comparado en las dos lenguas.
- En la lengua débil se usan más locuciones fijas y rutinas lingüísticas que en la lengua fuerte.
- Los niños mezclan más o exclusivamente en la lengua no-dominante, porque la lengua fuerte influye la lengua débil. Voy a tematizar este aspecto en el apartado 3.3.

En algunos de los primeros estudios que tematizaron la dominancia lingüística (por ejemplo Leopold 1970, Berman 1979) la actitud hacia el bilingüismo desequilibrado fue más bien negativa, porque los niños fueron considerados semilingües<sup>3</sup> o no puramente bilingües (cf. Müller et al. 2011: 66-67). Hoy en día la dominancia lingüística es vista de otra manera, se sabe que es natural que un niño adquiera una lengua más rápidamente que la otra y que el verdadero bilingüismo nivelado o equilibrado se consigue solo en pocos casos (cf. Arencibia Guerra 2007: 79; Müller et al. 2011: 95). Esta actitud se refleja en el hecho de que los autores Kielhöfer y Jonekeit (1998) incluyen la dominancia lingüística en su concepto de bilingüismo,

---

3 *Semilingüe* significa que el niño no adquiere bien la una ni la otra lengua, o sea, que tiene dos lenguas débiles (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 9, 91). El término fue criticado mucho y no sirve para describir los conocimientos lingüísticos de un niño que todavía se encuentra en el proceso de adquisición (cf. Müller et al. 2011: 67).

porque, según ellos, el bilingüismo se caracteriza por la coexistencia de una lengua fuerte y una lengua débil. Esta separación puede variar constantemente, la lengua débil puede mejorar y vice versa, así que la dominancia lingüística no es un factor estático (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 12).

El concepto de la dominancia lingüística a veces fue criticado, porque implica que una lengua «domina» la otra, lo cual parece ser una expresión demasiado fuerte para describir la situación lingüística de muchos bilingües. Por eso a veces se usa el término más neutral *preferencia lingüística* para expresar que un niño usa una lengua más que la otra, o que existe una diferencia entre las dos lenguas en cuanto al dominio (cf. Müller et al. 2011: 94-95).

### 3.2. ¿Cómo se puede medir la dominancia lingüística?

Ya mencioné algunas características de la lengua fuerte y de la lengua débil, pero ahora la pregunta es qué criterios se usan para medir la dominancia lingüística de un niño bilingüe. A lo largo de los años se han publicado diversos estudios en cuanto a esta temática y se han usado diferentes criterios para determinar la dominancia lingüística, comparando las dos lenguas de niños bilingües. A continuación voy a resumirlos y analizar su aptitud para el presente estudio.

- **MLU**: esta abreviatura significa *mean length of utterance* y fue introducido por Brown (1973). La MLU es la longitud media de las expresiones en morfemas o palabras. Es el criterio más usado para analizar los conocimientos lingüísticos, también de niños monolingües (cf. Arencibia Guerra 2007: 80; Müller et al. 2011: 75-76).
- **Expresión más larga**: este criterio también fue introducido por Brown (1973) y se llama originalmente *upper bound*. Como ya dice el nombre, se refiere a la expresión más larga dentro de una grabación (cf. Arencibia Guerra 2007: 80).
- **MMU**: Genesee et al. (1995) introdujeron el criterio de las *multimorphemic utterances*, que se refieren a la cantidad de expresiones formadas por más de un morfema. Se usa en la fase inicial de la adquisición, cuando los niños todavía no producen enunciados con más de una palabra, porque después casi siempre hay más de un morfema (cf. Arencibia Guerra 2007: 80; Müller et al. 2011: 75, 86).

- **Desviación estándar de la MLU:** este criterio fue introducido por Cantone et al. (2008) y sirve adicionalmente al de la MLU. Una desviación estándar alta significa que la longitud de las expresiones del niño varía mucho, lo cual indica conocimientos lingüísticos avanzados (cf. Müller et al. 2011: 75, 77).
- **Tamaño y aumento del léxico:** igual que las MMU Genesee et al. (1995) consideraron el tamaño del léxico un criterio útil para medir la dominancia lingüística. En su estudio analizaron el tamaño del léxico en cierto momento de la adquisición. Otros autores (por ejemplo Müller/Kupisch 2003) enfocaron solo una parte de la oración (por ejemplo los verbos), pero analizaron también la evolución, o sea el aumento del léxico a lo largo de cierto período de tiempo (cf. Müller et al. 2011:76, 80).
- **Cantidad absoluta de expresiones monolingües en una grabación:** al usar este criterio es importante que las dos grabaciones comparadas tengan la misma duración y que solo se consideren las expresiones monolingües en la lengua de destino, o sea, la lengua del interlocutor (cf. Müller et al. 2011: 76, 82-83).
- **Expresiones mixtas y dirección de la mezcla lingüística:** según muchos autores (por ejemplo Berman 1979, Petersen 1988, Lanza 1993), las expresiones mixtas son un indicio de la dominancia de una lengua, o sea, que la dominancia causa las mezclas. Por ejemplo Berman (1979) argumenta con las mezclas unidireccionales, explicándolas como mezclas de la lengua fuerte a la lengua débil. Otros autores (por ejemplo Cantone 2009) critican este punto de vista (cf. Arencibia Guerra 2007: 81; Müller et al. 2011: 76, 84). Como las expresiones mixtas juegan un papel importante en mi estudio, voy a enfocar la relación entre ellas y la dominancia lingüística más detalladamente en el siguiente apartado.
- **Lengua preferida con otros niños:** este criterio, que fue usado por Schlyter (1994), sirve más para referirse a la preferencia lingüística de un niño y no tanto para definir su lengua dominante, ya que la elección de una lengua depende mucho de factores como el interlocutor o la situación (cf. Müller et al. 2011: 76, 86).
- **Adquisición de categorías funcionales:** Bernardini/Schlyter (2004) utilizan este criterio y comparan el momento de la adquisición de ciertas categorías funcionales en las dos lenguas. El problema de este criterio es que el momento de la adquisición depende mucho de la lengua de destino y, por lo tanto, no se puede comparar bien (cf. Müller et al. 2011: 76, 86).

- **Lengua de los sueños:** este criterio fue mencionado en uno de los primeros trabajos que incluyeron la dominancia lingüística, a saber, en el de Burling en 1959. Igual que la lengua preferida con otros niños, no sirve para averiguar la dominancia de una lengua pero puede reflejar una preferencia (cf. Müller et al. 2011: 76, 86).
- **Hesitaciones:** De Houwer (1990) propuso incluir las hesitaciones a la hora de comprobar la dominancia lingüística, suponiendo que hay más hesitaciones en la lengua no-dominante. El problema de este criterio es que las hesitaciones son difíciles de percibir y de medir (cf. Müller et al. 2011: 76, 87).

El mejor método para determinar la dominancia lingüística es incluir un gran número de criterios (cf. Arencibia Guerra 2007: 81), aunque hay que tener en cuenta que algunos sirven más que otros. Ya mencioné que, por ejemplo, la lengua de los sueños y la lengua preferida con otros niños solo pueden mostrar una preferencia del niño. Muchos autores distinguen entre los criterios que reflejan la competencia y los que se refieren a la actuación, lo que también hay que tener en cuenta a la hora de analizar la dominancia lingüística. No hay unanimidad en cuanto a la división de los criterios y tampoco por lo que concierne a la pregunta de si la dominancia lingüística pertenece a la competencia o la actuación (cf. Müller et al. 2011: 75).

Según Müller et al. (2011), la cantidad absoluta de expresiones monolingües, las expresiones mixtas, la lengua de los sueños y la lengua preferida con otros niños se refieren a la actuación, por lo cual no deberían ser usados solos para determinar la dominancia lingüística. Por el contrario, MLU, MMU, *Upper Bound* y el tamaño del léxico reflejan la competencia y cuando se nota la dominancia de una lengua en los criterios de la competencia, muy probablemente se va a notar también en los de la actuación, pero no vice versa. Es decir, que según las autoras se puede hablar de una dominancia cuando hay diferencias entre las lenguas en la competencia, pero se trata «solo» de una preferencia lingüística cuando las diferencias se refieren al uso de las lenguas, o sea a la actuación. En cambio, Lanza (2000) asocia la dominancia lingüística con la actuación (cf. Müller et al. 2011: 75, 87-88).

Al referirme a los resultados de mi estudio voy a usar el término dominancia lingüística en un sentido amplio para expresar que hay cierto desequilibrio entre las dos lenguas de un niño bilingüe. Por lo que concierne a los criterios importantes para mi estudio, voy a enfocar el tamaño del léxico en las dos lenguas, las expresiones mixtas y la dirección de la mezcla lingüística. También voy a tener en cuenta la lengua preferida con otros niños. Los criterios MLU, *Upper Bound*, MMU, desviación estándar y cantidad absoluta de expresiones

monolingües no son aptos para mi estudio, porque no analizo frases y grabaciones largas, sino palabras sueltas (cf. apartados 7.1. y 7.3.). El aumento del léxico no sirve como criterio, porque no se trata de un estudio longitudinal y, como ya mencioné, los otros criterios se consideran poco fiables o problemáticos.

### **3.3. La relación entre dominancia y mezcla lingüística**

Como la mezcla lingüística juega un papel importante en el presente estudio, quiero comentar su relación con la dominancia lingüística. En los apartados 2.4.1., 2.4.2. y 2.4.3. mencioné algunas explicaciones y posibles razones que habían sido elaboradas para interpretar la existencia de la mezcla lingüística (por ejemplo: un solo sistema lingüístico, estrategia auxiliar). Pero varios autores consideran la dominancia lingüística la razón para las expresiones mixtas.

Entre los trabajos más conocidos que argumentan a favor de una fuerte relación entre dominancia y mezcla lingüística figuran por ejemplo los de Berman (1979), Petersen (1988), Genesee et al. (1995) y Bernardini/Schlyter (2004) (cf. Arencibia Guerra 2007: 81; Müller et al. 2011: 205-207). El criterio más importante para llegar a esta conclusión es la dirección de la mezcla:

[...] there is a general tendency for bilingual children to mix elements from their dominant language when using their non-dominant language, rather than vice versa [...]. This version of the argument predicts that mixing will be largely unidirectional – from the dominant into the non-dominant language. (Genesee et al. 1995: 614s, cit. de Müller et al. 2011: 114)

Petersen (1988) y Bernardini/Schlyter (2004) estudiaron no solamente la dirección de la mezcla sino también la categoría de los elementos mezclados y llegaron a la conclusión de que las categorías funcionales se mezclan unidireccionalmente de la lengua fuerte a la lengua débil (cf. Müller et al. 2011: 205-207). Por lo que concierne al presente estudio se puede tener en cuenta esta observación en el análisis de alternancias de códigos con la estructura *artículo + sustantivo*. Según la *dominant-language hypothesis* de Petersen, un niño bilingüe en alemán e inglés, cuya lengua dominante es el alemán, produce mezclas como «der car», pero no dice «the Auto», es decir, que la dirección de la mezcla ayuda a determinar la lengua dominante (cf. Cantone 2009: 447; Petersen 1988: 486).

Hay autores que atenúan la relación entre dominancia y mezcla lingüística (por ejemplo Cantone 2009, Müller/Kupisch 2003). Argumentan que niños bilingües equilibrados también mezclan sus lenguas y que en niños con bilingüismo desequilibrado se pueden observar

mezclas de la lengua débil a la lengua fuerte, lo cual va en contra de la *dominant-language hypothesis*. Llegan a la conclusión de que las mezclas pueden tener que ver con la dominancia o la preferencia de una lengua y que un niño dominante en una lengua tal vez mezcla más que niños nivelados, pero que la dominancia no sirve, o no es de importancia decisiva, para explicar la existencia de expresiones mixtas (cf. Müller/Kupisch 2003: 146; Müller et al. 2011: 86, 94).

En relación con la dominancia o preferencia de una lengua Cantone (2009) subraya la importancia del entorno lingüístico, porque ejerce una gran influencia sobre el niño (cf. Cantone 2009: 457). Ya en el año 1982 Grosjean mencionó este aspecto, por lo cual quiero pasar al tema de las influencias extralingüísticas con la siguiente cita:

There are two reasons for a bilingual child to show dominance in one of the two languages. The first, and relatively minor, one is that certain linguistic constructs are harder to internalize and produce in one of the languages. The second is that the child may be exposed to and may need one language more than the other. (Grosjean 1982: 188)

### **3.4. Factores de influencia**

Hay muchos factores que influyen la adquisición de la lengua y cuando un niño adquiere dos lenguas simultáneamente estos factores determinan también la relación entre los dos idiomas y pueden explicar la dominancia de una lengua. De estas influencias quiero mencionar la lengua de la sociedad, la familia y el jardín de infancia, porque son las que voy a tener en cuenta a la hora de analizar los resultados del presente estudio y la dominancia lingüística de los niños participantes.

#### **3.4.1. Lengua de la sociedad**

Al igual que en el apartado 2.3. me refiero a la lengua hablada en gran parte del entorno fuera de casa, la cual en el presente estudio es el alemán. Tiene una gran influencia, porque los niños la escuchan en diferentes lugares, como por ejemplo la calle, el supermercado, la casa de los amigos o el parque infantil y también tienen que usarla para poderse comunicar fuera de casa. A este aspecto se refiere Grosjean en la cita anterior. Ya en los primeros estudios sobre la dominancia lingüística, a saber, en los de Burling (1959), Leopold (1970) y Berman (1979), se constató la relación entre la lengua de la sociedad o del entorno y la dominancia lingüística (cf. Müller et al. 2011: 66-67).

Como en muchos casos los niños bilingües hablan la lengua de la sociedad con otros niños (porque éstos son monolingües en la lengua de la sociedad), la lengua del juego con frecuencia es la misma que la lengua del entorno. La lengua del juego es la que el niño usa cuando juega solo, pero, como acabo de mencionar, depende mucho de la lengua usada al jugar con otros niños (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 22). En el cuestionario para los padres pregunté por la lengua del juego de cada niño participante en el estudio, por lo cual la puedo tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Según Kielhöfer/Jonekeit (1998), la lengua de la sociedad casi siempre es la lengua dominante, por lo menos cuando el niño empieza a pasar más tiempo fuera de casa (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 21). Voy a considerar esta suposición en el análisis de los resultados del presente estudio.

En relación con la lengua del entorno se puede mencionar también el contacto con diferentes medios de comunicación (televisión, libros, música, etc.) (cf. Reich 2009: 254). Pueden tener una gran influencia en la evolución y el uso de las lenguas y se puede suponer que la accesibilidad de los medios normalmente es mejor en la lengua de la sociedad, lo cual puede repercutir en la dominancia lingüística.

### **3.4.2. Familia**

La familia juega un papel muy importante en la adquisición de las lenguas, como se ve en la siguiente cita:

Die sprachliche Primärsozialisation der Kinder vollzieht sich in der Familienkommunikation und wird durch den Sprachgebrauch in der Familie und in der unmittelbaren sozialen Umgebung geprägt. (Reich 2009: 253)

Para favorecer la adquisición, es necesario que el niño tenga mucho contacto con la lengua. Por eso, cuando en una familia bilingüe no se habla suficientemente una de las lenguas con el niño, es probable que desarrolle una dominancia en la otra lengua. En este contexto cabe mencionar el papel que juega la lengua usada cuando la familia (padres + hijos) está reunida, a la cual llamaré lengua de la familia. Depende del tipo de bilingüismo (cf. apartado 2.3.) y de los conocimientos lingüísticos de los padres. En familias del tipo 1 (*One person – one language*) normalmente se elige la lengua que ambos padres dominan (por ejemplo: la lengua materna de la madre es el francés y la del padre el alemán. El padre tiene conocimientos rudimentarios en francés, pero la madre habla bien alemán, por eso la lengua de la familia es el alemán). Como la lengua de la sociedad tiene una gran influencia en la dominancia lingüística, a veces se recomienda usar la otra lengua como lengua de la familia (esto se

refiere a familias del tipo 1), porque de esta manera sirve como contrapeso (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 15, 20-21). También en familias del tipo 3 (*Non-dominant home language without community support*) se ha observado la influencia de la lengua de la familia sobre la dominancia lingüística (cf. Selimi 2013: 153).

Como se le atribuye una gran influencia a la lengua de la familia, Genesee et al. (1995) estudiaron si un niño mezcla sus dos lenguas más cuando crece en una familia en que se mezclan los idiomas con frecuencia. Aunque llegaron a la conclusión de que el *input* de los padres no es la razón de las expresiones mixtas de los niños, no hay duda de que el uso de las lenguas en la familia influye la adquisición bilingüe del niño (cf. Müller et al. 2011: 114; Reich 2009: 114).

### **3.4.3. Jardín infantil**

El ingreso en el jardín de infancia marca un momento importante para el desarrollo lingüístico de cada niño. Después de la casa es el segundo lugar en que se lleva a cabo la socialización lingüística, o sea que el niño llega a ser miembro de una segunda comunidad de comunicación (la familia es la primera). Al uso de las lenguas en casa se «añaden» nuevas experiencias lingüísticas acumuladas en el jardín de infancia que influyen el desarrollo lingüístico. Un aspecto importante es el contacto con otros niños. Surge la necesidad de comunicarse con niños de la misma edad, lo cual lleva a nuevos desafíos y situaciones lingüísticas y estimula en combinación con el nuevo entorno diversas experiencias nuevas en la interacción lingüística (cf. Reich 2009: 12-13, 15-16). En suma, se puede decir: «[...] vor allem die familienergänzenden Einrichtungen können die sprachliche Entwicklung eines Kindes massgeblich [sic] beeinflussen [...]» (Selimi 2013: 229)

Por consecuencia, cuando un niño bilingüe va a un jardín de infancia monolingüe, esto puede influenciar su dominancia lingüística. Es por ejemplo muy probable que la lengua del juego en este caso sea la lengua que se habla en el jardín de infancia. Por eso se recomienda ir a guarderías internacionales o bilingües para fomentar la lengua diferente a la de la sociedad (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 22-23). Todos los niños participantes en el presente estudio van a un jardín de infancia bilingüe. Voy a tener en cuenta esto al analizar su dominancia lingüística y estudiar la posible influencia que ejerce el uso de las lenguas en las dos guarderías participantes.

## 4. Adquisición del léxico y de su significado

El léxico es el sujeto del presente estudio, por lo tanto quiero hacer un pequeño resumen sobre las fases de su adquisición. A continuación, voy a referirme a algunos aspectos de la semántica para explicar cómo los niños relacionan una palabra con su significado. Esto me servirá como base en el análisis de las respuestas dadas por los niños en el estudio.

### 4.1. Fases de la adquisición del léxico

La adquisición del léxico empieza en el segundo año de vida, en el que los niños adquieren las denominaciones para personas y objetos de su entorno, como por ejemplo para los miembros de la familia, animales y juguetes. Además se aprenden algunos verbos bastante generales, pero apenas ningún adjetivo. Después se adquieren nombres para personas del entorno más amplio, para las partes del cuerpo, animales más extraordinarios, vehículos y edificios y el número de verbos y adjetivos es cada vez más grande. Hasta la escolarización el léxico del niño crece continuamente, se aprenden diferentes partes de la oración, palabras abstractas y términos técnicos, así que en el momento de la entrada en la escuela el niño ya conoce varios miles de palabras (cf. Reich 2009: 17-18).

Según Aitchison (1997), la adquisición del significado de las palabras se lleva a cabo en tres fases. En la primera fase, que empieza en el segundo año de vida, los niños tienen que *etiquetar* las palabras. Esto significa que tienen que darse cuenta de que ciertas combinaciones de sonidos sirven para nombrar objetos y de que cada objeto tiene su propia combinación de sonidos. A continuación llega la fase en que hay que *ordenar* las palabras, es decir, que el niño evalúa qué objetos llevan la misma etiqueta y entiende que la palabra *pingüino* sirve para denominar todos los tipos de pingüinos (animales vivos, peluches, etc.). En la tercera fase el niño tiene que *construir una red* y establecer relaciones entre palabras. Es un proceso lento en que el niño se da cuenta de posibles combinaciones y significados de palabras en diferentes contextos (cf. Aitchison 1997: 222-223, 226, 233, 235).

En la segunda fase con frecuencia se pueden observar dos fenómenos: la generalización o extensión demasiado amplia del significado de una palabra y, por el contrario, la discriminación de la misma (cf. Aitchison 1997: 226). Como la generalización es relevante para el análisis de los resultados del presente estudio, quiero tematizar una posible explicación para su existencia y el papel que juega en la adquisición del léxico en el siguiente apartado.

## 4.2. Teoría de prototipos

La teoría de prototipos fue elaborada a finales de los años sesenta y principios de los setenta y se refiere a las ideas o visiones que tenemos sobre las cosas y objetos en nuestro mundo o a la pregunta de cómo imaginamos estos objetos. En diferentes experimentos y estudios se ha observado lo siguiente: cuando pensamos en ciertas categorías de objetos (por ejemplo en aves o verduras), en nuestra imaginación existen representantes típicos y representantes menos típicos para estas categorías. Es decir, que existe una ave prototípica, un representante central de esta categoría, y las otras aves se ordenan alrededor del prototipo: las que también son bastante típicas están más cerca de él, otras se encuentran más al margen de la categoría (cf. Aitchison 1997: 65-67; Blank 2001: 44-45). La siguiente figura explica esta idea:

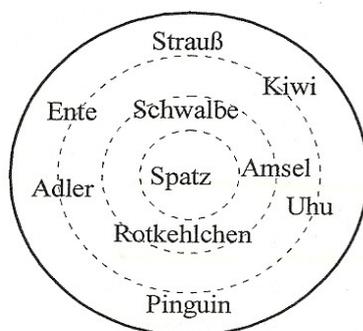


Fig. 1: Estructura prototípica de la categoría *ave* (de: Blank 2001: 47)

Como se puede ver, el gorrión es considerado el prototipo de las aves, el petirrojo y el mirlo están bastante cerca, mientras que el pingüino y el avestruz no se consideran buenos ejemplos para la categoría *ave*. Es decir, que al pensar en una categoría, pensamos en ciertas características que los representantes tienen que tener para formar parte de la categoría. Estas características se orientan en el prototipo, los que tienen alguna característica en común con el prototipo, forman parte de la categoría, y dependiendo del número y tipo de características que tienen en común, son considerados buenos o malos ejemplos para la categoría (cf. Aitchison 1997: 69).

Ahora la pregunta es ¿qué tiene que ver esta teoría con la adquisición del léxico y la generalización de su significado? Los niños también tienen prototipos para los significados de las palabras, pero se orientan en diferentes características que los adultos y por lo tanto elaboran categorías, cuyos representantes no parecen tener características en común a primera vista. Un niño de dos años usaba la palabra *luna* por ejemplo para la luna en sus diferentes

fases, pero también para un trozo de limón, una hoja brillante y los cuernos de una vaca. Para adultos estos objetos no forman parte de la misma categoría, pero para el niño sí, porque tienen características en común con el prototipo: el trozo de limón tiene el mismo color que la luna, la hoja brilla como ella y los cuernos de vaca tienen la misma forma. Se ve que todas estas características se refieren al aspecto de la luna (color, forma), es decir, que niños se orientan mucho en características superficiales (cf. Aitchison 1997: 229-232). Esta manera infantil de formar categorías explica la generalización del significado de palabras, o sea el uso demasiado amplio de las mismas. Un niño por ejemplo puede usar la palabra *perro* para referirse a todos los animales con piel y cuatro patas, porque según él, estas dos características superficiales son suficientes para pertenecer a la categoría *perro*. Solo después aprende las características usadas por los adultos (ladra, carnívoro, etc.) y establece diferentes categorías para los animales con piel y cuatro patas (cf. Aitchison 1997: 226, 228; Müller et al. 2011: 111).

La teoría de prototipos contiene otro concepto importante, llamado *basic level terms*. Según este concepto, las categorías de palabras se pueden dividir en tres niveles o *levels*: *superordinate level*, *basic level* y *subordinate level*. Pensando otra vez en la categoría *ave* esto significa que el *superordinate level* es la palabra *animal*, el *basic level* está compuesto por la *ave* y otros animales (gato, perro, etc.) y el *subordinate level* forman el gorrión, el petirrojo, el búho, etc. Los *basic level terms*, o sea los representantes del nivel básico, son los más prototípicos, porque los del *superordinate level* son demasiado abstractos y los del *subordinate level* demasiado especiales. Es decir, que podemos imaginar una *ave* típica, pero no tanto un animal o un gorrión típico, porque en nuestra mente tenemos una imagen bastante clara de los *basic level terms*, pero no de los otros *levels*. Los *basic level terms* normalmente también son palabras fáciles desde un punto de vista morfológico, por lo cual se adquieren antes de las palabras de los otros niveles, tanto en la adquisición de la(s) lengua(s) materna(s) como de lenguas extranjeras (cf. Blank 2001: 49-50).

El concepto de los *basic level terms* parte del hecho de que pueden existir relaciones verticales y horizontales entre las palabras. En el ejemplo de la categoría *ave*, la palabra *animal* se encuentra en un nivel más alto y por lo tanto es el hiperónimo de la palabra *ave*, que por su parte es el hiperónimo de *petirrojo*, *búho*, etc. Los diferentes tipos de aves, o sea, los hipónimos de la palabra *ave* tienen una relación vertical, es decir, que se encuentran en el mismo nivel y por lo tanto son co-hipónimos. Una relación especial entre los diferentes niveles, que también es importante para el presente estudio, es la meronimia. Sirve para describir la relación entre un objeto y las partes por las cuales está formado, por ejemplo entre

*boca y labios*. (cf. Blank 2001: 31, 33, 49). En relación con el concepto de los *basic level terms* se ha observado que los representantes del *subordinate level* pueden ser las partes por las cuales el objeto del *basic level* está formado, es decir, que la relación entre *basic* y *subordinate level* a veces es una meronimia. Por ejemplo cuando el objeto del *basic level* es una camisa, los representantes del *subordinate level* pueden ser *manga y cuello*, y como son partes de una camisa, se trata de una meronimia (cf. Aitchison 1997: 131-132). Todos estos conceptos sobre la relación entre los significados de las palabras serán útiles para la interpretación y clasificación de las respuestas de los niños en el presente estudio.

## **5. Dos lenguas y dos culturas**

En este apartado voy a enfocar la pregunta de si existe un léxico cultural, o sea si el léxico está marcado o influenciado por las dos culturas de una persona bilingüe. Como mencioné en la introducción es una de las preguntas de investigación del presente estudio. Primero voy a escribir sobre la relación entre lengua y cultura y tener en cuenta la adquisición simultánea de dos lenguas. A continuación voy a resumir el estado de la investigación en cuanto a la influencia de la cultura sobre el léxico.

### **5.1. Cultura – lengua – identidad**

El punto de partida – por así decir – para mi hipótesis de que hay un léxico culturalmente específico, es el hecho de que hay una fuerte relación entre lengua y cultura (cf. Hu 2007: 8), como se ve en la siguiente cita:

Culture, the ‘way of life’ of the society in which we grow up, influences our habits, our customs, the way we dress and eat, our beliefs and values, our ideas and feelings, our notions of politeness and beauty. Most aspects of culture are assimilated unconsciously, simply by living in a particular society, and most of them are directly related to language in some way. (Harding-Esch/Riley 2007: 45)

Es decir, que la lengua refleja la cultura, el grupo de personas que forma parte de esta cultura y su manera de vivir, su estilo de vida. En este contexto el sentimiento de identidad de los hablantes también juega un papel importante, porque la lengua es un factor clave en el desarrollo de identidad. Este desarrollo se lleva a cabo cuando una persona experimenta diversas «actividades» típicos de una cultura, o sea cuando es miembro de una cultura y vive en el entorno de la misma (cf. Jessner 2007: 25-26).

Esto es importante para muchas familias en que los padres no tienen la misma lengua materna, porque ambos quieren no solamente preservar su identidad cultural, sino también transmitirla a sus hijos y con ese objetivo cada uno habla su lengua materna con los hijos (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 18). Por consecuencia, los niños crecen en un entorno con dos lenguas y dos culturas y desarrollan una autoimagen policultural (cf. Hinnenkamp/Meng 2005: 10). Su *way of life*, como lo llaman Harding-Esch y Riley (2007), es influenciado por el contacto con dos culturas diferentes y este contacto, o sea el hecho de que son miembros de dos culturas e influenciados por sus hábitos, costumbres e ideas diferentes, se refleja en los conocimientos y hábitos lingüísticos.

## 5.2. Léxico cultural

No hay duda de que hay una fuerte relación entre lengua y cultura y, por lo tanto, que las dos culturas experimentadas por un niño bilingüe influyen su uso de las lenguas. En el presente estudio quiero analizar un determinado aspecto de esta relación, o sea, si se manifiesta en el léxico de niños bilingües. En la literatura se pueden encontrar diferentes planteamientos para describir el impacto de la cultura sobre el léxico.

Uno de ellos se refiere a las experiencias que acumulamos como hablantes cuando usamos nuestra(s) lengua(s). En el caso de personas bilingües se acumulan experiencias en dos diferentes lenguas, así que cada experiencia es asociada con una lengua y también puede ser asociada con una cultura (cf. Grosjean 1982: 141). Cuando un niño está por ejemplo en la casa de sus abuelos en España y ve una cucaracha por primera vez, es posible que asocie esta nueva experiencia con el entorno español, o sea con la cultura y la lengua española. Para que se haga esta relación puede ser relevante que el niño tenga la experiencia primero en español o que la tenga con frecuencia en esta lengua (más frecuentemente que en la otra) (cf. Genesee 1989: 325; Swain/Wesche 1975: 19). Por consecuencia asocia la cucaracha con la cultura y la lengua española. También cuando se trata de una experiencia única o extraordinaria es posible que sea relacionada con una lengua (cf. Kielhöfer/Jonekeit 1998: 58-59).

En Volterra/Taeschner (1978) se da un ejemplo de la influencia que la experiencia tiene sobre la lengua (no se trata de un ejemplo para el léxico cultural): un niño bilingüe en alemán e italiano siempre usa la palabra italiana *occhiali* para referirse a las gafas de su padre italiano, aunque ya conoce la denominación alemana *Brillen* y la usa a la hora de hablar sobre las gafas de otras personas. Es decir, que asocia las «experiencias» que tuvo con las gafas de su padre

con la palabra italiana y sigue usándola también en un contexto alemán (cf. Volterra/Taeschner 1978: 309).

Las experiencias se acumulan en diferentes entornos lingüísticos. Como expliqué en el apartado anterior, la cultura se refleja en las lenguas habladas en estos entornos y esto se nota por ejemplo en ciertas palabras que son «cargadas» con concepciones e ideas pertenecientes a una cultura (cf. Lüdi/Py 1984: 37). Esto quiere decir que por ejemplo en la cultura española la palabra *pescado* no es lo mismo que *Fisch* en la cultura austríaca (en España hay una gran variedad, se vende pescado fresco en el supermercado, se comen otros tipos de pescado que en Austria, etc.) y por consecuencia también hay palabras que se relacionan más con una cultura que con la otra, que son culturalmente «cargadas» (por ejemplo el toro se asocia con la cultura española por causa de la tauromaquia). En la adquisición bilingüe esto significa que los niños asignan ciertas palabras a una de las culturas más que a la otra y, por lo tanto, usan esta palabra (siempre) en la lengua de esta cultura (cf. Mackey 1962: 44). En el contexto de la migración se ha observado que muchas palabras de la lengua mayoritaria se usan en la lengua minoritaria (cf. Hinnenkamp 2005: 56), lo que no sorprende teniendo en cuenta que la lengua de la sociedad es la que se usa en muchos diferentes entornos y situaciones.

En la investigación sobre la adquisición del léxico en niños bilingües se habla con frecuencia sobre una adquisición (y también dominancia) por campos o temas (por ejemplo en Lüdi/Py 1984, Reich 2009, Tracy 2008, Wei 2007). Dependiendo del tema o del campo temático los niños usan o prefieren una de las lenguas. Estos campos pueden ser la familia, los amigos o la escuela, pero también temas más específicos como la ropa, los animales, el tráfico o los dos temas importantes para el presente estudio: la comida y el cuerpo (cf. Reich 2009:18; Tracy 2008: 52). Respecto al léxico cultural esto significa que puede haber temas que se asocian más con una cultura que con la otra y que algunas palabras sobre este tema se usan solo en una lengua, porque son «culturally bound» como dice Meisel (1994: 337). Es decir, que el niño puede optar por una lengua por causa del tema, y dependiendo del tema se usan palabras específicas de una cultura. En cuanto a la dominancia lingüística se ha observado que puede existir una dominancia por campos, es decir, que un niño puede ser dominante y tener un léxico más grande en la lengua A cuando habla por ejemplo sobre la naturaleza y al mismo tiempo dominante en la lengua B al hablar sobre la escuela (cf. Arencibia Guerra 2007: 79; Reich 2009: 18; Tracy 2008: 52).

En el presente estudio incluí palabras culturalmente específicas (cierta cantidad de palabras específicas para la cultura austríaca y el mismo número de palabras específicas para el mundo hispanohablante) para ver la reacción de los niños bilingües y estudiar el impacto del léxico

cultural sobre el uso de sus idiomas. Es decir, que voy a estudiar si el léxico cultural sirve como «detonante» para un *code-switching* o un cambio de la lengua del discurso (cf. González-Vilbazo et al. 2013: 125-126). Según Mackey (cf. 1962: 44), muchas interferencias se pueden explicar por la influencia de la cultura. Si esto vale también para el presente estudio es una pregunta importante en el análisis de los resultados.

## PARTE PRÁCTICA

### 6. Preguntas de investigación e hipótesis

La revisión del estado de la investigación en cuanto a la dominancia lingüística mostró que juega un papel importante en la adquisición simultánea de dos lenguas. Por eso decidí hacer un estudio con niños bilingües en alemán y español que viven en Viena y averiguar si son dominantes en una de las dos lenguas. La pregunta de si los niños participantes tienen una lengua dominante se puede considerar como una pregunta principal que lleva a más cuestiones:

- ¿Cómo se puede explicar la dominancia de cada niño?
- ¿Qué factores influyen en la dominancia lingüística?
- ¿Qué papel juega la lengua de la sociedad?
- ¿Qué papel juega el uso de las lenguas en casa (lengua de la familia, entre hermanos, etc.)?

Tengo la hipótesis de que la mayoría de los niños es dominante en una de las lenguas y que solo pocos son bilingües nivelados. Además pienso que más niños son dominantes en alemán que en español por la gran influencia y el peso de la lengua de la sociedad (cf. apartado 3.4.1.). Otra hipótesis es que la lengua de la familia puede servir como contrapeso (cf. apartado 3.4.2.), o sea, que los niños que hablan y escuchan mucho español en casa tienen menos probabilidades de ser dominante en alemán que los niños cuya lengua de la familia es el alemán.

Otra pregunta de investigación principal es la siguiente:

- ¿Se nota la influencia de la cultura sobre el léxico? O en otras palabras: ¿Los niños tienen un léxico culturalmente específico y conocen o usan ciertas palabras típicas de una cultura exclusivamente en la lengua correspondiente a esta cultura?

Mi hipótesis es que se puede responder a estas preguntas afirmativamente y que se nota que los niños relacionan cierto léxico con una cultura y lengua más que con la otra. Pienso que las palabras típicas de una cultura que incluí en el estudio van a provocar mezclas lingüísticas y cambios de la lengua del discurso (cf. apartado 5.2.). Todas estas preguntas e hipótesis serán

incluidas en la evaluación y el análisis de los resultados. Para llegar a conclusiones sobre la dominancia lingüística de los niños voy a hacer un análisis cualitativo de sus respuestas, relacionándolas con las informaciones dadas por los padres en los cuestionarios (cf. apartado 7.4.). Un análisis cuantitativo de las respuestas de todos los niños participantes me servirá para ver si se nota la influencia de la cultura sobre el léxico.

## 7. Método

Este apartado enfoca diferentes aspectos del presente estudio – desde la concepción hasta la reflexión. Primero voy a explicar la idea y la estructura del estudio, a continuación va a seguir una breve descripción de los jardines infantiles participantes. Después voy a tematizar los estímulos mostrados a los niños y comentar la concepción del cuestionario para los padres. Para seguir quiero escribir sobre el estudio preliminar, la realización y evaluación del estudio y terminar con una reflexión sobre el método.

### 7.1. Diseño del estudio

Para poder responder a las preguntas de investigación era necesario una recopilación de datos. Con este propósito hice una «entrevista» a once niños bilingües en alemán y español de edad preescolar. Uso comillas, porque se trata de una entrevista en un sentido amplio de la palabra:

Unter Interview als Forschungsinstrument sei hier verstanden ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll. (Scheuch 1973: 70-71)

Les mostré a los niños sesenta fotos con un estímulo en cada una y les pregunté que veían, es decir, que para ellos era un juego más que una entrevista. Grabé las respuestas con un dictáfono y con mi móvil. Para poder comparar el tamaño del léxico en las dos lenguas entrevisté a cada niño dos veces – una vez la lengua del discurso fue el español y la otra vez el alemán. Para dirigir el enfoque de los niños a la lengua del discurso fue necesario llevar a cabo las dos entrevistas con diferentes interlocutores. El interlocutor es un factor muy importante que influye el uso de las lenguas de un niño bilingüe, porque normalmente el niño «se adapta» a la lengua del interlocutor y usa el idioma que asocia con él (cf. Genesee 1989: 323; Meisel 1994: 337). Esto no sorprende, porque mediante el método *one person – one language* muchos aprenden a elegir una lengua dependiendo del interlocutor. Cuando el

interlocutor se dirige al niño en una lengua distinta a la que el niño asocia con él, puede causar reacciones negativas: «In the eyes of the child a person is tagged with a particular language, and if that person addresses the child in the other language, it may cause some distress» (Grosjean 1982: 198). Es decir, que para obtener resultados significativos en cada una de las lenguas, fue necesario crear una situación auténtica con un interlocutor monolingüe, por lo cual yo no podía ser el interlocutor en las entrevistas en ambas lenguas (cf. Cantone 2009: 445). La solución era usar títeres, los cuales, según Meisel (cf. 1994: 337), son interlocutores absolutamente auténticos para niños. Por eso el interlocutor español fue Carlos, el cocodrilo y en alemán los niños hablaron con Lisa, la oveja. Un efecto secundario positivo era que a los niños les gustaba mucho jugar con los títeres, así que sirvieron de motivación.

Quería entrevistar cada niño primero en su lengua débil, porque pienso que cuando se hace algo por primera vez hay más motivación, interés y atención. A tal fin analicé las respuestas en los cuestionarios cumplimentados por los padres y establecí una presunción sobre la dominancia lingüística de cada niño. Cuando suponía que el niño era un bilingüe nivelado, elegí la lengua de la primera entrevista espontáneamente según la situación. Hice una pausa entre las dos entrevistas para que el niño se pudiera distraer y relajar un poco.

## **7.2. Jardines infantiles participantes**

Para encontrar participantes para mi estudio contacté los cuatro jardines infantiles bilingües en Viena que ofrecen la combinación de las lenguas alemán y español. Dos se mostraron dispuestos a participar. Uno de ellos es la Casa Latina en el tercer distrito, una guardería para niños monolingües y bilingües. Los niños monolingües en alemán adquieren conceptos básicos del español y los bilingües pueden profundizar sus conocimientos (cf. <http://www.casalatina.or.at/index.php?id=56>). La Casa Latina está formada por dos grupos con dieciséis niños cada uno. Cada grupo tiene dos tutores principales, uno que habla alemán y otro que habla español con los niños. En el grupo 1 la lengua materna de ambos tutores es el español, pero uno habla en alemán con los niños. En el grupo 2 hay un tutor nativo del español y una tutora monolingüe en alemán que no tiene conocimientos del español. Además hay varios tutores «adicionales», la mayoría de ellos habla español con los niños. Los tutores hablan español entre sí, con excepción de la tutora del grupo 2 que no sabe español. La mayoría de los niños es monolingüe en alemán y adquiere conocimientos básicos del español en la Casa Latina. Estos niños hablan alemán entre sí y con los tutores. Hay cuatro niños bilingües, dos en cada grupo, los cuatro participaron en el estudio. A veces los escuché hablar

en español con un tutor o con otro niño bilingüe, pero hablan más en alemán, porque es la lengua que todos entienden.

En el jardín infantil Quijote en el cuarto distrito de Viena la situación es diferente. Es una asociación auto-gestionada por los padres, compuesta por un solo grupo de catorce niños. Hay cuatro tutores (reparten los días entre sí, así que cada día dos tutores están en la guardería) y todos tienen el español como lengua materna (cf. <http://www.quijote.at/index.php/aktuell-actual/>). Por eso hablan español entre sí y con los niños. Todos los niños son bilingües (uno en español e inglés) y hablan más español con los tutores y entre sí. A veces escuché hablar los niños en alemán entre sí, pero normalmente usan el español, porque es la lengua de la guardería. De los catorce niños siete participaron en el estudio, los otros eran demasiado jóvenes o no eran aptos (por ejemplo el niño bilingüe en español e inglés).

Primero quería hacer el estudio con un grupo de niños con la misma segunda cultura o patria, por ejemplo solo con niños con un padre o una madre español(a), para poder elegir el léxico culturalmente específico, o sea, los estímulos en las fotos conforme a esta cultura. Como la segunda patria de los niños de estas dos guarderías es muy diferente, decidí ampliar el estudio a diferentes culturas del mundo hispanohablante. Otro requisito necesario para poder participar en el estudio era tener por lo menos tres años. Como se trata de un estudio sobre el léxico de los niños, era necesario tener participantes con un léxico un poco más elaborado o amplio. Además suponía que los niños un poco mayores eran menos tímidos y se podían concentrar mejor o más tiempo. Por fin encontré once participantes aptos en los jardines infantiles Casa Latina y Quijote.

### **7.3. Estímulos**

En las entrevistas les mostré a los niños sesenta fotos con un estímulo en cada una. Se trata de sustantivos que se pueden dividir en dos temas: *comida/alimentos* y *cuerpo humano*. Elegí el tema *comida*, porque es un tema cultural, o sea que ciertos alimentos, platos y bebidas representan una cultura y se asocian con ella (cf. Harding-Esch/Riley 2007: 45). Por eso pensé que el campo temático *comida* era óptimo para encontrar respuestas a mi pregunta de investigación de si se nota la influencia de la cultura sobre el léxico y si los niños conocen o usan el léxico cultural solo en la lengua correspondiente a la cultura. Según González-Vilbazo et al. (cf. 2013: 126), palabras de la temática *comida* pueden servir como detonantes para alternancias de códigos y cambios de la lengua del discurso, porque a los hablantes les parece natural usar estas palabras conforme a la cultura y lengua a la que «pertenecen».

Escogí cuarenta y cinco estímulos del tema *comida/alimentos* y los dividí en tres grupos: universales, típicos austríacos y típicos del mundo hispanohablante. Para encontrar estímulos aptos, no solamente en cuanto a la edad de los niños, sino también respecto a mis preguntas de investigación, consulté libros infantiles en alemán y español para hacerme una idea del léxico que se presenta a los niños en cuanto al tema *comida*. No pude encontrar grandes diferencias, tuve la impresión de que en ambas lenguas sobre todo se encuentra el vocabulario para los alimentos básicos (pan, leche, etc.), frutas y verduras. Por eso escogí el léxico típico de los dos mundos culturales según experiencias propias. A continuación hay una lista de los estímulos:

<b>universales</b>	<b>típicos de Austria</b>	<b>típicos del mundo hispanohablante</b>
manzana	ositos de goma - <i>Gummibärli</i>	sandía
hamburguesa	albaricoque - <i>Marille</i>	aceituna
limón	mollete de pan - <i>Semmel</i>	aguacate
arroz	ciruela - <i>Zwetschke</i>	mejillón
queso	galletas (de Navidad) - <i>(Weihnachts-)kekse</i>	maíz
uva	escalope - <i>Schnitzel</i>	lima
espaguetis (a la boloñesa)	pretzel - <i>Brezel</i>	melón
pollo	castañas - <i>Maroni</i>	gambas
jamón	bolas de masa - <i>(Semmel)knödel</i>	mango
huevo	nuez - <i>Walnuss</i>	jamón serrano
fresa	salchicha - <i>Bratwürstel</i>	coco
leche	panqueque - <i>Palatschinke</i>	lentejas
dulces	espinaca - <i>Spinat</i>	plátano (para cocinar)
patata	pastel - <i>Gugelhupf</i>	frijoles
croissant	sopa de pasta - <i>Nudelsuppe</i>	taco

Fig. 2: Estímulos del tema *comida/alimentos*

En la columna con los estímulos típicos de Austria añadí la traducción para aclarar su relación con la cultura austríaca. Eso significa que por ejemplo un pastel no es nada típico de Austria, un *Gugelhupf* sí. Lo mismo ocurre con las bolas de masa, las salchichas y los panqueques, es decir, que para las fotos elegí las versiones austríacas de estas comidas.

A estas cuarenta y cinco palabras añadí quince del tema *cuerpo humano*, que sirven también como grupo universal. Elegí este campo temático, porque las partes del cuerpo figuran entre el vocabulario que los niños aprenden muy temprano en todas las lenguas, por lo cual es un grupo universal perfecto y sirve bien para comparar el tamaño del léxico en las dos lenguas (cf. Reich 2009: 17). Estos son los estímulos del tema *cuerpo*:

oreja
mano
ojo
pie
lengua
brazo
dedo (gordo) del pie
mejilla
vientre
dedo
nariz
boca
cuello
pelo
espalda

Fig. 3: Estímulos del tema *cuerpo humano*

Los sesenta estímulos presentados en las figuras 2 y 3 fueron mostrados a nueve de los once niños participantes. Con los dos demás hice un estudio preliminar (cf. apartado 7.5.) en el que utilicé el estímulo *pierna* en vez de *cuello*, pero lo cambié después, porque tenía la impresión de que no se veía o entendía bien que se trataba del estímulo *pierna* y no *pie*.

Busqué fotos de los estímulos en el internet e hice pequeñas cartas – una para cada estímulo. Lo importante era encontrar fotos auténticas y simples, en que se viera bien el estímulo, porque los niños debían concentrarse en la denominación del estímulo sin tener dificultades de identificarlo en la foto o estar distraídos por fotos complejas. En la figura 4 se ven cuatro ejemplos de las fotos usadas, las otras están en el anexo.

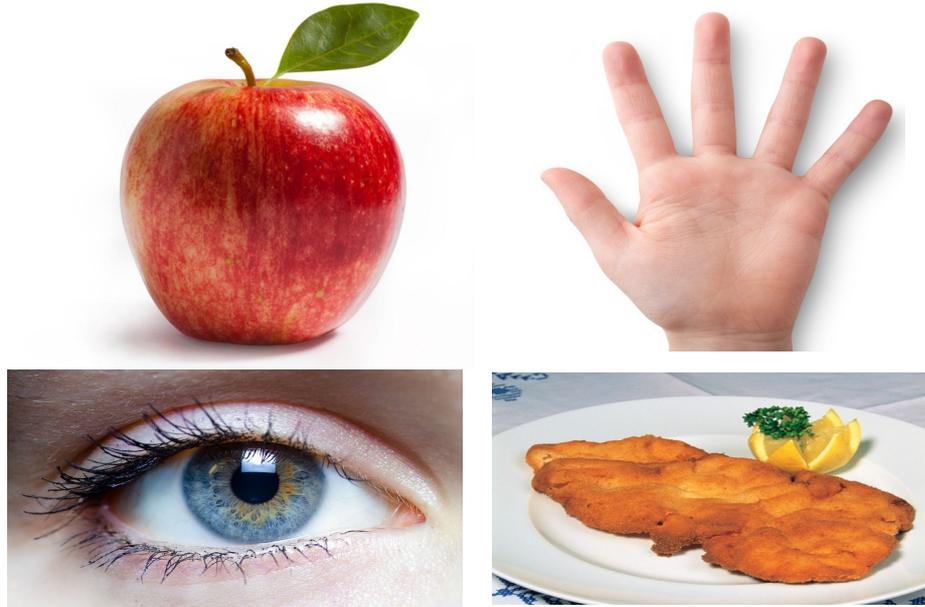


Fig. 4: Fotos de los estímulos

#### 7.4. Cuestionario

El cuestionario juega un papel importante en el presente estudio, porque sirvió como fuente de información sobre los conocimientos y entornos lingüísticos de los niños participantes y, por lo tanto, fue muy importante a la hora de interpretar los resultados. Como ya mencioné, establecí una presunción sobre la dominancia lingüística de cada niño a través de las respuestas dadas por los padres en el cuestionario y la comparé con los resultados.

Opté por el cuestionario como método para obtener informaciones sobre los niños y para contactar a los padres, porque me pareció muy útil para mis metas. Los gastos y el esfuerzo son apreciables y los padres podían tomarse el tiempo necesario para responder a las preguntas. Además no tuve que preocuparme por un problema común de la recopilación de datos a través de un cuestionario – un bajo índice de respuesta – porque los tutores de los dos jardines infantiles me ayudaron y animaron a los padres a cumplimentar el cuestionario (cf. Diekmann 2010: 514-515). En la construcción del cuestionario (tipos de preguntas y escalas, sucesión de las preguntas, etc.) me orienté en los trabajos de Diekmann (2010) y Porst (2014).

Hice dos versiones – una en alemán y otra en español – y les di ambas versiones a los padres. De esta manera pudieron elegir una tranquilamente en casa y responder a las preguntas en su lengua preferida y así también procuré evitar problemas de comprensión en el plano lingüístico. Todo el cuestionario está en el anexo, por lo cual en este apartado solo

quiero referirme a algunos aspectos importantes en cuanto a la estructura y la selección de las preguntas.

En la primera página hay una introducción con todas las informaciones importantes sobre el estudio (título, tema, transcurso, etc.). Además sirve para aclarar que la información sobre los niños y los datos son utilizados de manera confidencial y anónima y que los nombres de los niños son cambiados. Como hay algunas preguntas un poco delicadas, que se refieren a aspectos privados y familiares, explico en la introducción que me sirven únicamente para obtener información sobre el léxico de los niños. También informo a los padres de que pueden ver los resultados de su hijo y contactarme en caso de que haya preguntas o dudas, para motivarles a cumplimentar el cuestionario.

Después de la introducción empieza el cuestionario que está compuesto por 34 preguntas (algunas de ellas tienen subpreguntas). Opté por una combinación de preguntas abiertas, medio abiertas y cerradas (cf. Porst 2014: 53-57) y dividí el cuestionario en cinco bloques temáticos (cf. Diekmann 2010: 483). El primer bloque (preguntas 1-5) trata los conocimientos y hábitos lingüísticos del niño, así que son preguntas más bien generales sobre el uso de las lenguas por parte del niño (cf. Diekmann 2010: 483). Después siguen preguntas sobre el entorno lingüístico del niño (preguntas 6-18), por ejemplo sobre la lengua de la familia, viajes a países de habla hispana o el acceso a los medios de comunicación. Los dos bloques siguientes tienen que ver con el léxico cultural y con las experiencias que los niños tienen en relación con la comida y el cuerpo. En el bloque sobre la comida (preguntas 19-26) por ejemplo pido informaciones sobre los platos que se cocinan en casa y sobre los platos y alimentos típicos de la segunda patria que los niños conocen. En cuanto al tema *cuerpo humano* (preguntas 27-30) pregunto por ejemplo por la lengua en que el niño sabía las palabras para las partes del cuerpo primero y quiero saber quién ayuda al niño a vestirse y quién lo baña. Son preguntas que se refieren a la vida privada de las familias participantes y por lo tanto son un poco delicadas, pero son importantes, porque me ayudan a formarme una idea de quién habla con el niño sobre la comida y el cuerpo y con qué lengua el niño relaciona sus experiencias respecto a estos temas. Tomasello (1992) da un ejemplo que se refiere al campo temático *cuerpo humano*:

Taking a bath involves an adult turning on the water and undressing the child, the child entering the bath and playing with toys, and so forth and so on. It is by being included in these activities that young children begin to participate in the language practises of their culture and to understand the many roles this involves. (Tomasello 1992: 267)

Esta cita demuestra muy bien por qué en el cuestionario incluí preguntas que a primera vista no tienen nada que ver con el léxico. Me muestran en qué lengua el niño escucha y aprende palabras que tienen que ver con los dos campos temáticos del estudio.

En el siguiente bloque temático (preguntas 31-34), que trata el perfil lingüístico de los padres, pregunto por ejemplo por la(s) lengua(s) materna(s) de los padres y sus conocimientos de la otra lengua, a saber, en alemán o español. Para esta última pregunta utilicé una escala de 1 (=conocimientos muy profundos) a 6 (=no conocimientos) para evitar que los padres tomen la «categoría de la mitad» para no tener que decidirse. De esta manera podía averiguar si evalúan sus conocimientos más bien positiva o negativamente (cf. Porst 2014: 83-84, 94). Al final del cuestionario pido los datos demográficos (cf. Porst 2014: 147) y una declaración de mutua conformidad en que los padres mediante una firma dan su consentimiento para que se hagan grabaciones de sonido de su hijo.

Antes de entregar el cuestionario en los jardines de infancia, hice un test preliminar para ver si se entienden las preguntas, si la estructura queda clara, etc. (cf. Diekmann 2010: 485). A tal fin una conocida mía, que tiene un hijo bilingüe en alemán e inglés de seis años, cumplimentó el cuestionario (sustituyendo *español* por *inglés*) y me dio una retroalimentación. Hice algunas pequeñas modificaciones y entregué la versión final del cuestionario en las guarderías.

## 7.5. Estudio preliminar

Antes de empezar con un estudio es recomendable hacer un estudio preliminar para ver si el método elegido es apto y lleva a resultados significativos (cf. Diekmann 2010: 195). Para el presente estudio esto significaba sobre todo encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Los niños pueden concentrarse suficiente tiempo para denominar los sesenta estímulos o es un número demasiado grande?
- ¿Aceptan los títeres como interlocutores?
- ¿Cómo es su reacción ante las fotos de los estímulos? ¿Tienen dificultades de identificar el estímulo en la foto?

Quería hacer el estudio preliminar con dos niños, pero como no era fácil encontrar participantes para el estudio en general, tuve que hacer el estudio preliminar con niños de las guarderías participantes. Para no «perder» estos dos niños en el estudio principal, decidí

incluir sus resultados en el análisis, es decir, que de los once niños participantes en el estudio, dos hicieron «solamente» el estudio preliminar, pero sus resultados forman parte del análisis.

Hice el estudio preliminar con dos niños de la Casa Latina y llegué a las siguientes conclusiones:

- El número de estímulos no es demasiado grande. Mostrarles los sesenta estímulos dura entre cinco y diez minutos, un período de tiempo que no es demasiado largo, es decir, que los niños pueden concentrarse durante toda la entrevista. En vez de la falta de concentración, la falta de motivación puede ser un problema: uno de los dos niños no quería jugar una segunda vez, así que tuve que convencerlo con una recompensa en forma de dulces.
- Aceptan los títeres como interlocutores, les gusta jugar con ellos. Esta impresión fue reforzada porque los otros niños (no bilingües) también querían jugar con ellos.
- No todos los estímulos funcionan bien. Como ya mencioné en el apartado 7.3., después del estudio preliminar sustituí el estímulo *pierna* por *cuello*, porque tenía la impresión de que no se veía o entendía que se trataba de *pierna* y no de *pie*. A pesar de esto decidí cambiar las fotos de los estímulos *bolas de masa*, *sopa de pasta*, *coco*, *frijoles* y *taco*, porque por lo visto los niños no reconocían bien el estímulo por causa de la foto. Con el resto de las fotos no hubo problemas, por lo cual no las cambié.

## 7.6. Realización del estudio

El primer jardín infantil que confirmó su participación fue la Casa Latina. La directora me asignó a una tutora con que concerté algunas citas. Primero se trataba de conocer a los niños, de jugar con ellos y de participar en las actividades del grupo para ganarme la confianza de los niños. A tal fin acompañé al grupo en una excursión al parque y jugué con ellos en el jardín de infancia. Como dos de los cuatro niños bilingües no son del grupo de mi tutora, los hizo venir a su grupo cuando yo estaba para que me conocieran. Es decir, que antes de hacer la entrevista, ya había estado unas cinco veces en la Casa Latina, por lo cual los niños ya me conocían bien cuando les presenté mi «juego».

Después de que los padres me devolvieran los cuestionarios cumplimentados, un día hice el estudio preliminar con dos niños. Después de cada entrevista hicimos una pausa para que los niños se pudieran distraer. Otro día quería entrevistar a los dos demás – con los estímulos ya adaptados – pero uno de ellos se fue a casa después de la primera parte, a saber, después de

la entrevista en español. Por eso hice la segunda entrevista con este niño otro día. Eso significa que en este caso la pausa entre las dos entrevistas fue bastante larga, lo que considero positivo, porque así tal vez hubo más motivación para jugar otra vez y por consecuencia también más concentración.

Para poder llevar a cabo las entrevistas en la guardería Quijote, concerté una cita con los tutores después de que los padres me devolvieran los cuestionarios rellenos. Como antes solo había hablado con la directora y los tutores fuera de las horas de apertura, en esta cita los niños me vieron por primera vez. Sin embargo pude empezar con las entrevistas inmediatamente, porque los niños no eran tímidos y se interesaron por el juego con los títeres. Al igual que en la Casa Latina hicimos pausas entre las entrevistas. En esta primera cita entrevisté cinco de los siete niños participantes de la guardería Quijote. Los otros dos no estuvieron en el jardín infantil, con ellos hice la entrevista otro día. Igual que con los otros niños no tuve problemas para animarlos a participar aunque me veían por primera vez.

## 7.7. Evaluación

Para la evaluación de los datos obtenidos los anoté en una tabla y clasifiqué las respuestas y las reacciones de los niños ante cada estímulo en las dos entrevistas en una de nueve categorías:

- 1) conocido
- 2) desconocido
- 3) cambio de la lengua del discurso
- 4) *code-switching*
- 5) forma híbrida
- 6) mal identificado
- 7) soplado
- 8) incomprensible
- 9) perífrasis

Las nueve categorías listadas sirven para analizar cada estímulo y por consecuencia los resultados de cada niño. El significado de las categorías *incomprensible* y *perífrasis* es bastante claro y en la parte teórica expliqué qué se puede entender bajo *code-switching*, *forma híbrida* o *cambio de la lengua del discurso*. En cuanto a esta última categoría hay que decir

que clasifiqué todos los cambios de la lengua del discurso en ella, independientemente de si se trataba de una identificación correcta o incorrecta del estímulo. En el análisis de los cambios de la lengua del discurso voy a mencionar cuándo un estímulo que provocó un cambio fue mal identificado. Clasifiqué una respuesta en la categoría *desconocido* cuando el niño dijo «no lo sé» o «no lo conozco» o cuando no dijo nada. Cuando una respuesta forma parte de la categoría *soplado* esto no significa que el niño no conoció la palabra y necesitó ayuda, sino que otro niño dio una respuesta antes de que el niño con quien hacía la entrevista respondiera.

En la categoría *conocido* se encuentran las respuestas correctas, aunque esto no significa que los niños siempre dijeran exactamente la misma palabra. Es decir, que, por ejemplo, consideré la respuesta *Kuchen* correcta para el estímulo *Gugelhupf* y acepté la respuesta *dulces* para la imagen de *gominolas*, porque un *Gugelhupf* es un *Kuchen* y *gominolas* son *dulces*. Pero en el análisis de cada estímulo voy a enfocar estas diferencias, es decir, que voy a ver cuántos dijeron *Gugelhupf* y cuántos *Kuchen*, porque aunque los dos son correctos, no significan cien por cien lo mismo (*Gugelhupf* es una palabra típica de Austria, *Kuchen* tiene un significado más general, etc.). Quiere decir que haré un análisis de los diferentes tipos de respuestas, también cuando se encuentren en la misma categoría, porque en muchos casos no se pueden interpretar de la misma manera.

La categoría *mal identificado* sirve para clasificar las respuestas «restantes», o sea, las que no se pueden considerar correctas. Las razones por las cuales una respuesta no es considerada correcta son diferentes, puede tratarse por ejemplo de un uso demasiado amplio de una palabra (generalización) o del uso de una palabra del *basic level* en vez del *subordinate level*. Es decir, que *mal identificado* no significa incorrecto, sino que se trata de respuestas que difieren demasiado del significado de los estímulos para ser consideradas correctas. En esta categoría se encuentran respuestas muy diferentes e interesantes, por lo cual voy a intentar explicarlas o, mejor dicho, ponerlas en relación con el estímulo original y encontrar las razones por las cuales fueron dadas.

Dependiendo del estímulo y del niño analizado voy a enfocar algunas categorías más que otras y centrarme en los resultados más llamativos e importantes. De todos modos las mezclas lingüísticas, es decir, los estímulos clasificados en las categorías *cambio de la lengua del discurso*, *code-switching* y *forma híbrida*, serán importantes para encontrar respuestas a mis preguntas de investigación, por lo cual también serán enfocados en el análisis. Para visualizar los resultados utilizo diagramas, no solamente en el análisis cuantitativo, sino también en el cualitativo. Estos diagramas deben servir como apoyo visual para poder explicar los resultados más relevantes e interesantes.

## 7.8. Reflexión sobre el método

En esta reflexión sobre todo quiero tematizar algunos problemas que surgieron en relación con el método elegido. El primer problema tiene que ver con el «reclutamiento» de participantes, o más bien con las dificultades de encontrarlos. De los cuatro jardines infantiles bilingües en alemán y español que hay en Viena solo logré contactar dos y en uno de ellos solo hay cuatro niños bilingües, por lo cual por fin tuve once participantes. Esto me permite hacer un análisis cualitativo de los resultados de cada niño, pero significa también que tengo pocos datos para el análisis cuantitativo de los estímulos. Una posibilidad para encontrar más participantes sería por ejemplo contactar asociaciones culturales o usar las redes sociales, pero esto hubiera rebasado los límites del presente estudio (sobre todo en cuanto al consumo de tiempo) y a pesar de esto quería hacerlo con niños que van a una guardería bilingüe para hacerme una idea del impacto que tiene sobre los conocimientos y hábitos lingüísticos de los niños.

Como ya mencioné en el apartado 7.2., primero intenté encontrar participantes con la misma segunda cultura o patria para poder elegir los estímulos conforme a esta cultura, pero después de poco tiempo me di cuenta de que eso no era posible, porque la segunda patria de los niños de las guarderías que confirmaron su participación no era la misma. Por eso tuve que elegir estímulos que, según mi entender, son típicos para el mundo hispanohablante en general, lo cual es bastante difícil si se tiene en cuenta que hay un gran número de países de habla hispana.

En cuanto al cuestionario un problema fue la necesidad de preguntar por aspectos de la vida privada de las familias, concretamente pregunté por ejemplo quién cocina en casa y quién baña al niño. Estas preguntas son un poco delicadas, porque son bastante personales, pero las necesitaba para saber quién habla (en qué lengua) con el niño sobre las temas *comida* y *cuerpo*. La solución fue aclarar todo en la introducción del cuestionario, en la que subrayé que me interesaba solo el léxico de los niños y las experiencias lingüísticas que hacen en las dos lenguas.

En relación con la realización del estudio solo surgió un problema: no siempre fue posible hacer las entrevistas en condiciones óptimas. Es decir, que a veces otros niños estaban en la misma habitación y soplaron algunas palabras. Es la desventaja de hacer las entrevistas en el jardín de infancia, porque naturalmente hay muchos niños que se interesan por el juego con los títeres y no siempre encontré un lugar tranquilo para hacer las entrevistas sin la intervención de otros niños. Por eso en el análisis de los resultados tuve que tener en cuenta

que las denominaciones para algunos estímulos habían sido sopladas, lo que no ayudó a la hora de interpretar los resultados y determinar por ejemplo la dominancia lingüística de los niños.

## **8. Resultados**

En este apartado se analizan los datos obtenidos y se ponen en relación con las preguntas de investigación y las hipótesis. Primero se enfocan los estímulos en el análisis cuantitativo y se comparan las respuestas dadas por los niños en las dos lenguas al ver los estímulos. Con este propósito voy a mantener la clasificación de los estímulos en los grupos *universales*, *típicos de Austria* y *típicos del mundo hispanohablante* y analizar los resultados de cada grupo. Después sigue el análisis cualitativo en que se interpretan las respuestas de cada niño individualmente, se comparan con la presunción anteriormente establecida sobre su dominancia lingüística y se ponen en relación con las informaciones de los cuestionarios.

### **8.1. Análisis cuantitativo**

En el análisis cuantitativo se incluyen las respuestas de diez niños. Con una niña solo pude hacer la entrevista en español, porque ella no quería hacerla una segunda vez. Cuando le mostré las imágenes en la segunda entrevista dijo cualquier cosa o no dijo nada y me ignoró, por lo cual tuve que terminar la entrevista después de pocos estímulos. Por eso no puedo incluir sus respuestas en el análisis cuantitativo. Como no usé el estímulo *cuello* en el estudio preliminar, los resultados en este caso se basan en las respuestas de solo ocho niños, por eso no incluí este estímulo en el diagrama.

#### **8.1.1. Estímulos universales**

Los siguientes dos diagramas ofrecen una visión de conjunto y muestran cuántas veces los estímulos fueron identificados correctamente en las dos lenguas. Por motivos de claridad visual hice un diagrama con los estímulos universales del tema *comida* y otro con los del campo temático *cuerpo*.

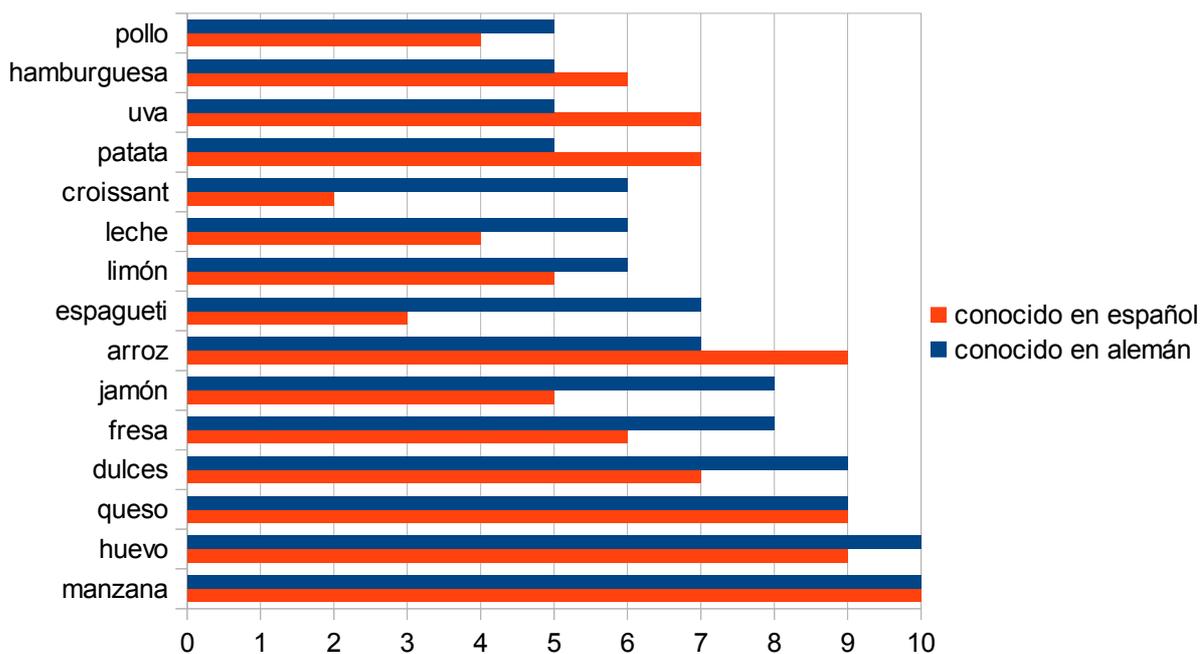


Fig. 5: Análisis cuantitativo: estímulos universales del tema *comida/alimentos*

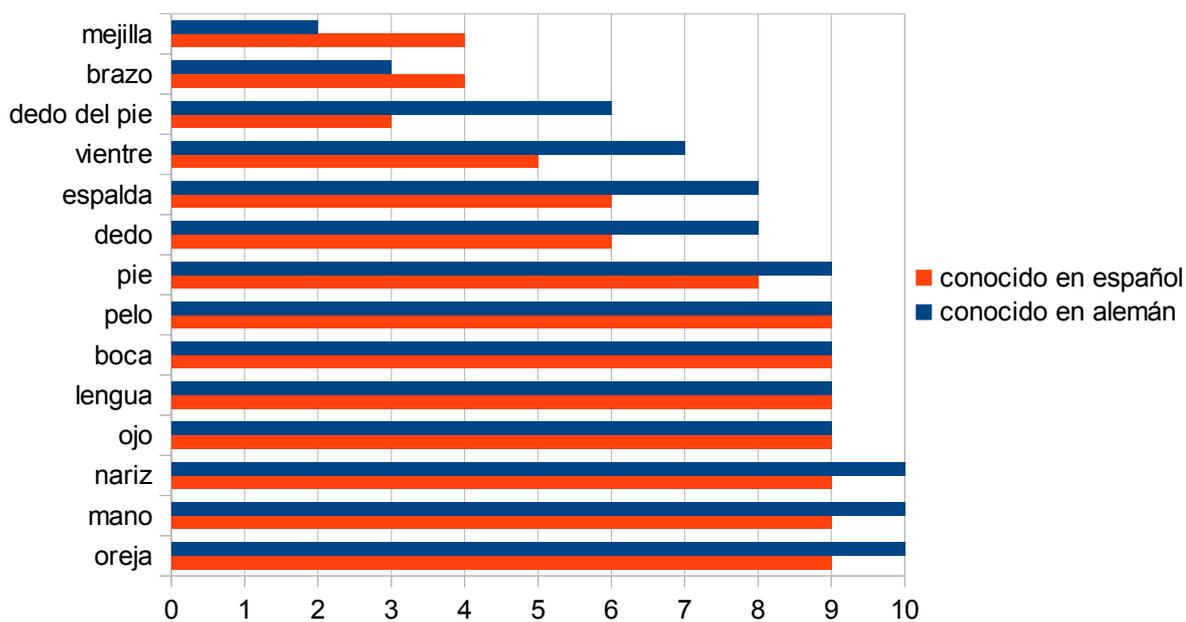


Fig. 6: Análisis cuantitativo: estímulos universales del tema *cuerpo humano*

Primero salta a la vista que el número de estímulos conocidos del campo temático *cuerpo* es más grande que el del tema *comida*. Esto no sorprende si se tiene en cuenta que las denominaciones para las partes del cuerpo se aprenden en las primeras fases de la adquisición del léxico (cf. apartado 4.1.) y que es un campo temático más pequeño. También llama la

atención que solo un estímulo, a saber *manzana*, fue conocido por todos los niños en las dos lenguas. En cuatro otros casos (*huevo, nariz, mano, oreja*) todos los participantes conocieron la palabra alemana, pero solo nueve supieron la denominación en español. Esta observación es ejemplar para los resultados de los estímulos universales, porque la mayoría de ellos (17 de 29 = el 59%) fue conocida más veces en alemán. Como se trata de estímulos universales, que según mi hipótesis no se asocian con una lengua más que con la otra, una posible explicación podría ser un número más grande de niños dominantes en alemán – esto será el objeto de estudio en el análisis cualitativo. Pero primero voy a enfocar más detalladamente las respuestas y su clasificación por categorías para tener una idea clara de los resultados de cada estímulo.

#### **8.1.1.1. Cambio de la lengua del discurso**

En las entrevistas alemanas surgieron once cambios de la lengua del discurso de diez diferentes estímulos. Solo el estímulo *uva* fue dicho dos veces en español. Los otros estímulos que provocaron un cambio de la lengua son los siguientes: *espaguetis, hamburguesa, pollo, leche, dulces, patata, ojo, pie, mejilla*. Como se trata de diez estímulos diferentes no parece que ellos sean la razón para los cambios de la lengua del discurso, sino que depende de las decisiones individuales de los niños.

El número de cambios de la lengua del discurso es bastante más grande en las entrevistas españolas. Hubo cuarenta y ocho cambios, el número más grande de cambios en un estímulo es cuatro, lo que vale para *espaguetis* y *jamón*. Siguen *uva, fresa, patata* y *croissant* con tres cambios, *limón, leche, dulces, pie, dedo del pie* y *mejilla* con dos y *hamburguesa, arroz, queso, pollo, huevo, oreja, mano, ojo, lengua, brazo, vientre, dedo, nariz, boca, cuello y espalda* con uno. En este punto hay que mencionar que un niño en su entrevista española solo dijo dos palabras en español. Eso significa que de los cuarenta y ocho cambios de la lengua del discurso en las entrevistas españolas veintisiete fueron producidos por el mismo niño, un hecho que explica el número mucho más grande de cambios en las entrevistas españolas.

Quiero enfocar las dos palabras que fueron dichas en alemán por cuatro niños. Al ver la imagen de *espaguetis* dos dijeron «Spaghetti» y dos «Nudeln», es decir, que parece que relacionan este plato o este alimento con la lengua alemana más que con la española. En cuanto al estímulo *jamón* cabe decir que de los cuatro niños que cambiaron de la lengua del discurso solo uno dijo «Schinken». Dos usaron la palabra austríaca «Wurscht», uno en forma del diminutivo «Wurschti», y uno identificó el estímulo con la palabra más general «Fleisch».

### 8.1.1.2. *Code-switching*

En las entrevistas alemanas solo surgió una alternancia de códigos en los estímulos universales: un niño dijo «die gordo dedo». Se ve que el alemán es la lengua matriz (cf. apartado 2.5.) en que se inserta un elemento léxico en español. El artículo es usado conforme con el género del sustantivo alemán y también la estructura *gordo dedo* se puede interpretar como una interferencia del alemán, porque en español normalmente se dice *dedo gordo*, mientras que en la expresión alemana *große Zehe*, el adjetivo está antepuesto.

Hubo tres *code-switchings* en las entrevistas en español. Uno es parecido al *code-switching* que acabo de explicar, porque un artículo de la lengua A fue combinado con un sustantivo de la lengua B, pero esta alternancia de códigos no tiene exactamente la misma forma. El niño dijo «el Rücken», es decir, que como en el ejemplo anterior dijo el artículo en la lengua del discurso, pero el género del artículo fue adaptado al sustantivo alemán. En los otros dos *code-switchings* los elementos insertados también son sustantivos, pero la estructura de la alternancia es diferente. Al ver el estímulo *croissant* un niño dijo «pan con Topfen», es decir, que insertó una palabra que al parecer solo conoce o dice en alemán para especificar lo que veía en la imagen. La tercera alternancia de códigos surgió en el estímulo *espaguetis*. Un niño dijo «Nudeln» y después «Spaghettis con salsa y una hoja». Aquí las palabras «importantes», a saber, *Nudeln* y *Spaghettis*, son alemanas y solo para la especificación de la imagen el niño volvió a usar la lengua del discurso.

### 8.1.1.3. Forma híbrida

Tres diferentes estímulos universales llevaron a la creación de una forma híbrida, una vez en una entrevista alemana, y dos veces cuando el español era la lengua del discurso. En alemán un niño creó la palabra «\*Limone» al ver la imagen de un *limón*, una creación que muestra muy bien cómo las dos lenguas pueden ser combinadas. Una expresión que surgió durante una entrevista en español solo se puede considerar como forma híbrida en cuanto a la pronunciación: al ver el estímulo *croissant* un niño pronunció la primera sílaba como se hace en español, es decir, con el vibrante [r], mientras que realizó la segunda como se hace normalmente en alemán, por lo menos en Austria, a saber, con un [ã]. Algo parecido ocurrió en una entrevista española y el estímulo *espaguetis*: un niño empezó la palabra con [ʃ], conforme con el uso alemán, pero la pronunciación fue española. Es decir, que se trata de una forma híbrida en un sentido muy amplio de la palabra, pero como se encuentran elementos de las dos lenguas en una sola palabra, decidí clasificar las respuestas en la categoría *forma híbrida*.

#### 8.1.1.4. Mal identificado

En este apartado quiero encontrar explicaciones para algunas respuestas que no consideré correctas por diferentes razones. Al ver el estímulo *hamburguesa* no solo en alemán sino también en español tres niños dijeron «Brot» o «pan» (en la lengua correspondiente). Esta respuesta se puede explicar con el fenómeno de la meronimia, porque el pan es una parte de la hamburguesa. Es decir, que al parecer los niños no conocían la palabra *hamburguesa* y por eso optaron por denominar una parte de ella. Ante el estímulo *espaguetis* un niño dijo «macarrones», es decir, que usó un co-hipónimo.

En las entrevistas alemanas dos niños identificaron el *limón* como *Melone*, lo cual tal vez se puede explicar con el aspecto parecido (hay que tener en cuenta que en las imágenes no se ve bien qué tamaño los objetos tienen en realidad, por eso un limón para un niño puede ser parecido a un melón). La identificación de *arroz* como *Parmesan* y la de *fresa* como *Himbeere* en las entrevistas alemanas también se pueden explicar con semejanzas superficiales, aunque en el caso de *fresa* también se puede tratar de una simple confusión de las palabras (co-hipónimas) que suenan muy parecidas.

Intenté encontrar una explicación para un error que parece muy extraño a primera vista: la identificación de *leche* como *agua*, que ocurrió dos veces en alemán y tres veces en español. En la imagen se ve un vaso lleno de leche y una botella de vidrio en que también hay leche (cf. A.3.). Creo que la botella de vidrio puede ser la razón por los errores, porque en la vida cotidiana normalmente no se ve leche en botellas de vidrio, así que tal vez la selección de la imagen no fue óptima.

En cuanto a las partes del cuerpo llama la atención que muchas respuestas forman parte de la categoría *mal identificado*, porque los niños dijeron la denominación para otra parte del cuerpo. Es decir, que por ejemplo al ver el estímulo *brazo* en las entrevistas alemanas tres niños dijeron «Hand» y uno «Körper» y en las españolas dos dijeron «mano» y uno cambió la lengua y dijo «Hand». Como se puede ver en la figura 7, se trata de términos de tres diferentes niveles cuya relación se puede describir con la meronimia (cf. apartado 4.2.):

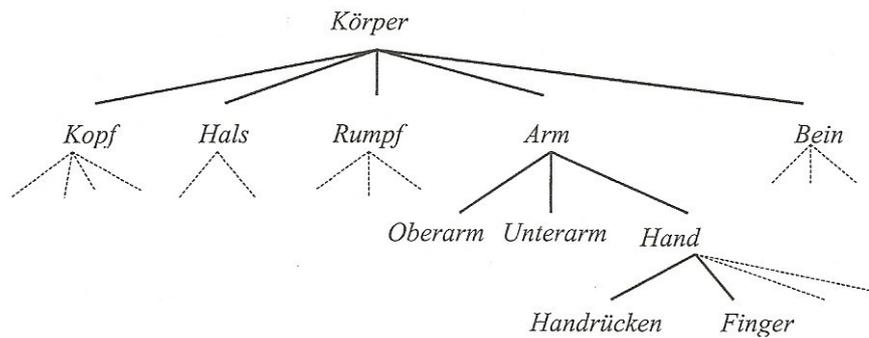


Fig. 7: Relación entre *cuerpo*, *brazo* y *mano* (de: Blank 2001: 33)

Eso significa que seis veces los niños dijeron una palabra del *subordinate level* o el hipónimo y un niño usó la palabra más general del *superordinate level*, o sea el hiperónimo. Este uso de términos de otros niveles ocurrió en diferentes otros estímulos del campo temático *cuerpo*. El *dedo (gordo) del pie* fue identificado como «pie» (= hiperónimo) dos veces en las entrevistas españolas y las respuestas «mano» (dos veces) y «Hand» (una vez) fueron dadas al ver el estímulo *dedo*. También se dijo el hiperónimo «cuerpo» tres veces para identificar el estímulo *ventre*. Entre las respuestas ante el estímulo *mejilla* se encuentran «Gesicht» y «Kopf» (hiperónimos), pero también «Nase» y «boca» (co-hipónimos). En este caso es presumible que los niños no denominaran la *mejilla* como «boca» porque pensaban que era el término correcto para esta parte del cuerpo, sino que identificaran la boca, que también se veía en la imagen, como estímulo. Para aclarar qué parte de la imagen hay que denominar inserté flechas en las imágenes, pero parece que sin embargo a veces los niños denominaban otras partes del cuerpo que también se veían en la foto. Lo mismo ocurrió por ejemplo con los estímulos *cuello*, que fue identificado como «boca» dos veces (una vez en alemán y una vez en español), y *pelo*, que llevó a las respuestas «cara» y «Gesicht».

#### 8.1.1.5. Estímulos conocidos

En esta categoría también se encuentran respuestas interesantes y, como mencioné en el apartado 7.7., en algunos estímulos surgieron diferentes respuestas que consideré correctas. El estímulo *espaguetis* fue identificado como tal cinco veces en alemán y una vez en español. En alemán dos niños usaron el término más general «Nudeln» y en español un niño dijo «pasta con salsa». Las respuestas ante el estímulo *hamburguesa* me sorprendieron un poco, porque solo tres veces se usó esta denominación (una vez en alemán y dos veces en español). En

cambio el término *sándwich* fue expresado cuatro veces por lengua. Como una hamburguesa es un tipo de *sándwich* en un sentido amplio de la palabra (dos rebanadas de pan con algo en medio) consideré esta respuesta correcta. El estímulo *jamón* en alemán fue identificado cinco veces como tal, dos niños usaron la palabra «Wurst» y uno lo identificó con el término más general «Fleisch». Para identificar el estímulo *dulces* se usaron diferentes vocabularios, en alemán por ejemplo «Süßigkeiten», «Zuckerl», «Zuckis», «Lollis» o «Lutscher», en español «dulces», «caramelo» o «chupa chups». Muy interesante fue la reacción de los niños ante el estímulo *croissant*. En alemán tres niños dijeron esta palabra y tres usaron el término austríaco «Kipferl». Como ya mencioné, este estímulo provocó tres cambios de la lengua del discurso en las entrevistas españolas y de los tres niños que cambiaron la lengua dos también usaron la palabra «Kipferl». Por lo visto este estímulo, que yo consideré universal, es relacionado con la vida en Austria y por lo tanto con el término austríaco por algunos niños.

En cuanto a los estímulos conocidos también llamó la atención que para algunos de ellos los niños conocen palabras muy diferentes, sobre todo en español. Esto tal vez se puede explicar con el hecho de que sus padres vienen de diversos países de habla hispana en que se usan diferentes términos. Entre las denominaciones para *mejilla* se encuentran las palabras «cachetes», «cumbamba» y «papos», pero ningún niño dijo *mejilla*. Las respuestas ante el estímulo *vientre* fueron «barriga», «estómago» y «panza» (esta última respuesta fue dada por el niño con que no podía hacer la entrevista en alemán y cuyas respuestas no forman parte del análisis cuantitativo) y otra vez ningún niño dijo *vientre*. Estas respuestas reflejan la gran extensión y variedad de la lengua española.

### 8.1.2. Estímulos típicos de Austria

Como en el análisis de los estímulos universales voy a visualizar los resultados en un diagrama y a continuación enfocar las respuestas más detalladamente.

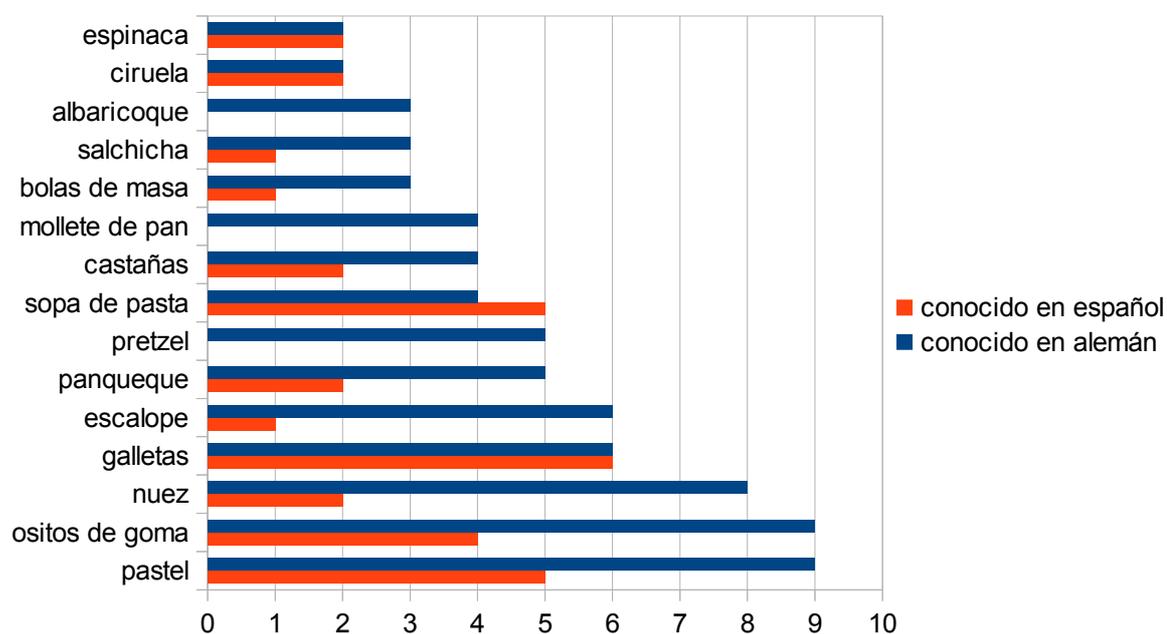


Fig. 8: Análisis cuantitativo: estímulos típicos de Austria

Salta a la vista que sobre todo en las entrevistas españolas los niños tuvieron dificultades con los estímulos. Solo para tres estímulos la mitad o más de los niños conoció una denominación en español y también para tres ningún niño conoció un término español. Solo en un caso, a saber, en el estímulo *sopa de pasta* los resultados de las entrevistas en español son mejores que los en alemán. Es decir, que a primera vista mi hipótesis de que estas palabras se conocen más en alemán, porque se relacionan con Austria y el entorno de habla alemana resulta cierta. Pero llama la atención que al parecer también en las entrevistas alemanas los niños tuvieron problemas con algunos estímulos. De todos modos hay que analizar las respuestas más detalladamente para llegar a una conclusión.

#### 8.1.2.1. Cambio de la lengua del discurso

Según mi hipótesis de que los niños conocen o usan los quince estímulos típicos de Austria más bien en alemán que en español, debían provocar un cambio de la lengua del discurso en las entrevistas españolas. El siguiente diagrama muestra el número de cambios por estímulo en las dos lenguas:

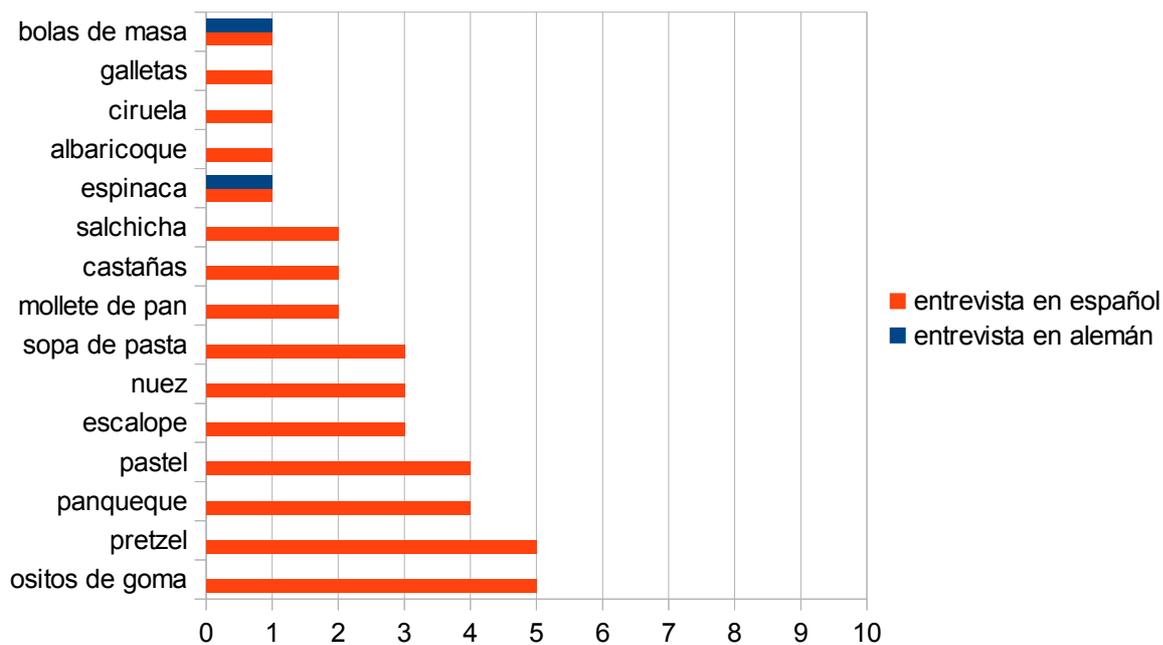


Fig. 9: Estímulos típicos de Austria: cambios de la lengua del discurso

Como muestra el diagrama, en las entrevistas españolas hubo un cambio de la lengua del discurso en cada estímulo y un número total de treinta y ocho cambios, mientras que en alemán solo dos veces un niño cambió la lengua. Otra vez hay que tener en cuenta que un niño en su entrevista española solo dijo dos palabras españolas, así que catorce de los treinta y ocho cambios fueron hechos por el mismo niño, un hecho que es importante, porque relativiza los resultados un poco. Sin embargo parece que en algunos casos los estímulos típicos austríacos sirvieron como detonante para un cambio de la lengua del discurso. A continuación quiero comentar las observaciones más importantes.

Los estímulos *ositos de goma* y *pretzel* provocaron cinco cambios de la lengua del discurso y en el primero todos los cinco niños usaron la denominación austríaca «Gummibärli(s)». En el caso de *pretzel*, tres dijeron «Brezel», uno «Brezerl» y uno identificó el estímulo mal y usó el término austríaco «Kipferl». A lo mejor el estímulo austríaco activó el alemán y por lo tanto provocó un cambio de la lengua del discurso, pero el niño usó un término incorrecto para denominar el estímulo.

Tres de los cuatro niños que cambiaron la lengua del discurso al ver el estímulo *panqueque* usaron la palabra típica de Austria «Palatschinken», uno dijo «Brot». El *pastel* fue identificado como «Gugelhupf» por dos niños, uno lo llamó «Torte» y uno dijo «\*Guchel». Mi teoría en cuanto a esta palabra inventada es que el niño escuchó la palabra «Kuchen» o

«Gugelhupf» (tal vez las dos) cuando otros niños (no participantes) jugaban con las cartas y no la recordó correctamente.

Otra observación interesante tiene que ver con el estímulo *sopa de pasta*. Como se puede ver en el diagrama, provocó tres cambios de la lengua del discurso en las entrevistas españolas. Pero ningún de los tres niños dijo «Nudelsuppe», sino todos «Nudeln». Si se tiene en cuenta que el estímulo universal *espaguetis* llevó a cuatro cambios de la lengua del discurso en las entrevistas en español (cf. apartado 8.1.1.1.) y que también fue denominado «Nudeln» algunas veces, parece que este alimento por algunos niños es relacionado con el alemán. Los estímulos *nuez* y *escalope* también provocaron tres cambios de la lengua del discurso, el último siempre en forma de la palabra austríaca «Schnitzel».

En uno de los dos cambios de la lengua del discurso en las entrevistas alemanas el estímulo no fue identificado correctamente: un niño dijo «patatas» al ver el estímulo *bolas de masa*. Este error tal vez se puede explicar con la forma y el color parecidos a las bolas de masa típicas de Austria (*Semmelknödel*).

#### **8.1.2.2. Code-switching**

En el caso de los estímulos típicos de Austria solo hubo una alternancia de códigos. Apareció en una entrevista española cuando un niño identificó el estímulo *espinaca* con las palabras «grüner salsa». Es decir, que usó el sustantivo según la lengua del discurso en español, pero el adjetivo que sirve para especificar la salsa en alemán. El género del adjetivo no es correcto en ninguna de las dos lenguas, porque tanto la palabra española *salsa* como el término alemán *Soße* son femeninos, mientras que la forma usada por el niño se usa exclusivamente para sustantivos masculinos. El hecho de que el adjetivo está antepuesto muestra la interferencia del alemán.

#### **8.1.2.3. Forma híbrida**

Dos estímulos típicos de Austria llevaron a la formación de una palabra híbrida. En una entrevista en alemán un niño dijo «\*Espinat» al ver el estímulo *espinaca*. Este ejemplo muestra muy bien cómo las dos lenguas pueden ser combinadas para formar una nueva forma. Esta combinación de los dos idiomas también se puede observar en una forma que fue inventada por un niño en una entrevista en español. Ante el estímulo *albaricoque* dijo «\*maricoque». Lo interesante es que formuló su respuesta como una pregunta, así que parece que ponía en duda su propia respuesta y forma recién creada.

#### 8.1.2.4. Mal identificado

Entre las identificaciones incorrectas más interesantes se encuentra por ejemplo el estímulo *albaricoque* que fue identificado como «Mandarine», «Apfel» (también en español) y «Kaki». Es decir, que parece que algunos niños lo identificaron correctamente como *fruta*, pero relacionaron las características como por ejemplo el color del albaricoque con otros tipos de fruta.

Muy interesantes fueron también los resultados en cuanto al estímulo *mollete de pan*: en las entrevistas alemanas seis niños dijeron «Brot» y con español como lengua del discurso incluso siete participantes identificaron el estímulo como «pan». Sobre todo en alemán esto sorprende, porque como alimento típico de Austria el *mollete de pan* es un co-hipónimo de *pan*, pero parece que en el entorno de los niños participantes no se hace tanto la distinción entre *Semmel* y *Brot*. Los resultados de las entrevistas españolas refuerzan esta observación, porque ningún niño usó un equivalente para la palabra alemana *Semmel*, mientras que siete no vacilaron en identificar el estímulo como «pan».

Para el estímulo *galletas* escogí una imagen con galletas típicas de Austria que se comen sobre todo en Navidad (cf. A.3.). En algunos casos esta imagen causó problemas y llevó a la identificación de las galletas como «Kuchen», «Schokolade» y «Süßigkeiten» en alemán y «chocolate» en español. La identificación como «chocolate» en las dos lenguas se puede explicar con el hecho de que en la imagen algunas galletas están cubiertas de chocolate y la palabra *Süßigkeiten* tal vez fue usada en el sentido de «algo dulce».

En el estímulo *salchicha* los resultados llevan a la conclusión de que la imagen no era óptima. En las entrevistas alemanas tres niños dijeron «Fisch» y uno «Huhn» y en español lo identificaron como «pescado», «pez» y «pollo». Una posible explicación para la identificación como «pescado» o «pez» podría ser la forma similar (los dos son oblongos), mientras que la respuesta «pollo» se podría interpretar como reacción al ver carne, porque el pollo es un tipo de carne.

#### 8.1.2.5. Estímulos conocidos

También en el grupo de los estímulos típicos de Austria los niños usaron diferentes denominaciones que consideré correctas. Por ejemplo en el caso del estímulo *castañas* en alemán dos niños usaron la palabra «Maroni» – la que yo tenía en mente cuando escogí estímulos típicos de Austria – mientras que otros dos dijeron «Kastanien», que también consideré correcto, porque *Maroni* son *Kastanien*.

En la categoría de los estímulos conocidos además los resultados del estímulo *nuez* me parecen muy interesantes: para la foto escogí el tipo de nuez que en alemán se llama *Walnuss* y es típico para Austria, pero sin embargo en las entrevistas ningún niño dijo «Walnuss», sino todos usaron la palabra del *basic level*, o sea la palabra menos específica «Nuss». Aunque usaron la palabra más general, que en alemán sirve para referirse a diferentes tipos de nueces, parece que relacionaron la imagen más con el alemán que con el español, porque en las entrevistas alemanas ocho niños conocieron el estímulo, mientras que en español solo dos pudieron denominarlo correctamente.

El término típico de Austria *Gugelhupf* fue dicho en las entrevistas alemanas tres veces, los otros seis niños que identificaron el estímulo correctamente usaron los términos más generales «Kuchen» (cuatro veces) y «Torte» (dos veces). En español cuatro niños dijeron «torta» y uno usó el término más especial «queque».

El estímulo *sopa de pasta* es el único de los estímulos típicos de Austria que fue conocido más veces en español. Un niño dijo «espagueti y sopa», que tal vez es más una descripción de lo que vio en la imagen que la denominación para un plato, uno dijo «sopa con macarrones» y uno «sopa de pasta». Dos niños se refirieron solo al componente principal de este plato y dijeron «sopa». Los resultados de las entrevistas alemanas son parecidas, tres niños dijeron «Suppe» y uno identificó el estímulo como «Pastasuppe». En mi opinión en esta última denominación se nota la interferencia del español, porque los elementos de la expresión *sopa de pasta* parecen ser combinados y adaptados a la lengua alemana.

Para llegar a una conclusión sobre los estímulos conocidos en general hay que enfocar otra vez la figura 8 (página 47) en que se ve que los niños conocieron más denominaciones cuando el alemán fue la lengua del discurso. Es decir, que parece que los estímulos típicos de Austria se relacionan más con el alemán y por lo tanto se conocen en esta lengua, así que en el caso de los estímulos típicos de Austria se puede confirmar mi hipótesis sobre el léxico cultural. Pero ahora la pregunta es si los resultados de los estímulos típicos del mundo hispanohablante llevan a la misma conclusión.

### 8.1.3. Estímulos típicos del mundo hispanohablante

La evaluación de las respuestas de los niños participantes ante los estímulos típicos del mundo hispanohablante es representada en el siguiente diagrama:

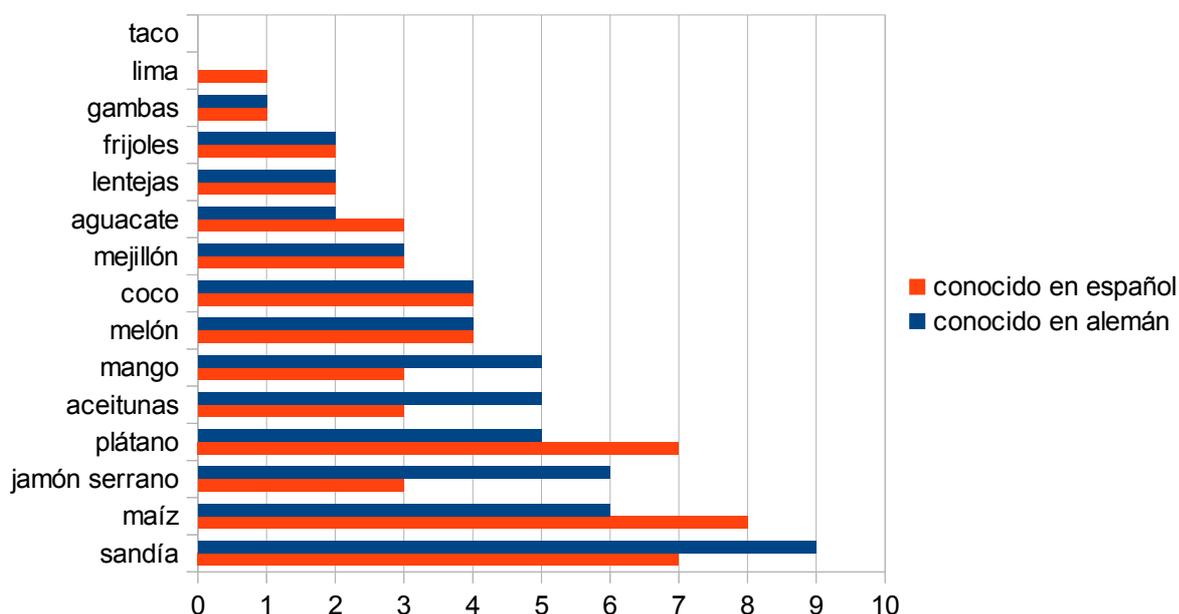


Fig. 10: Análisis cuantitativo: estímulos típicos del mundo hispanohablante

Se ve que la diferencia entre las dos lenguas no es tan grande como en los estímulos típicos de Austria (cf. figura 8) y que los resultados de las entrevistas españolas con estos estímulos son mejores que con los estímulos típicos de Austria. Cuatro estímulos (*maíz*, *plátano*, *aguacate*, *lima*) fueron conocidos más veces en español, pero también cuatro (*sandía*, *jamón serrano*, *aceitunas*, *mango*) tienen mejores resultados en alemán. Los siete estímulos restantes fueron conocidos por el mismo número de niños en las dos lenguas. De esto resulta que solo el 27% de los estímulos típicos del mundo hispanohablante fueron conocidos más veces en español. Es decir, que aunque estos estímulos son más relacionados con la lengua española que los estímulos típicos de Austria, no parecen ser relacionados con el español más que con el alemán. El análisis de las mezclas lingüísticas en los siguientes apartados es importante para llegar a más conclusiones sobre esta observación.

En el diagrama se ve que el estímulo *taco* no fue conocido por ningún niño en ninguna de las dos lenguas, es decir, que este estímulo fue una mala selección. Como ya mencioné en el apartado 7.5., cambié la imagen después del estudio preliminar, porque tenía la impresión de que los niños no reconocían bien el estímulo por causa de la foto, pero parece que en el caso de *taco* el problema no era la foto sino el estímulo. Lo mismo se puede decir sobre los estímulos *lima* y *gambas*, que por lo visto tampoco fueron una selección ideal.

### 8.1.3.1. Cambio de la lengua del discurso

El siguiente diagrama muestra el número y la distribución de los cambios de la lengua del discurso en las veinte entrevistas:

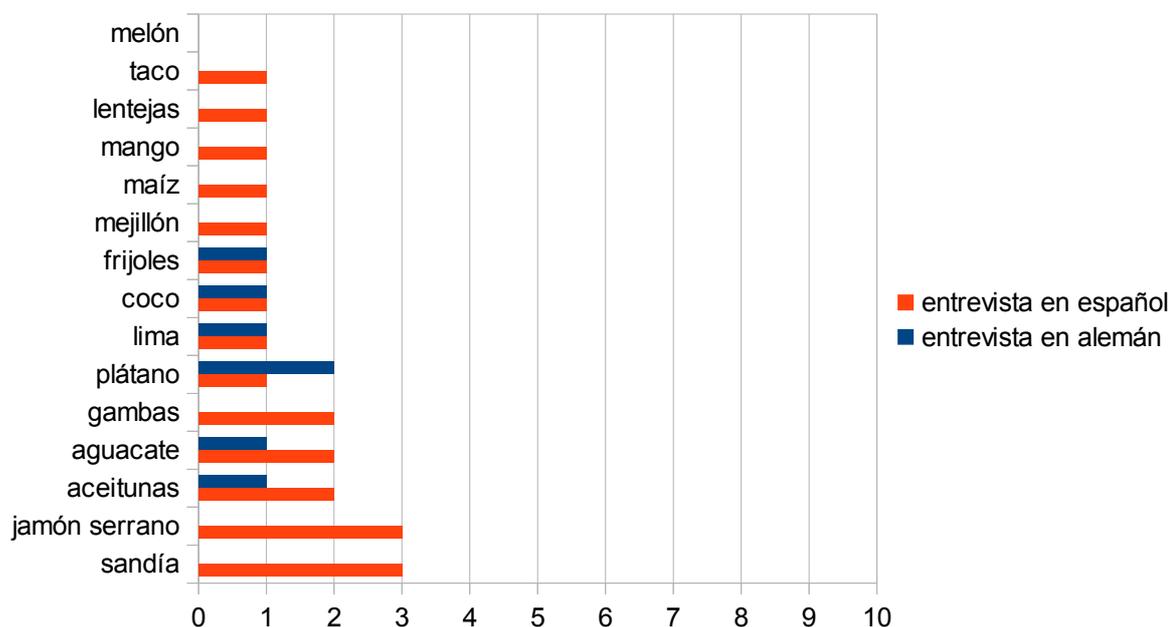


Fig. 11: Estímulos típicos del mundo hispanohablante: cambios de la lengua del discurso

Como en los análisis anteriores hay que tener en cuenta que un niño en la entrevista española respondió casi siempre en alemán. En el caso del presente diagrama esto significa que de los veintidós cambios de la lengua del discurso en las entrevistas españolas trece fueron hechos por el mismo niño. Si esto se tiene en cuenta se puede decir que en general estos estímulos no provocaron muchos cambios de la lengua del discurso y que el número de cambios tampoco es muy diferente (en las entrevistas españolas quedan ocho de los otros niños y en alemán hubo siete). Sin embargo hubo más cambios de la lengua del discurso en las entrevistas españolas, lo cual se opone a la hipótesis sobre el léxico marcado por la cultura.

En las entrevistas alemanas el único estímulo que provocó un cambio de la lengua del discurso en más de un niño es *plátano*. Un niño dijo exactamente este lexema mientras que otro dijo «patacones». Como se ve en la lista de los estímulos (cf. apartado 7.3.), el estímulo que yo elegí como típico del mundo hispanohablante era un *plátano para cocinar*. Por eso en la imagen se ve un plátano entero, pero también trozos cocidos en un plato (cf. A.3.). El niño que dijo «patacones» identificó lo que vio como comida típica del mundo hispanohablante y por eso lo relacionó con la lengua española y usó esta palabra específica, que se refiere a cierto tipo de preparación de plátanos, para denominar este plato.

De los otros cinco estímulos que provocaron un cambio de la lengua del discurso en las entrevistas alemanas uno fue mal identificado: un niño dijo «oliva» al ver la imagen de *frijoles*, lo que se puede explicar con la forma muy parecida. En el caso de los cuatro restantes (*coco*, *lima*, *aguacate*, *aceitunas*) parece que el estímulo típico del mundo hispanohablante causó el cambio de la lengua del discurso.

En las entrevistas españolas el estímulo *sandía* llevó a tres respuestas alemanas. Dos niños dijeron «Wassermelone» y uno usó el hiperónimo «Melone». En el caso del estímulo *jamón serrano* se podían observar tres respuestas diferentes, un niño dijo «Schinken», uno usó la palabra «Wurst» y uno expresó su dificultad de identificar el estímulo y dijo «ein Huhn oder etwas». Por lo visto el estímulo *gambas* también causó problemas, porque llevó a las respuestas alemanas «Fische» y «Krebs». El estímulo *taco*, que no fue conocido por ningún niño (cf. figura 10), en una entrevista española fue identificado como «Nudeln» (porque formaron parte del aliño), es decir, que el niño no identificó el estímulo correctamente y lo denominó con un lexema de la otra lengua.

### 8.1.3.2. *Code-switching*

En los quince estímulos típicos del mundo hispanohablante solo hubo una alternancia de códigos. En una entrevista española un niño identificó el estímulo *melón* con las palabras «un Wassermelone». Es decir, que combinó un artículo español con un sustantivo alemán. La lengua matriz fue el español y el niño usó el artículo conforme a esta lengua (*melón* es masculino) e insertó un lexema alemán. Este lexema no fue correcto, porque en la imagen no se veía una sandía, sino un melón, es decir, que el niño confundió estas dos frutas o solo conoce la palabra alemana *Wassermelone* y la usa para todos los tipos de melón. Como elegí este estímulo como típico del mundo hispanohablante, pensé que podría provocar *code-switchings* en las entrevistas alemanas, pero por lo visto este niño no relaciona el melón más con el español y los otros estímulos típicos del mundo hispanohablante tampoco llevaron a alternancias de códigos en las entrevistas alemanas.

### 8.1.3.3. Forma híbrida

Los estímulos típicos del mundo hispanohablante llevaron a un solo caso en que se formó una palabra que contiene elementos de las dos lenguas. Al ver el estímulo *lima* en una entrevista con el alemán como lengua del discurso un niño dijo «\*Limone». Esta palabra fue formado anteriormente también para denominar el estímulo universal *limón* en alemán (cf. apartado 8.1.1.3.), por eso es probable que el niño identificara la lima como limón y usara la palabra híbrida que, según él, sirve para denominar el limón en alemán.

### 8.1.3.4. Mal identificado

Entre los estímulos que fueron identificados mal más veces figura por ejemplo *lima*. En las entrevistas alemanas cinco niños lo identificaron como «Zitrone», un error muy obvio, y dos como «Melone». En español *limón* también forma parte de las respuestas (tres veces) y un niño dijo «pepino», una respuesta que tal vez se puede explicar con el hecho de que la lima y el pepino tienen el mismo color.

En el caso del estímulo *frijoles* hubo respuestas muy diferentes, sobre todo en las entrevistas españolas: un niño los identificó como «aceituna», probablemente porque tienen la misma forma, otro dijo «lentejas», es decir, que usó un co-hipónimo y, según otro niño, en la imagen se podía ver una «cebolla».

Las respuestas ante el estímulo *gambas* son un ejemplo para la generalización del significado de una palabra. En alemán dos niños dijeron «Krebs» y cuatro «Fische» y en español tres identificaron el estímulo como «peces». Parece que sobre todo la palabra *peces* (en las dos lenguas) para algunos niños sirve para denominar todo tipo de «comida que viene del mar» o tal vez aún más general «del agua», así que se trata de un uso demasiado amplio de la palabra *pez*.

Ya mencioné que los niños tuvieron problemas con el estímulo *taco*. Esta observación es reforzada por las respuestas que se encuentran en la categoría *mal identificado*. En alemán fue identificado como «Brot» por tres niños, uno dijo «Palatschinken» y uno vio «Spaghetti in einem Brot» y en las entrevistas españolas un niño dijo «pan». Sobre todo la respuesta «Palatschinken» me parece muy interesante, porque muestra la creatividad de los niños a la hora de usar su vocabulario. Un *taco* es muy parecido a una *Palatschinke* (la forma, el color, los dos se rellenan con algo), por eso aunque esta respuesta puede ser sorprendente a primera vista, es comprensible si se tiene en cuenta que niños se orientan mucho en características superficiales. La similitud superficial indujo al niño a usar una palabra típica de Austria para denominar algo típico del mundo hispanohablante.

### 8.1.3.5. Estímulos conocidos

Sobre todo tres estímulos típicos del mundo hispanohablante llevaron a respuestas interesantes que consideré correctas. Incluí los estímulos *sandía* y *melón* en el estudio sobre todo porque en español existen estas dos palabras muy diferentes, mientras que en alemán la palabra *Melone* muy frecuentemente es usada para referirse a todos los tipos de melón. Es decir, que quería ver si los niños conocen y usan la diferencia que se hace en la cultura y lengua española y cómo reaccionan ante estos dos estímulos en las entrevistas alemanas. Según los resultados, en ninguna de las dos lenguas es habitual diferenciar entre estos dos tipos de melón: en las entrevistas alemanas ocho niños dijeron «Melone» al ver el estímulo *sandía* y solo un niño usó el término más específico «Wassermelone». Lo mismo ocurrió en las entrevistas españolas, solo un niño dijo «sandía», mientras que cuatro usaron la palabra «melón» y dos el término «melona». En el caso del estímulo *melón* en alemán cuatro lo identificaron como «Melone» y en español los niños usaron las palabras «melón» y «melona», así que no se podía observar un uso diferenciado en las denominaciones para *sandía* y *melón*.

El hecho de que el estímulo *jamón serrano* no fue fácil de identificar incluso se refleja en las respuestas que clasifiqué en la categoría *estímulos conocidos*, porque en las entrevistas alemanas un niño dijo «Schinken», uno lo identificó como «Wurscht» y cuatro usaron el término general «Fleisch», cuyo equivalente español «carne» fue usado por tres niños en las entrevistas españolas.

Las respuestas en las entrevistas españolas ante el estímulo *plátano* muestran la gran variedad y extensión del español en el mundo, porque los siete niños que podían identificar el estímulo usaron cuatro diferentes términos para denominarlo. Tres niños dijeron «plátano», dos «banano», uno «banana» y uno usó el término «patacones» que se refiere a cierto modo de preparación de plátanos. Sobre todo el hecho de que en alemán solo hay una denominación para este estímulo (*Banane*), que fue usada por los cinco niños que reconocieron el estímulo, subraya la conexión entre este estímulo y la cultura del mundo hispanohablante.

### 8.1.4. Resumen del análisis cuantitativo

Los resultados de los estímulos universales muestran que el léxico de los diez niños participantes es más grande en alemán. Además se puede decir que tuvieron menos problemas con los estímulos del tema *cuerpo humano* y que estos estímulos también causaron menos cambios de la lengua del discurso. El número de cambios de la lengua del discurso es más grande en las entrevistas españolas, concretamente los niños usaron el alemán cuarenta y ocho

veces, mientras que cambiaron la lengua del discurso en las entrevistas alemanas solo once veces. Es importante tener en cuenta que de los cuarenta y ocho cambios en las entrevistas españolas veintisiete fueron hechos por el mismo niño. Los resultados de la categoría *mal identificado* muestran que niños se orientan mucho en características superficiales a la hora de identificar objetos, sobre todo cuando se trata de objetos que no conocen bien y que causan dudas.

En el caso de los estímulos típicos de Austria los resultados son muy claros. Según mi hipótesis de que se relacionan más con la cultura austríaca y por lo tanto con la lengua alemana, fueron conocidos por más niños en las entrevistas alemanas y causaron cambios de la lengua del discurso en las entrevistas españolas. En el 68% de estos cambios los niños usaron la palabra típica de Austria en que pensé al elegir los estímulos (por ejemplo *Palatschinke* o *Gugelhupf*), ante el restante 32% usaron otros términos como por ejemplo *Brot* en vez de *Semmel*. Para tres estímulos ningún niño conoció una denominación equivalente en español (*albaricoque*, *mollete de pan* y *pretzel*), en cambio un estímulo (*sopa de pasta*) – en contra de mi hipótesis – fue conocido más veces en español y por lo tanto no parece ser relacionado con la cultura austríaca y el alemán.

Los resultados de los estímulos típicos del mundo hispanohablante son más difíciles de interpretar. Solo el 27% de los estímulos fueron conocidos más veces en español y hubo más cambios de la lengua del discurso en las entrevistas españolas. Sin embargo se puede observar que con los estímulos típicos del mundo hispanohablante los niños tuvieron menos problemas en las entrevistas españolas que con los estímulos típicos de Austria, así que no se puede negar cierta conexión de estos estímulos con la lengua española. Pero en general los resultados de los estímulos típicos del mundo hispanohablante no son mejores en español, lo que se opone a mi hipótesis. Voy a referirme a estos resultados y su significado para mis preguntas de investigación más detalladamente y ponerlas en relación con mis preguntas de investigación en el apartado 9, la conclusión, o sea después del análisis cualitativo.

Teniendo en cuenta todos los grupos de estímulos llama la atención que los resultados son muy diferentes. Un estímulo fue conocido por todos los niños en las dos lenguas (*manzana*), mientras que uno fue desconocido por todos los participantes en ambas entrevistas (*taco*). Los resultados de los otros estímulos difieren entre «conocido por un niño» y «conocido por nueve niños». Algunos estímulos fueron conocidos por el mismo número de niños en las dos lenguas, otros tienen resultados muy diferentes en las dos lenguas del discurso. La diferencia más grande se pudo observar en el estímulo *nuez*, que fue conocido por ocho niños en alemán y por dos en español.

## **8.2. Análisis cualitativo**

En el análisis cualitativo se incluyen los resultados de los once niños participantes. Se enfocan las respuestas de cada niño individualmente para llegar a conclusiones sobre su dominancia lingüística. Estas conclusiones serán comparadas con una presunción anteriormente establecida sobre su dominancia y relacionadas con las informaciones dadas por los padres en los cuestionarios para encontrar posibles explicaciones para la dominancia de una de las dos lenguas. Los nombres de los niños son cambiados por razones de anonimato y protección de datos (cf. Porst 2014: 36). Voy a diferenciar entre niños dominantes en alemán, dominantes en español y equilibrados y analizar sus resultados en tres diferentes apartados.

### **8.2.1. Bilingües equilibrados**

Según los resultados, cuatro niños se pueden considerar como bilingües nivelados. A continuación voy a resumir las informaciones más importantes sobre ellos (datos demográficos, hábitos lingüísticos, entorno lingüístico, etc.), analizar sus respuestas y presentarlas en diagramas que sirven como apoyo visual.

#### **8.2.1.1. Carolina**

- 6 años
- Lugar de nacimiento: Viena
- País de origen de la madre: España
- País de origen del padre: Austria

Cada uno de los padres habla su lengua materna con Carolina, es decir, que aplican el método *one person – one language* (cf. apartado 2.3.) sin hacer excepciones. Los padres hablan alemán entre sí, pero cuando la familia (Carolina y sus padres) está reunida, se usan las dos lenguas. Su madre vive en Austria desde hace quince años y tiene conocimientos muy profundos de alemán (un 1 en una escala de 1=conocimientos muy profundos a 6=no conocimientos). Su padre evalúa sus conocimientos de español con un 3, es decir, que ambos padres pueden comunicar sin problemas en la lengua de la pareja.

Según sus padres, Carolina no mezcla las lenguas y no parece que use una más que la otra, utiliza por ejemplo las dos cuando juega sola y cuando está nerviosa o enfadada. También usa las dos lenguas al hablar con amigos, no solamente con los del jardín de infancia, sino

también fuera de la guardería. Como único enunciado en que su hija usa exclusivamente una de las dos lenguas los padres mencionan la expresión alemana *Gott sei Dank*. Carolina pasa más tiempo con su madre (aproximadamente cuatro o cinco horas más al día) y tiene más libros en español, en cambio tiene más audiolibros en alemán. Su acceso a películas, música y televisión es equilibrado en las dos lenguas. Pasa más de seis semanas al año en países de habla hispana, lo cual puede servir un poco como contrapeso frente al alemán como lengua de la sociedad en Austria. Si se tienen en cuenta todas estas informaciones (el uso de las lenguas en casa, el tiempo que pasa con cada uno de sus padres, el acceso a libros y otros medios, el tiempo que pasa en países de habla hispana, etc.) se puede suponer que Carolina es una bilingüe nivelada.

En cuanto al campo temático *comida* se puede mencionar que la pasta y el escalope figuran entre los platos favoritos de Carolina, por lo cual se puede suponer que conoce los estímulos *espaguetis* y *escalope*. Como alimento típico de España que se come en casa los padres mencionan el jamón, así que las respuestas ante los estímulos *jamón* y *jamón serrano* podrían ser interesantes.

Carolina primero sabía los términos para las partes del cuerpo en español y tiene un libro español sobre este tema, así que se puede suponer que conoce las denominaciones para los estímulos del campo temático *cuerpo* en español. Pero también es probable que conozca las palabras en alemán, porque ambos padres le ayudan a vestirse, la bañan y solían cambiar los pañales, es decir, que los dos hablan con ella sobre el cuerpo.

En el siguiente diagrama se ven los resultados más significativos de Carolina:

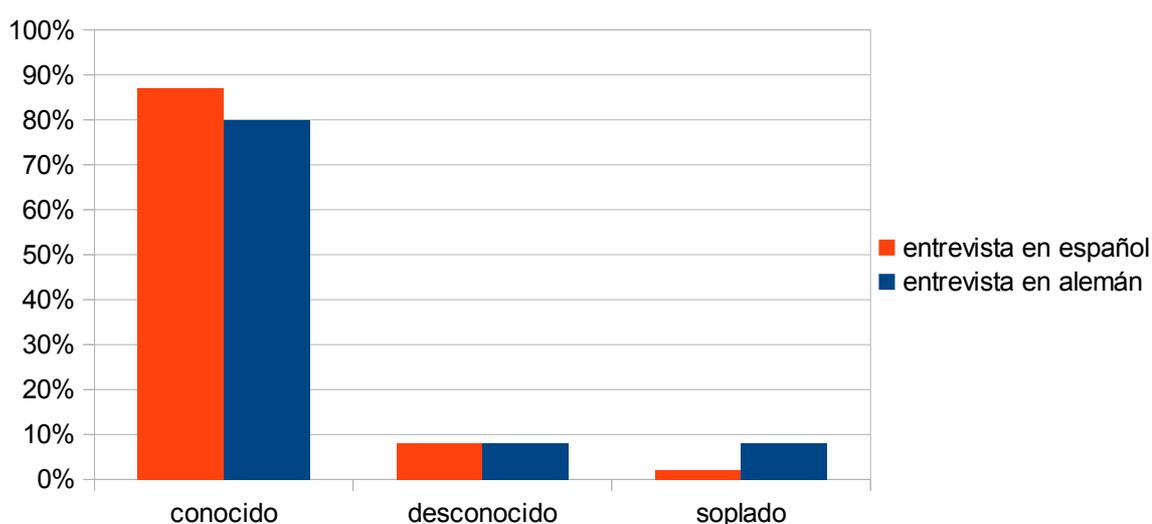


Fig. 12: Resultados de Carolina

Saltan a la vista dos aspectos: se ve que se puede afirmar la presunción sobre la dominancia lingüística de Carolina y que es una bilingüe muy equilibrada. Además llama la atención que conoció un gran número de estímulos en las dos lenguas. En español conoció unos pocos estímulos más (el 7%), pero en alemán más fueron soplados y tal vez Carolina los conoce, pero no tuvo la oportunidad de decirlos.

En cada una de las entrevistas solo desconoció cinco estímulos: en alemán se trata de los estímulos *aguacate*, *melón*, *ciruela*, *sopa de pasta* y *taco*. Tres son típicos del mundo hispanohablante (*aguacate*, *melón*, *taco*), lo cual podría explicar por qué Carolina no conoce su denominación alemana. Pero en el caso del estímulo *taco* hay que tener en cuenta que ningún niño lo conoció (cf. apartado 8.1.3.) y a pesar de eso Carolina tampoco lo conoció en la entrevista española. Los otros cuatro estímulos que no conoció en español son *albaricoque*, *bolas de masa*, *sopa de pasta* y *mejilla*, así que parece que no reconoció lo que se veía en la imagen de *sopa de pasta*, porque lo desconoció en las dos entrevistas. Tal vez no conoció una denominación española para *albaricoque* y *bolas de masa* porque se trata de estímulos típicos de Austria y como pudo denominar ambos estímulos en la entrevista alemana, esta explicación parece probable. En cuanto al estímulo *mejilla* no puedo hacer ningún comentario, porque en la entrevista alemana fue uno de los estímulos soplados y por eso no se puede decir si la imagen causó problemas para Carolina o si no conoce la denominación en español.

Los cambios de la lengua del discurso no aparecen en el diagrama, porque Carolina cambió la lengua en ambas entrevistas solamente una vez. En la entrevista alemana identificó el estímulo *lima* correctamente con este término español y en la entrevista española usó la palabra austríaca «Gugelhupf» cuando vio la imagen del *pastel*. Es decir, que en los dos casos cambió la lengua del discurso para identificar un estímulo típico de la otra cultura.

En general se puede decir que el léxico de Carolina es bastante grande en comparación con los otros niños. Fue la única que podía identificar el estímulo *lima* correctamente y uno de dos niños que conocieron una denominación española para los estímulos *ciruela* y *panqueque*, para el último usó el término «frisuelos». De tres niños que conocieron una denominación para el estímulo *mejillón* en español Carolina fue la única que empleó un término que se usa en el campo temático de la comida: dijo «almejas», mientras que los otros dos usaron la palabra «concha», que también es correcta, pero normalmente no se usa para hablar sobre la comida, así que el término usado por Carolina es más específico. Además fue la única que conoció una denominación española para el estímulo *escalope* y que diferenció entre *sandía* y *melón* y entre *lentejas* y *frijoles*. Ningún otro niño conoció el estímulo *gambas* en alemán, y

en español Carolina fue uno de dos niños que podían denominar este estímulo (el otro niño es el que no hizo la entrevista en alemán).

Aunque sus padres mencionaron en el cuestionario que en casa se come el alimento típico español *jamón*, Carolina no identificó el *jamón serrano* como tal. Al ver la imagen usó el término general «carne», es decir, que parece que no reconoció el *jamón serrano* y por eso usó una palabra más general. En la entrevista alemana ocurrió lo mismo y Carolina dijo «Fleisch». Por lo que concierne a los estímulos del campo temático *cuero humano* se puede afirmar lo que era de suponer por causa de las informaciones en el cuestionario: los resultados son casi iguales en las dos entrevistas y Carolina no tuvo problemas con los estímulos al respecto. Ya mencioné que el único estímulo que desconoció en la entrevista española (*mejilla*) fue soplado en la entrevista alemana.

En resumen se puede decir que Carolina es una bilingüe nivelada con un gran léxico en sus dos lenguas. Conforme a las informaciones obtenidas a través del cuestionario, Carolina separa sus lenguas y no las mezcla mucho y es probable que el método *one person – one language*, que los padres aplican sin hacer excepciones, llevara a esta separación estricta de las dos lenguas. Parece que como Carolina pasa más tiempo con su madre hispanohablante y viaja mucho a países de habla hispana, el alemán como lengua de la sociedad en Austria no tiene más influencia sobre los conocimientos lingüísticos de Carolina que el español.

#### **8.2.1.2. Daniel**

- 5 años
- Lugar de nacimiento: Viena
- País de origen de la madre: Venezuela
- País de origen del padre: Austria

Los padres de Daniel aplican el método *one person – one language* y solo hacen una excepción y hablan la otra lengua con Daniel cuando las otras personas presentes solo hablan esta lengua. Usan las dos lenguas entre sí y también cuando la familia está reunida. Ambos evalúan sus conocimientos de la otra lengua con un 2, es decir, que tienen conocimientos buenos en la lengua de la pareja. La madre de Daniel vive en Austria desde 1992 y pasa aproximadamente cinco horas al día con él. Daniel y su padre están juntos seis horas al día.

Según sus padres, Daniel habla alemán con sus amigos del jardín de infancia y cuando juega solo. Con amigos fuera del jardín de infancia y cuando está nervioso o enfadado habla ambas lenguas. Usa las palabras *agüita* y *abuelita* solo en español y por consecuencia mezcla las lenguas cuando dice «Ich will ein agüita». Tiene más libros en alemán y también ve la televisión más en alemán. La familia pasa entre una y tres semanas al año en un país de habla hispana. Aunque se puede suponer que en casa Daniel tiene un poco más contacto con el alemán (porque es la lengua que usa cuando juega solo, tiene más acceso a libros y a la televisión en alemán y pasa más tiempo con su padre germano-hablante), hay que tener en cuenta que cuando ambos padres están en casa siempre se hablan las dos lenguas y que Daniel pasa aproximadamente seis horas al día en el jardín de infancia, en que se habla más español. Por eso se puede suponer que en total su contacto con las dos lenguas está equilibrado y que Daniel es un bilingüe nivelado.

Entre los alimentos que se comen con frecuencia en casa de Daniel figuran la pasta, el arroz y las patatas, por lo cual se puede suponer que conoce su denominación. Además los padres mencionan los frijoles como comida típica de su segunda patria que se come en casa una vez por mes, así que también voy a enfocar las respuestas de Daniel ante este estímulo. Las respuestas dadas por los padres en el cuestionario sobre el tema *cuerpo* llevan a la conclusión de que Daniel tiene los mismos conocimientos léxicos sobre este tema en las dos lenguas.

La figura 13 muestra los resultados más importantes de Daniel:

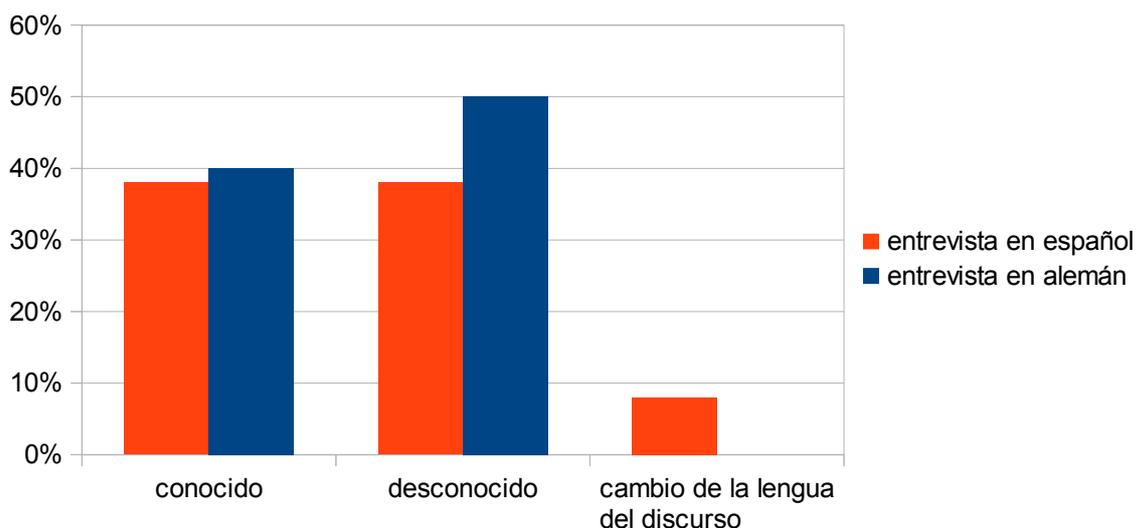


Fig. 13: Resultados de Daniel

Se ve que la presunción establecida anteriormente sobre la dominancia lingüística de Daniel se puede afirmar. Daniel conoció aproximadamente el mismo número de estímulos en las dos lenguas. Desconoció más en alemán, pero en cambio no usó el español en la entrevista alemana, mientras que cambió la lengua del discurso en la entrevista española cinco veces. Por eso se puede decir que es un bilingüe nivelado.

Sobre todo en comparación con los resultados de Carolina llama la atención el gran número de estímulos desconocidos, en alemán incluso desconoció la mitad de los estímulos. Tal vez estos resultados se pueden explicar con la timidez y la falta de concentración de Daniel. Tuve la sensación de que no quería decir algo incorrecto y que por eso muchas veces optó por no decir nada. Tres observaciones refuerzan esta sensación: primero hicimos la entrevista en español y las cinco palabras que Daniel dijo en alemán («Olive», «Zitrone», «Gummibärli», «Traube» y «Wurschti» (para el estímulo *jamón*)) figuraron entre los que le mostré más bien al principio de la entrevista (estímulos número 4, 5, 9, 10 y 19), es decir, que parece que después ya no usó la otra lengua, porque se dio cuenta de que no pasaba nada cuando no conocía la palabra y por eso optó por no decir nada para evitar un error y un cambio de la lengua del discurso. Otro argumento a favor de mi impresión es cuando hicimos la entrevista en alemán, Daniel no pudo denominar el estímulo *uva*, aunque había dicho «Traube» en la entrevista española. Algo parecido se puede observar en el caso del estímulo *limón*: en la entrevista española dijo «Zitrone», pero después, cuando la lengua del discurso fue el alemán, identificó el limón como «Melone», así que parece que no se concentró mucho. Por eso pienso que habría conocido más estímulos si no hubiera sido tan tímido y si hubiera pensado más tiempo. Tal vez las conclusiones en cuanto a su dominancia lingüística también serían diferentes si no hubiera sido tan tímido, porque los resultados son más difíciles de interpretar cuando el niño dice «No lo conozco» ante un gran número de estímulos, pero, según los resultados obtenidos, la diferencia entre las dos lenguas es demasiado pequeña para hablar de una dominancia de una de las dos.

Como era de suponer a causa de las informaciones dadas por los padres en el cuestionario, Daniel conoció el estímulo *arroz* en las dos lenguas. En cambio solo pudo denominar los estímulos *espaguetis* y *patata* en español y no los conoció en alemán. Aunque, según los padres, se cocinan frijoles en casa, Daniel no pudo denominar este estímulo – ni en español, ni en alemán. Los padres mencionaron en el cuestionario el pepino como alimento que le gusta a su hijo, lo cual se reflejó en las respuestas de Daniel: en la entrevista española identificó no solo el aguacate, sino también la lima como «pepino», así que tal vez el color de estos alimentos lo hizo pensar en su comida favorita y llevó a esta respuesta.

En cuanto a los estímulos del área temática *cuerpo* se puede decir que los resultados son un poco mejores en la entrevista alemana, porque Daniel conoció los estímulos *dedo del pie*, *cuello* y *espalda*, mientras que en la entrevista española no los pudo denominar. En cambio desconoció el estímulo *dedo* cuando el alemán fue la lengua del discurso, pero conoció su denominación en la entrevista española.

### 8.2.1.3. Laura

- 4 años
- Lugar de nacimiento: Viena
- País de origen de la madre: Bolivia
- País de origen del padre: Austria

Laura vive con su madre hispanohablante y pasa los lunes y algunos fines de semana con su padre. Los lunes también pasa tiempo con sus abuelos austríacos. El padre habla alemán con Laura sin hacer excepciones y evalúa sus conocimientos de español con un 5. La madre normalmente habla español con su hija, pero cuando están con los abuelos austríacos hace una excepción y habla alemán, en que sus conocimientos se pueden evaluar con un 3. Según ella, sumando los años vive en Austria desde hace aproximadamente nueve años. Los padres hablan alemán entre sí y se usa esta lengua también cuando la familia está reunida. Laura tiene más libros y audiolibros en alemán, pero ve la televisión más en español. Cada dos años pasa un mes en un país de habla hispana, en total estuvo en el extranjero durante cuatro meses, a saber, en Bolivia, México y Perú.

Según los padres, Laura mezcla sus dos idiomas constantemente y usa las palabras en la lengua en que son más cortas. Como ejemplo mencionan la frase «Juguemos con el Ball», en que inserta la palabra alemana *Ball*, porque es más corta que el equivalente español *pelota*. Este método es aplicado por muchos niños bilingües y se usa por razones de economía. Es decir, que los niños adquieren y usan una sola denominación para un objeto, independientemente de la lengua del discurso, porque desde un punto de vista económico es más fácil que usar dos denominaciones diferentes y tener que adaptar la denominación a la lengua (cf. Müller et al. 2011: 123, 209). Teniendo en cuenta que Laura mezcla sus lenguas con frecuencia se puede suponer que en sus entrevistas habrá cambios de la lengua del discurso y alternancias de códigos.

En el cuestionario los padres también mencionan muchas palabras que Laura usa solamente en una de las dos lenguas. En español se trata de la palabra *papas*, en alemán son los términos siguientes: *doch*, *Ball*, *Puppe*, *Kind*, *Taschentuch*, *Uhr*, *Spinat*, *Eier*, *Kindergruppe*, *Blume*, *\*Zuckel*, *Zahnpaste*, *Wasser*, *Soft*. Como las palabras *papas*, *Spinat* y *Eier* forman parte de los estímulos del presente estudio, las respuestas de Laura ante ellos serán interesantes, porque se puede suponer que causan cambios de la lengua del discurso. El hecho de que usa *\*Zuckel* (lo cual muy probablemente se refiere a la palabra austríaca *Zuckerl*) solo en alemán puede llevar a resultados interesantes en cuanto al estímulo *dulces*. De las quince palabras que los padres de Laura anotaron, catorce son alemanas. Esto se puede interpretar como argumento a favor de que la lengua de la sociedad juega un papel importante en la adquisición de las lenguas. Además muestra que muchos bilingües asocian las experiencias que tienen más con una lengua que con la otra (normalmente se trata de la lengua en que tienen esta experiencia primero o más frecuentemente) (cf. apartado 5.2.). Es decir, que muy probablemente Laura usa muchas palabras solamente en alemán, porque las relaciona con experiencias que tuvo en un entorno alemán; en el caso de la palabra *Puppe* por ejemplo al hablar o jugar con niños de habla alemana en el parque infantil.

No es fácil establecer una presunción sobre la dominancia lingüística de Laura. La lengua de la familia es el alemán, pasa mucho tiempo con sus abuelos austríacos, tiene más libros y audiolibros en alemán y por lo visto usa más palabras exclusivamente en alemán. Todo esto son argumentos a favor de una dominancia del alemán, pero hay que tener en cuenta que vive con su madre, así que, a excepción de los lunes y algunos fines de semana, en casa solo escucha y habla español (a excepción de los medios). Esto puede servir de contrapeso a la lengua de la sociedad y además hay que tener en cuenta que en la guardería Laura también habla y escucha más español y por eso se puede suponer que es una bilingüe nivelada.

Entre los platos favoritos de Laura figuran la espinaca con papas y huevo y los pasteles, y como platos y comidas que se cocinan o comen con frecuencia en casa, los padres mencionan el aguacate, las papas, los fideos, el arroz y los panqueques. Todos estos alimentos son estímulos del estudio y como Laura los come con frecuencia se puede suponer que no tiene problemas de identificarlos en las imágenes. Voy a enfocar sus respuestas ante estos estímulos en el análisis de sus resultados.

Según los padres, Laura sabía las palabras para las partes del cuerpo primero en alemán, pero ambos padres le ayudan a vestirse, la bañan y solían cambiar sus pañales, así que probablemente Laura adquirió las denominaciones para las partes del cuerpo en las dos lenguas.

A continuación se ven los resultados más llamativos de las entrevistas con Laura:

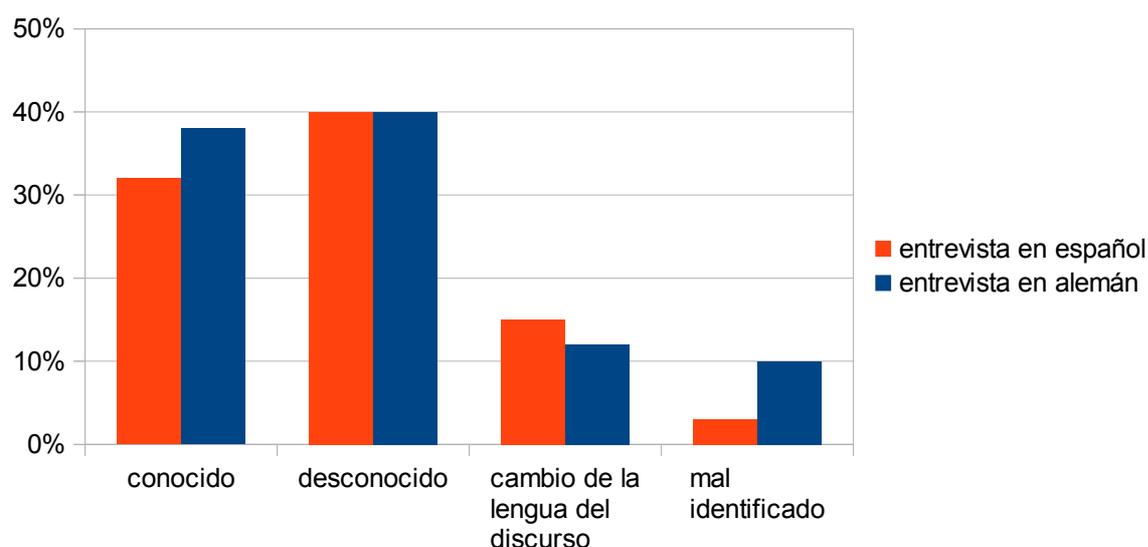


Fig. 14: Resultados de Laura

Igual que Daniel Laura desconoció un gran número de estímulos, a saber, el 40% en ambos idiomas. El número de estímulos conocidos es un poco más grande en alemán, pero se trata de una diferencia de solo 6%. Lamentablemente no pudimos hacer las entrevistas bajo condiciones óptimas y Laura estuvo en la misma habitación cuando hice la entrevista en español con otro niño. Esto fue después de la entrevista española de Laura, pero antes de su entrevista en alemán, así que tal vez conoció más estímulos en su entrevista alemana, porque había escuchado las denominaciones de algunos estímulos en español y las tradujo (conoció denominaciones para los estímulos *plátano*, *nuez* y *pastel*, mientras que en español no había conocido ninguno de los tres). En contra de esta observación milita el hecho de que identificó mal más estímulos en alemán y como, según sus padres, Laura usa muchas palabras exclusivamente en alemán, es posible que lo mismo valga para estas tres palabras. De todos modos, parece que conforme a la presunción establecida anteriormente Laura es una bilingüe equilibrada, porque las diferencias entre los resultados de las dos lenguas son demasiado pequeñas para manifestar la dominancia de una lengua.

En contra de mi suposición Laura mezcló los idiomas solamente una vez. En la entrevista alemana dijo «die gordo dedo» al ver el estímulo *dedo del pie*, es decir, que insertó un lexema español, pero usó el artículo conforme con el género del sustantivo alemán *Zehe* y también mantuvo la estructura alemana, según la cual el adjetivo está antepuesto. El número de cambios de la lengua del discurso es más grande, usó el español en la entrevista alemana siete

veces y dijo una palabra alemana nueve veces cuando la lengua del discurso era el español. En la entrevista española cambió la lengua en los estímulos *ositos de goma, uva, espaguetis, jamón, pretzel, patata, sopa de pasta, croissant* y *pie*. Seis de estos estímulos son universales, así que la razón para el cambio no es una relación con la cultura austríaca. No solamente ante el estímulo *espaguetis*, sino también cuando vio la imagen de *sopa de pasta* dijo «Nudeln», es decir, que parece ser una de las palabras que utiliza siempre en alemán, independientemente de la lengua del discurso. Además llama la atención que Laura cambió la lengua ante el estímulo *patata* para decirlo en alemán, aunque, según sus padres, usa la palabra *papas* exclusivamente en español.

En la entrevista alemana usó el español para denominar los estímulos *hamburguesa, pollo, coco, leche, dulces, ojo* y *pie*. Como no había conocido los términos para *pollo* y *leche* en la entrevista española puede ser que dijera las denominaciones españolas, porque las había escuchado cuando yo había hecho la entrevista española con otro niño. Obtuve esta sensación porque ante el estímulo *pollo* dijo «pollito», igual que el otro niño. En el caso de *leche* la situación es más difícil de interpretar, porque Laura dijo «leche de vaca», mientras que el otro niño solo había dicho «leche», así que no se trata de una simple copia de la respuesta. No se puede averiguar si la entrevista con el otro niño influyó la entrevista alemana de Laura, porque como ya mencioné, algunos aspectos militan a favor y otros en contra. De todos modos, los cambios de la lengua del discurso de Laura muestran que mezcla las lenguas, porque cuando el español era la lengua del discurso dijo «Füße» ante el estímulo *pie*, mientras que dijo «piecito» para identificarlo en la entrevista alemana. Además los cambios de la lengua del discurso llevan a la conclusión de que Laura no se concentró mucho, porque en la entrevista española dijo «Traube» para identificar el estímulo *uva*, mientras que después en la entrevista alemana no pudo denominar el estímulo. Lo mismo ocurrió ante la imagen de *jamón*. En la entrevista española dijo «Fleisch», pero no conoció el estímulo cuando el alemán fue la lengua del discurso.

Otra observación interesante fue que algunas veces Laura conoció el estímulo, pero no pudo denominarlo. En estos casos pensó mucho tiempo diciendo por ejemplo «¿Cómo se llama?», «Wie heißt das nochmal auf Deutsch?» o «Hab ich vergessen» y una vez dijo que su papá lo conocía, pero ella no. También usó una perífrasis cuando no conoció el nombre del estímulo: al ver el estímulo *dulces* en la entrevista española dijo «Esto no tengo en casa, es muy dulce para mi casa» y cuando vio la imagen de *espinaca* dijo «Tengo esto en mi Oma con...», es decir, que sabía que se trataba de algo que come en casa de su abuela, pero no se acordaba de la denominación. Después, en la entrevista alemana, se podía observar otra vez

que relaciona la espinaca con su abuela, porque al ver la imagen dijo «Ich muss denken» y después de pensar un poco dijo algo sobre su «Oma» y luego «Erdäpfel und Spiegeleier und Spinat. Spinat!» Se ve que dedujo la palabra mediante las experiencias que había tenido en relación con ella. Según las informaciones de los padres, Laura usa la palabra *espinaca* solamente en alemán y al parecer la razón por este uso es el hecho de que relaciona este alimento con su abuela austriaca y por lo tanto con la lengua alemana. Esta respuesta también puede explicar por qué cambió la lengua del discurso en la entrevista española ante el estímulo *patata*, que tal vez también es algo que asocia con su abuela austriaca.

En cuanto a los estímulos *huevo*, *pastel*, *aguacate*, *panqueque* y *arroz* los resultados son diferentes a los que eran de suponer a causa de las informaciones en el cuestionario. Según los padres, Laura usa la palabra *huevo* exclusivamente en alemán, pero denominó el estímulo correctamente en las dos lenguas. Aunque le gustan los pasteles, solo conoció el término alemán «Kuchen» y en el caso de *aguacate* y *arroz*, que, según los padres, se comen en casa, se notó que Laura conoce los estímulos, pero no su nombre, porque pensó mucho tiempo y dijo que había olvidado el nombre. Lo mismo se puede decir sobre el estímulo *panqueque*: aunque forma parte de los platos que se comen en casa de Laura, no pudo denominar el estímulo en ninguna de las dos lenguas.

Otra observación es que Laura a veces no usó los artículos correctamente y confundió el género. Dijo «\*un manzana», «\*eine Apfel», «\*ein Melone» y «\*der Zunge». En el caso de *manzana* y *melón* una posible explicación puede ser el hecho de que Laura mezcla las lenguas constantemente y que por eso también mezcla los artículos y usa el artículo masculino para *manzana*, porque en alemán esta palabra es masculina. Pero la expresión «\*der Zunge» milita en contra de esta explicación, porque es un término femenino en los dos idiomas.

#### **8.2.1.4. David**

- 3 años
- Lugar de nacimiento: Viena
- País de origen de la madre: Costa Rica/Reino Unido
- País de origen del padre: Austria

El padre de David habla alemán con su hijo, la madre es una bilingüe en las lenguas español e inglés y habla estas dos lenguas con David. Según sus padres, David tiene un nivel básico en inglés y lo está aprendiendo, pero solo habla español con la madre. La lengua de la familia es

el alemán y también es el idioma que los padres hablan entre sí. La madre hace una excepción y habla alemán con David cuando están con personas que no hablan español. Vive en Austria desde 2002 y tiene conocimientos muy profundos de alemán (un 1 en una escala de 1=conocimientos muy profundos a 6=no conocimientos), el padre evalúa sus conocimientos de español con un 5. Los dos pasan la misma cantidad de tiempo con su hijo.

Con amigos fuera del jardín de infancia David habla alemán, pero usa las dos lenguas con amigos de la guardería, cuando juega solo y cuando está nervioso o enfadado. También se usan las dos lenguas cuando David está con otros parientes en Austria (abuelos, tíos, etc.). La familia pasa menos de una semana al año en países de habla hispana y vivió en Tailandia durante cuatro meses. David tiene más audiolibros en alemán y escucha más música en alemán. La mayoría de sus libros están escritos en inglés y también es la lengua en que más ve la televisión y películas. Usa las palabras *Würstel* y *kaputt* solamente en alemán, en cambio dice *papitas* siempre en español. La única expresión en que mezcla las lenguas es *\*lústigo* (una combinación de las palabras *lustig* y *simpático*).

Teniendo en cuenta todas estas informaciones a primera vista se puede suponer que la lengua dominante de David es el alemán. Su madre no habla solamente español, sino también inglés con él y como la lengua de la familia y de los padres es el alemán, es probable que en casa reciba menos *input* en español. También accede a los medios (libros, televisión, etc.) más en inglés y alemán y no pasa mucho tiempo en países de habla hispana. Pero hay que tener en consideración que David pasa entre 35 y 40 horas a la semana en el jardín de infancia, en el que se habla más español, lo cual puede servir de contrapeso (cf. apartado 3.4.3) y llevar a un equilibrio de su contacto con las dos lenguas. Por eso es de suponer que David es un bilingüe nivelado.

Entre los platos favoritos de David figuran el arroz y la pasta con salsa de tomate y en el restaurante le gusta comer escalope, es decir, que se puede suponer que David conoce los estímulos *arroz*, *espaguetis* y *escalope*. Llama la atención que los padres en el cuestionario no usaron la palabra *escalope* para indicar qué le gusta comer a su hijo en el restaurante, sino escribieron «Schnitzel con papitas». Es decir, que por lo visto los padres usan exclusivamente el término alemán y por consecuencia muy probablemente David emplea esta palabra de la misma manera. Como alimentos típicos de la segunda patria que se comen en casa los padres mencionan frijoles y mango, así que en el análisis voy a enfocar las respuestas de David ante estos dos estímulos.

David adquirió las denominaciones para las partes del cuerpo simultáneamente en las dos lenguas y ambos padres le ayudan a vestirse, lo bañan y solían cambiar los pañales, es decir, que los dos hablan en su(s) lengua(s) materna(s) con su hijo sobre el cuerpo. Las primeras palabras del área temática *cuerpo* que David dijo fueron *nariz* y *Nase*, así que se puede suponer que puede denominar el estímulo en las dos entrevistas.

Los resultados más importantes de David se ven en la figura 15:

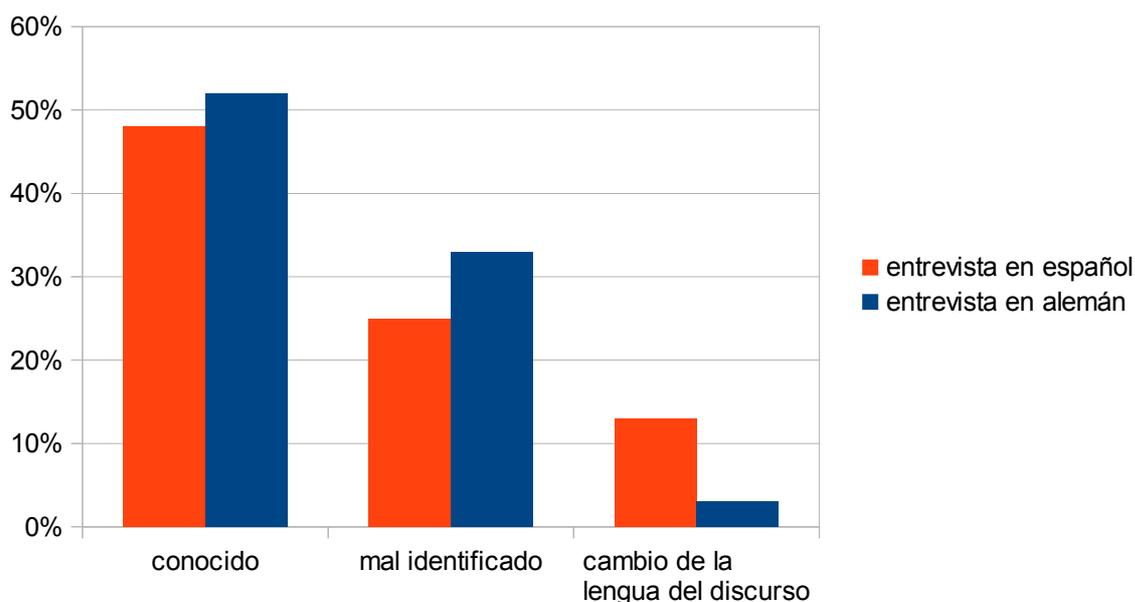


Fig. 15: Resultados de David

Aunque David conoció más estímulos en alemán y cambió la lengua del discurso más veces en la entrevista española, no se puede decir que el alemán es su lengua dominante, porque la diferencia entre los resultados de las dos lenguas no es grande e identificó mal más estímulos en la entrevista alemana. Por eso parece que la asistencia a la guardería en que se habla más español que alemán tiene una gran influencia en la dominancia lingüística de David porque, aunque en casa recibe más *input* en alemán, es un bilingüe equilibrado, así que al parecer el tiempo que pasa en el jardín de infancia sirve de contrapeso y explica por qué David es un bilingüe nivelado.

El gran número de estímulos mal identificados se puede explicar por la edad de David. Solo tiene tres años y por consecuencia en vez de decir «No lo sé» o «No lo conozco» dijo cualquier cosa y por eso la categoría *desconocido* no aparece en el diagrama. En este contexto se pudo observar que le gusta la palabra alemana *Melone*, porque la dijo para identificar los estímulos *limón*, *lima*, *ciruela* y *jamón serrano* en la entrevista en alemán. Su edad también se

refleja en el número de estímulos clasificados en la categoría *incomprensible*, en suma no entendí lo que dijo nueve veces. Pero en general se puede decir que aunque David es más joven que los otros niños, sus resultados muestran que no tuvo más problemas que los otros participantes.

En la entrevista española cambió la lengua del discurso en los estímulos *jamón* («Wurscht»), *jamón serrano* («Wurscht»), *coco* («Kokosnuss»), *dulces* («Schleckis»), *pretzel* («Brezel»), *salchicha* («Wurscht»), *panqueque* («Brot») y *escalope* («Schnitzel y \*milón») (clasifiqué esta última respuesta en la categoría *cambio de la lengua del discurso* y no como *code-switching*, porque David identificó el estímulo en alemán y solo añadió algo en español, es decir, que no mezcló las lenguas al referirse al estímulo). Estas respuestas llevan a la conclusión de que usa la palabra alemana *Wurscht* en las dos lenguas para denominar diferentes tipos de carne, así que se trata de una generalización del significado de esta palabra. Conforme a lo que suponía por causa de lo que habían escrito los padres en el cuestionario, David usó la palabra *Schnitzel* también cuando el español fue la lengua del discurso. Como se puede ver, identificó también el limón que en la imagen estaba al lado del escalope y lo llamó «\*milón». En la entrevista española usó esta palabra también para identificar los estímulos *lima* y *melón*. No es fácil averiguar si con esta palabra se refiere al melón o al limón por las siguientes razones: denominó el estímulo *limón* correctamente con la palabra «limón» y dijo «melón» al ver el estímulo *sandía*, es decir, que conoce las dos palabras. Si se supone que identificó el estímulo *lima* como *limón* es probable que «\*milón» signifique *limón*. El hecho de que dijese «\*milón» para referirse al limón al lado del escalope también milita a favor de esta presunción. Pero en la entrevista alemana identificó la lima como «Melone», por eso también es posible que identificase el estímulo mal en las dos entrevistas y se refiriese a un melón cuando dijo «\*milón». Estas observaciones llevan a la conclusión de que David conoce los términos *limón* y *melón* y los puede diferenciar, pero adicionalmente usa la palabra «\*milón» para referirse a los dos.

Los dos cambios de la lengua del discurso de David en la entrevista alemana son muy interesantes. Dijo «oliva» ante el estímulo *aceituna* y también para denominar el estímulo *frijoles*. A primera vista estas respuestas no sorprenden, porque elegí los dos estímulos como típicos del mundo hispanohablante y por lo tanto conté con cambios de la lengua del discurso ante ellos. La identificación de *frijoles* como «oliva» también es comprensible, porque tienen una forma parecida. Pero si se observan las respuestas de David ante estos estímulos en la entrevista española, hay que interpretar su reacción en la entrevista alemana de otra manera: en español utilizó la palabra «aceituna» para los dos estímulos, así que es posible que, según

David, *oliva* sea una palabra alemana, a saber, el equivalente alemán de la palabra *aceituna*. Esto no sorprende si se tiene en cuenta que es muy similar a la forma correcta *Olive* y que con su edad de tres años David puede confundir y mezclar sus dos lenguas.

En este contexto se puede añadir que en ninguna de las dos entrevistas se notó que David también aprende inglés. Esto puede tener que ver con el hecho de que, según sus padres, solo tiene un nivel básico en inglés y que aunque la madre habla las dos lenguas (español e inglés) con su hijo, él solo habla alemán y español, así que en inglés (todavía) solo tiene conocimientos pasivos y entiende lo que se dice, pero no domina esta lengua de forma productiva (cf. Müller et al. 2011: 67, 250).

En contradicción a lo que se podía suponer por causa de las informaciones dadas por los padres en el cuestionario, David no conoció el estímulo *frijoles* e identificó mal los espaguetis, pero conforme a lo que habían escrito los padres pudo denominar los estímulos *arroz* y *mango*. Sus respuestas ante el estímulo *espinaca* son interesantes, porque en la entrevista alemana dijo «grün» y con el español como lengua del discurso su respuesta fue «verde», es decir, que en la imagen de este estímulo lo que más le llamó la atención fue el color. Otra observación que me llamó la atención es que aunque fue el participante más joven, fue uno de solo dos niños que conocieron un término español para el estímulo *ciruela*.

Como se podía suponer, conoció la denominación para *nariz* en los dos idiomas, pero en los estímulos de la temática *cuero* se notó su edad un poco, porque algunas veces tuvo problemas de identificar el estímulo correctamente y dijo por ejemplo «boca» ante el estímulo *cuello* y «Mund» al ver el estímulo *espalda*.

## **8.2.2. Niños dominantes en alemán**

De los once niños participantes cuatro se pueden considerar como dominantes en alemán. Voy a resumir las informaciones dadas por los padres en los cuestionarios y analizar los resultados de las entrevistas de estos cuatro niños. A continuación voy a compararlos con la presunción hecha anteriormente sobre la dominancia lingüística de cada niño.

### **8.2.2.1. Valentina**

- 5 años
- Lugar de nacimiento: Klosterneuburg
- País de origen de la madre: Austria
- País de origen del padre: República Dominicana

Valentina vive con su madre y su hermano, su padre vive en México. Ambos padres hablan las dos lenguas con su hija y ella también usa las dos al hablar con sus padres y su hermano. La madre tiene conocimientos muy profundos de español y el padre evalúa sus conocimientos de alemán entre un 4 y un 5. Cuando la familia está reunida se usan las dos lenguas y a veces el inglés, los padres hablan español e inglés entre sí. Valentina pasa entre ocho y diez horas a la semana con una canguro que habla español y está entre una y tres semanas al año en un país de habla hispana.

Con amigos fuera del jardín de infancia Valentina habla alemán y también usa esta lengua cuando está enfadada. Según los padres, a veces se niega a hablar alguna de las dos lenguas cuando está tímida y esto pasa más cuando el español es la lengua del discurso. Tiene más libros y audiolibros en alemán, pero en cambio ve la televisión y películas más en español. En el cuestionario los padres no mencionaron ninguna palabra y ningún enunciado en que Valentina mezcle sus dos lenguas y tampoco anotaron palabras que use solamente en una de las lenguas. Resumiendo todas estas informaciones no se puede presumir la dominancia de una de las lenguas, porque como ambos padres hablan las dos lenguas con Valentina, constantemente (en casa, en el jardín de infancia) está en contacto con los dos idiomas.

Entre los platos favoritos de Valentina y los que se comen con frecuencia en casa figuran el pollo, el arroz, la pasta, las papas y las frutas y en el restaurante le gusta comer salchicha, así que se puede suponer que conoce los estímulos que tienen que ver con estos alimentos. Como plato típico de la segunda patria que se come en casa los padres mencionan solamente la quesadilla, quiere decir que no hay coincidencias con los estímulos típicos del mundo hispanohablante del presente estudio.

Valentina adquirió las denominaciones para las partes del cuerpo simultáneamente en las dos lenguas. Como el padre hispanohablante vive en México, lógicamente no le puede ayudar a vestirse o bañarla y por lo tanto hablar sobre las partes del cuerpo tantas veces como la madre, pero como la madre habla las dos lenguas con Valentina se puede suponer que conoce los términos para las partes del cuerpo en alemán y español.

El diagrama muestra los resultados más importantes de Valentina:

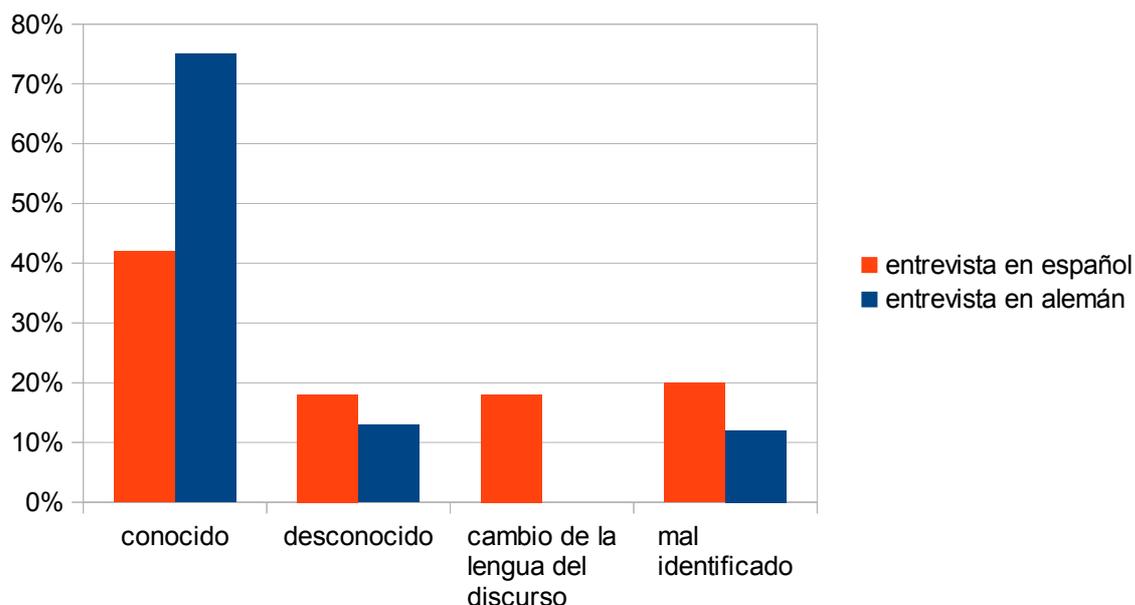


Fig. 16: Resultados de Valentina

Sobre todo el número mucho más grande de estímulos conocidos en alemán y el hecho de que Valentina no dijo ninguna palabra española en la entrevista en alemán, mientras que cambió la lengua del discurso en el 18% de los estímulos en la entrevista española, muestran que la lengua dominante de Valentina es el alemán. En alemán conoció un gran número de estímulos (el 75%), pero en español las denominaciones de los mismos estímulos le causaron algunas dificultades. Según las informaciones obtenidas en el cuestionario, la madre, que vive con Valentina, habla las dos lenguas con su hija, pero no sé cómo es la distribución de su uso. A causa de los resultados de Valentina se puede suponer que el alemán es la lengua que la madre usa más al hablar con su hija, pero eso solamente es una conclusión especulativa. Otra posibilidad de explicar la dominancia del alemán, que no se refleja en el cuestionario, es la influencia de la lengua de la sociedad y el tiempo que Valentina pasa con parientes austríacos (abuelos, tíos, etc.) y amigos fuera del jardín de infancia.

Los cambios de la lengua del discurso se llevaron a cabo en los siguientes estímulos: *aguacate, escalope, fresa, patata, bolas de masa, nuez, panqueque, pastel, croissant, mejilla y cuello*. En el caso de los cinco estímulos típicos de Austria Valentina también usó el término típico («Schnitzel», «Palatschinke», «Gugelhupf», etc.) y además identificó el estímulo universal *croissant* con la palabra típica de Austria «Kipferl». El único estímulo típico del mundo hispanohablante que, en contradicción a mi hipótesis, llevó a un cambio de la lengua del discurso fue *aguacate*. En las dos entrevistas Valentina dijo «Avocado», pero con el español como lengua del discurso adaptó la pronunciación y realizó por ejemplo el /d/ como un [ð]. Otra observación también tiene que ver con la pronunciación, a saber, la creación de una forma híbrida en la entrevista española. Al ver el estímulo *espaguetis* Valentina empezó la palabra con un [ʃ] conforme con el uso alemán, pero la terminó en español.

Como se podía suponer, conoció los estímulos *arroz* y – como acabo de mencionar – *espaguetis*, pero solo reconoció el estímulo *pollo* en español, mientras que en alemán usó el término más general «Fleisch». Identificó el estímulo *patata* con la palabra «Kartoffel» en las dos entrevistas y desconoció la salchicha en la entrevista española, mientras que en alemán la identificó mal como «Huhn». En cuanto a los estímulos que son frutas los resultados más interesantes son el cambio de la lengua del discurso ante el estímulo *fresa* y la identificación del albaricoque como «Kaki», que se puede explicar con el mismo color de los dos tipos de fruta. Con los estímulos *sandía, melón, manzana, uva* y *plátano* Valentina no tuvo dificultades en ninguna de las lenguas; pudo denominar el limón, el mango y el coco solo en alemán y desconoció la ciruela en ambos idiomas.

Además llamó la atención que en la entrevista española dijo «cebolla» no solamente para identificar el estímulo *aceituna*, sino también *frijoles* y en cuanto a los estímulos del área temática *cuero*, a pesar de los dos estímulos que dijo en alemán en la entrevista española, el resultado más interesante fue su respuesta ante el estímulo *dedo del pie* en la entrevista alemana: igual que en el caso del estímulo *croissant* usó una palabra típica de Austria para denominar un estímulo universal, porque dijo «Zechen». Por eso se puede decir que en las entrevistas de Valentina se notó la influencia de la cultura y lengua austríaca en el léxico.

### 8.2.2.2. Noemí

- 6 años
- Lugar de nacimiento: Viena
- País de origen de la madre: Colombia
- País de origen del padre: Austria

El padre de Noemí habla alemán con su hija, la madre usa las dos lenguas para hablar con ella, pero más el español. Lo mismo vale para el uso de las lenguas por parte de Noemí. La lengua de la familia es el alemán y también es la lengua que los padres hablan entre sí. La madre vive en Austria desde hace quince años y evalúa sus conocimientos de alemán entre un 2 y un 3, el padre tiene pocos conocimientos de español (entre un 5 y un 6).

Noemí pasa entre cuatro y seis semanas al año en un país de habla hispana y se usan las dos lenguas cuando está con parientes en Austria, pero el alemán más que el español. Pasa más tiempo con su madre (aproximadamente dos horas y media más al día) y escucha más música en español, pero tiene más libros en alemán. Con amigos, no solamente del jardín de infancia sino también con otros, Noemí habla alemán, pero cuando juega sola o cuando está nerviosa o enfadada usa las dos lenguas. Los padres no mencionaron ninguna palabra ni ningún enunciado en que Noemí mezcle las lenguas y tampoco anotaron palabras que use exclusivamente en una de las lenguas, así que se puede suponer que no habrá muchos *code-switchings* o cambios de la lengua del discurso en sus entrevistas. Si se tiene en cuenta que la lengua de la familia y de los padres es el alemán y que Noemí usa esta lengua con todos sus amigos y también con su madre (aunque menos que el español) se puede suponer que su lengua dominante es el alemán.

Entre los platos favoritos de Noemí figuran la pasta, el escalope, el pollo, la sopa, las frutas y los dulces, así que debería conocer estos estímulos. Como alimento típico de la segunda patria los padres mencionan el plátano (para cocinar), así que es probable que Noemí no tenga problemas con este estímulo (aunque, según los padres, se comen platos y alimentos típicos de la segunda patria menos de una vez al mes).

Noemí adquirió los términos para las partes del cuerpo simultáneamente en las dos lenguas, pero la madre baña a Noemí y le solía cambiar los pañales más que el padre, así que es probable que conozca las denominaciones para las partes del cuerpo en español aunque es su lengua débil. Voy a referirme a estas presunciones después de haber comentado el diagrama que muestra los resultados de Noemí:

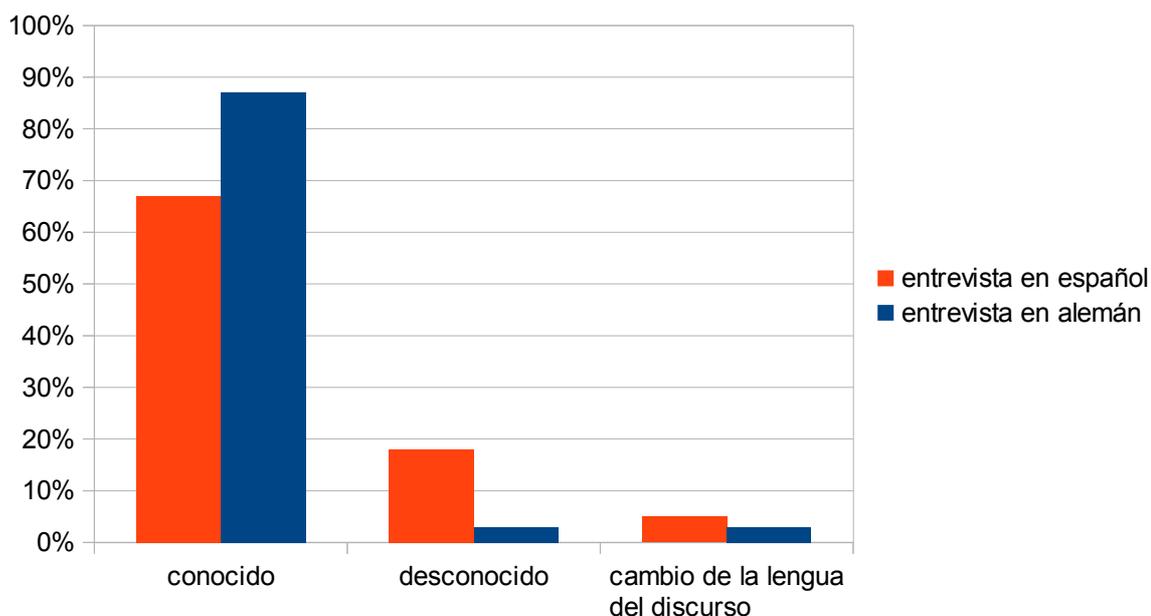


Fig. 17: Resultados de Noemí

Noemí conoció el 87% de los estímulos en la entrevista alemana, con el español como lengua del discurso fueron el 20% menos, así que es confirmada la presunción sobre su dominancia en alemán, aunque los resultados no son tan unívocos como en el caso de Valentina. En la entrevista alemana solo desconoció los estímulos *espinaca* y *taco*, mientras que en español no pudo denominar once estímulos.

Aunque Noemí casi nunca cambió la lengua del discurso, incluí sus resultados de esta categoría en el diagrama, porque subrayan una observación muy importante: Noemí separa sus dos lenguas estrictamente y evita cambios de la lengua del discurso. Aunque conocía una palabra alemana para la mayoría de los estímulos, casi nunca la usó en la entrevista española. Por el contrario, en la entrevista española se tomó tiempo para pensar ante algunos estímulos, diciendo por ejemplo «¿Cómo se dice?» (al ver el estímulo *escalope*) y si aún así no se acordaba del nombre dijo «No sé». Es decir, que parece que no cambia la lengua del discurso cuando sabe o piensa que existe un equivalente en la otra lengua. Al parecer, según ella, esto no es el caso en los estímulos que dijo en la lengua diferente a la del discurso, o sea, que ante ellos cambió la lengua del discurso, porque piensa que esta palabra existe solamente en una lengua y por eso se usa siempre así. Por consecuencia en la entrevista alemana usó la palabra española «aguacate» e identificó el estímulo *plátano* como «patacones» (en la imagen se ve un plátano entero, pero también trozos cocidos en un plato). Sobre todo esta última identificación muestra la influencia de la cultura sobre el léxico, porque Noemí usa una palabra muy específica de la cultura hispana, que se refiere a cierto tipo de preparación de

plátanos, para identificar el estímulo en las dos entrevistas. Como los padres anotaron en el cuestionario el plátano (para cocinar) como alimento típico de la segunda patria que se come en casa, es probable que Noemí relacione este estímulo con la cultura y la lengua de su segunda patria.

En la entrevista en español usó el alemán tres veces, a saber, en los estímulos *espaguetis*, *pretzel* y *castaña*. En el caso de *espaguetis* tuve la impresión de que la palabra automáticamente le «salió» en alemán. Vaciló en decirla, así que parece que en el momento en que la expresó se dio cuenta de que la palabra no era cien por cien correcta. Creo que para los estímulos *pretzel* y *castaña* vale lo mismo que para *aguacate* y *plátano*, o sea, que según Noemí solo existe una denominación que se use independientemente de la lengua del discurso. Para los dos estímulos usó los términos típicos de Austria («Brezel» y «Maronis»), la última expresión es muy interesante en comparación con la respuesta de Noemí en la entrevista alemana. Primero hicimos la entrevista en español y el plural mal formado «Maronis» se podía explicar de dos maneras: como un plural mal formado en alemán, en que existen palabras que forman el plural con la terminación *-s* (por ejemplo *Zebras*, *Taxis*, *Videos*) o como un plural español, o sea la aplicación de las reglas para formar el plural en español a una palabra alemana (cf. Müller et al. 2011: 74). Después, en la entrevista alemana, Noemí identificó el estímulo como «Maroni», así que probablemente en la entrevista española adaptó el plural al español. Hay que tener en cuenta la posibilidad de que en la entrevista alemana Noemí se refiriese a la palabra en singular y que en plural tal vez también hubiera dicho «Maronis», pero como en la imagen se veían varias castañas y como en los otros estímulos Noemí adaptó el uso de singular y plural a la imagen, se puede suponer que en el caso de «Maronis» aplicó el plural español a una palabra alemana. En el siguiente párrafo voy a comentar otra observación que milita a favor de esta teoría.

Ya mencioné que Noemí separaba sus lenguas y evitaba cambios de la lengua del discurso. En los pocos cambios que hizo se refleja la separación de los idiomas en la pronunciación de Noemí. En la entrevista alemana pronunció las palabras «aguacate» y «patacones» con un acento alemán, mientras que adaptó los términos alemanes «Brezel» y «Maronis» a la pronunciación española y los realizó con un [r]. Es decir, que cuando, según su entender, es necesario usar una palabra de la otra lengua, porque no existe ningún equivalente «apto», la adapta a la lengua del discurso. La diferencia de la pronunciación en las dos entrevistas me hizo clasificar una respuesta de Noemí en la categoría *forma híbrida*. En su entrevista española realizó la palabra *croissant* con un [r], pero pronunció la terminación *-ant* con un [ã], conforme al uso habitual en Austria (cf. apartado 8.1.1.3.).

En cuanto a los alimentos mencionados en el cuestionario se puede decir que Noemí conoció los estímulos *pollo*, *dulces* y *sopa de pasta* en las dos entrevistas y, como ya mencioné, no se acordó de la denominación española para el estímulo *escalope*. Por lo que concierne a las frutas llama la atención que, conforme a mi hipótesis, para las frutas típicas de Austria *albaricoque* y *ciruela* solo conoció una palabra alemana, las otras o bien las conocía en las dos lenguas o bien las identificó mal («limón» en vez de «lima»). Además en la entrevista española confundió *melón* y *sandía*, porque cuando primero vio el estímulo *sandía* dijo «melón» y después al ver el estímulo *melón* dijo «también sandía», es decir, que al parecer sabe que existen dos diferentes denominaciones, pero confundió su uso.

Conoció todos los estímulos del tema *cuero* en las dos lenguas, pero se podía observar la interferencia del español en la entrevista alemana ante el estímulo *dedo del pie*. Noemí dijo «die Zehen» y después añadió «die Zehen vom Fuß», es decir, que pensó en la palabra española *dedo del pie* y la diferencia que en español hay que hacer entre *dedo* y *dedo del pie* y aplicó estos conocimientos al alemán, pasando por alto que la palabra alemana *Zehe* se usa únicamente para una parte del pie.

### **8.2.2.3. Lucas**

- 5 años
- Lugar de nacimiento: Viena
- País de origen de la madre: Colombia
- País de origen del padre: Austria

Los padres de Lucas aplican el método *one person – one language*, el padre habla alemán con su hijo, la madre español. El padre no hace excepciones, porque tiene pocos conocimientos de español (los evalúa con un 5). La madre hace una excepción y habla alemán con Lucas cuando están rodeados de personas que solo hablan alemán, pero en el cuestionario añadió que también en estas situaciones para corregirle usa solamente el español. Vive en Austria desde hace dieciséis años y evalúa sus conocimientos de alemán con un 2. Como los conocimientos de español del padre son mínimos, se habla alemán cuando la familia está reunida y también es la lengua que los padres hablan entre sí. Con otros parientes en Austria Lucas habla ambas lenguas y pasa entre una y tres semanas al año en países de habla hispana.

Cuando juega solo Lucas habla alemán, pero para expresar necesidades («tengo hambre», «tengo sed») usa el español. Ve la televisión y películas más en alemán, su uso de otros medios (libros, audiolibros, música) es equilibrado. Según sus padres, no mezcla las lenguas, o habla alemán o español. No es fácil establecer una presunción sobre la dominancia lingüística de Lucas, la lengua de la familia y de los padres es el alemán y también es la lengua del juego de Lucas, pero en cambio expresa necesidades en español y pasa entre seis y siete horas al día en el jardín de infancia, donde se habla más español. En conjunto estas informaciones llevan a la presunción de que Lucas es un bilingüe equilibrado.

Entre los platos favoritos de Lucas figuran la pasta, el arroz, el pollo, la sopa, los dulces, las salsas y el plátano frito. Además en casa se cocinan con frecuencia lentejas y frijoles, así que se puede suponer que Lucas conoce estos estímulos. Según los padres, en casa se comen alimentos típicos de la segunda patria varias veces a la semana, entre ellos se encuentran plátanos y frijoles, así que las respuestas de Lucas ante estos estímulos pueden ser interesantes y mostrar si los relaciona más con su segunda patria y el español que con el alemán.

Se puede suponer que conoce las denominaciones para las partes del cuerpo en las dos lenguas, porque las adquirió simultáneamente en los dos idiomas y ambos padres lo bañan y solían cambiar los pañales y por lo tanto hablan con él sobre el cuerpo. En cambio solamente la madre, que habla español con Lucas, le ayuda a vestirse.

En la figura 18 de ven los resultados más llamativos de Lucas:

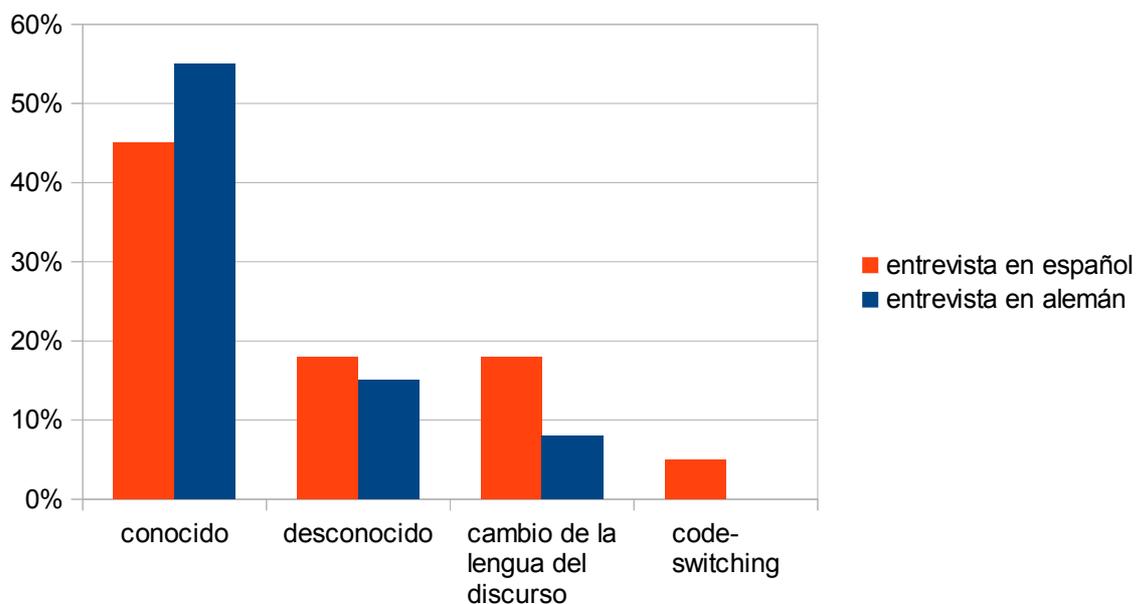


Fig. 18: Resultados de Lucas

Los resultados muestran que la presunción establecida anteriormente no se puede afirmar y que el alemán es la lengua fuerte de Lucas, aunque solo se trata de una ligera dominancia. Es decir, que al parecer la asistencia a una guardería en que se habla español en el caso de Lucas no es suficiente contrapeso al alemán como lengua de la sociedad, de la familia y del juego. Conoció más estímulos en alemán y cambió la lengua del discurso más veces en la entrevista española. Además solo mezcló los idiomas cuando el español fue la lengua del discurso: al ver el estímulo *espaguetis* dijo «Nudeln» y luego «Spaghettis con salsa y una hoja», es decir, que al parecer relaciona *pasta* más con el alemán, pero para describir lo que además se veía en la imagen otra vez utilizó la lengua del discurso. Ante el estímulo *espinaca* dijo «grüner salsa», por lo cual es posible que use las denominaciones para los colores más en alemán. El uso del género masculino no se puede explicar con la interferencia del alemán, porque el equivalente *Soße* es femenino y en la entrevista alemana Lucas dijo «grüne Soße», es decir, que usó el género correctamente. La tercera alternancia de códigos se podía observar en el estímulo *croissant*, que Lucas identificó como «pan con Topfen», es decir, que usó una palabra típica de Austria para describir o identificar el estímulo.

En la entrevista española Lucas cambió la lengua del discurso ante los siguientes estímulos: *sandía*, *ositos de goma*, *mollete de pan*, *gambas*, *jamón serrano*, *fresa*, *leche*, *pretzel*, *nuez*, *panqueque* y *dedo del pie*. Como se puede ver, se trata de tres estímulos universales, tres típicos del mundo hispanohablante y cinco típicos de Austria, es decir, que un tercio de los estímulos típicos de Austria provocaron un cambio de la lengua del discurso, aunque hay que decir que para los estímulos *mollete de pan* y *nuez* Lucas no usó una palabra típica de Austria, sino los identificó como «Brot» y «Eichel». Sin embargo los parece relacionar más con el alemán que con el español.

En la entrevista alemana los estímulos *uva*, *patata*, *bolas de masa*, *plátano* y *mejilla* llevaron a un cambio de la lengua del discurso. Como se trata de tres estímulos universales, un estímulo típico de Austria y solo uno típico del mundo hispanohablante, se puede decir que las razones para los cambios son personales y que en la entrevista con Lucas en general los estímulos típicos del mundo hispanohablante que escogí no fueron relacionados más con el español que con el alemán. Solo en el caso del estímulo *plátano* se puede suponer que la segunda patria de Lucas le influenció, porque, según las informaciones en el cuestionario, no solo se trata de uno de sus platos favoritos, sino también de un alimento típico de Colombia que se cocina con frecuencia en su casa.

Como otros alimentos que se comen en casa los padres de Lucas mencionaron frijoles y lentejas. En la entrevista española Lucas no diferenció entre estos dos estímulos y los denominó como «frijoles». En la entrevista alemana desconoció el estímulo *frijoles* y identificó las *lentejas* como «Erbsen». Con los estímulos *arroz*, *dulces* y *sopa de pasta*, que, según los padres, figuran entre los platos favoritos de su hijo, Lucas no tuvo problemas; conoció el estímulo *pollo* en la entrevista española, mientras que con el alemán como lengua del discurso lo identificó con el término general «Fleisch». El hecho de que le gusten las salsas se refleja en su respuesta ante el estímulo *espagnolis* en la entrevista alemana, porque dijo «Soße mit Nudeln, Spaghettis und ein Blatt», es decir, que primero mencionó la salsa y solo después la pasta.

Otra respuesta interesante es la que Lucas dio ante el estímulo *escalope*: en la entrevista española lo identificó como «Nuggets» y después con el alemán como lengua del discurso dijo «Chicken Nuggets», es decir, que al parecer relaciona carne frita con esta comida. Muy interesantes y extraordinarias fueron también sus respuestas para el estímulo *mejillón*: en la entrevista española dijo «mariposas» y después en la entrevista alemana usó el equivalente alemán «Schmetterling» sin vacilar, es decir, que al parecer para él sin duda se trataba de mariposas. En mi opinión esto se puede explicar con semejanzas superficiales, porque la concha del mejillón tiene una forma parecida a las alas de una mariposa. Otras identificaciones o respuestas incorrectas que se pueden explicar con semejanzas superficiales son «manzana» para *albaricoque* y «pez» para *salchicha* (los dos fueron identificados como tal también en las entrevistas alemanas).

Como última observación en cuanto a los resultados de Lucas se puede mencionar que tal vez no se concentró durante toda la entrevista. Esto se refleja por ejemplo en el hecho de que en la entrevista española cambiase la lengua del discurso para decir «Brezel», pero después en la entrevista alemana dijo «Brot». Además identificó el estímulo *jamón* como «pollo» en la entrevista española, pero usó la denominación correcta «Schinken» en la entrevista alemana, es decir, que tal vez no habría identificado el estímulo mal en la entrevista española si se hubiera concentrado más.

Con los estímulos del campo temático  *cuerpo humano*  en general Lucas no tuvo problemas, el único estímulo que desconoció en la entrevista española fue *brazo*, con el alemán como lengua del discurso lo identificó como «Körper». Como ya mencioné, cambió la lengua del discurso ante un estímulo del tema  *cuerpo*  en cada entrevista, en alemán al ver el estímulo *mejilla*, en español para identificar el *dedo del pie*.

#### 8.2.2.4. Paula

- 5 años
- Lugar de nacimiento: Klosterneuburg
- País de origen de la madre: Austria
- País de origen del padre: Bolivia

Paula vive con su madre, su padre no vive en Austria, pero hablan por *Skype* varias veces a la semana. Los padres usan el método *one person – one language* y como ambos tienen pocos conocimientos de la lengua de su pareja (la madre evalúa sus conocimientos de español con un 5 y los del padre en alemán con un 4) no hacen excepciones. Cuando los padres hablan entre sí usan el inglés y cuando la familia está reunida se habla alemán, español e inglés.

Paula habla alemán y español con sus amigos, no solamente con los del jardín de infancia, sino también con amigos fuera de la guardería. Cuando juega sola usa el alemán, en cuanto al uso de sus dos lenguas cuando está nerviosa o enfadada lamentablemente no se dieron informaciones en el cuestionario. Según los padres, no mezcla sus lenguas y tampoco hay palabras o enunciados que solamente use en una de las dos lenguas. Aparte del jardín de infancia pasa dos horas por semana con otra persona que cuida de ella y esta persona habla alemán. Paula accede a todos los medios (libros, televisión, películas, música y audiolibros) más en alemán y pasa menos de una semana al año en un país de habla hispana. Estas informaciones llevan a la presunción de que la lengua dominante de Paula es el alemán, porque su contacto con el alemán parece ser más grande e intensivo (sobre todo en casa).

En casa se cocinan con frecuencia arroz, sopa y pasta, además a Paula le gustan el pollo, el huevo y los platos dulces. Como comida típica de la segunda patria que se come varias veces por mes se menciona el aguacate. Se puede suponer que Paula conoce los estímulos que tienen que ver con estos alimentos en alemán, porque vive y come junto con su madre, pero no se puede hacer ninguna presunción sobre sus conocimientos de estos términos en español. Tal vez conoce los estímulos *pollo*, *arroz* y *huevo* en español, porque, según una tutora de la guardería, estos alimentos se comen en el jardín de infancia. También es probable que conozca las denominaciones para las partes del cuerpo en alemán, porque su madre le ayuda a vestirse y la baña. Como el padre no vive en Austria, no puede hacer esto y, por lo tanto, tal vez Paula no conoce el vocabulario al respecto en español. En cambio hay que tener en cuenta que las partes del cuerpo forman parte del vocabulario que se adquiere muy pronto (cf. apartado 4.1.), así que tal vez Paula las conoce aunque en casa no escucha y habla español todos los días.

El diagrama muestra los resultados y los conocimientos léxicos de Paula en las dos lenguas:

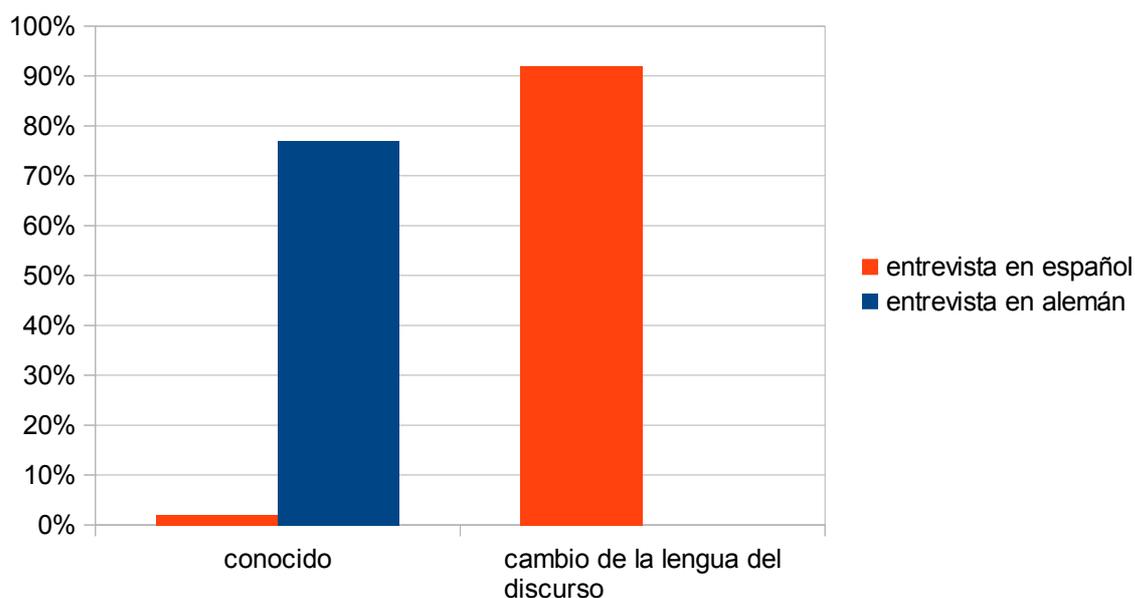


Fig. 19: Resultados de Paula

En la figura 19 solo incluí los resultados de las categorías *conocido* y *cambio de la lengua del discurso*, porque son los más llamativos y los que muestran que la lengua dominante de Paula es el alemán. En la entrevista española cambió la lengua del discurso en el 92% de los estímulos, mientras que en la entrevista alemana no expresó ninguna palabra española. Cuando el español fue la lengua del discurso dijo dos palabras en español: identificó el primer estímulo correctamente como «manzana» y después cambió la lengua del discurso y solo usó es español otra vez en el estímulo penúltimo – *pelo* – cuando dijo «una cara». Esto no significa que Paula no conozca ningún otro estímulo en español. Después de algunos estímulos le pregunté, o, mejor dicho, el títere hispanohablante le preguntó si también conocía la palabra en español y ella respondió con el término correcto «una fresa». Al ver el siguiente estímulo (*coco*) dijo: «Weiß ich gar nicht» y «No lo sé» y después otra vez volvió a usar el alemán.

Quizás para Paula la conversación con el títere hispanohablante no fue suficientemente auténtica. Los otros niños aceptaron los títeres como interlocutores, pero ella al principio me dio la impresión de estar un poco desconcertada, porque el títere hablaba español con ella. Pero, en cambio, en la entrevista alemana le gustó jugar y hablar con el títere, por eso es probable que en la entrevista española cambiara la lengua del discurso después del primer estímulo no porque no le gustaba hablar con el títere, sino porque el alemán es su lengua

dominante y preferida y supo que yo – y por consecuencia también el títere – le entendía en alemán. También es posible que no conociera una denominación española para el segundo estímulo (*sandía*) y que después de este primer cambio de la lengua del discurso no volviera a usar su lengua débil por razones económicas. Otra posible explicación pueden ser las circunstancias de la entrevista, que juegan un papel importante en el uso de las lenguas (cf. Grosjean 2001: 432): cuando hicimos la entrevista en español otros niños, con que Paula habla en alemán, estaban en la misma habitación, por eso es posible que influenciaron su cambio de la lengua del discurso. De todos modos no cabe duda de que Paula es dominante en alemán, lo cual no sorprende si se tienen en cuenta las informaciones dadas por los padres en el cuestionario. Lamentablemente no se puede decir mucho sobre sus conocimientos de español. Entendió las preguntas durante la entrevista española sin problemas y también la escuché hablar con una tutora hispanohablante en español una vez, así que no solo tiene conocimientos pasivos, sino también domina la lengua de forma productiva. Pero no se puede decir si le cuesta mucho trabajo hablar en español (por ejemplo por causa de conocimientos léxicos limitados) o si bajo otras condiciones hubiera podido denominar los estímulos en su lengua débil.

En general se puede decir que conoció muchos estímulos y que identificó los estímulos en su segunda entrevista casi siempre como lo había hecho en la primera entrevista con sus cambios de la lengua del discurso. Por ejemplo identificó el estímulo *gambas* en las dos entrevistas como «Fische» y el estímulo *lima* como «Zitrone». Además no pudo denominar los estímulos *melón*, *bolas de masa* y *coco* en ninguna de las entrevistas. La única diferencia llamativa se podía observar en el estímulo *espinaca*, porque mientras que en la entrevista española dijo «Spinat» sin vacilar, no pudo denominar el estímulo después en la entrevista alemana. Como se podía suponer, conoció los estímulos *espaguetis*, *arroz*, *pollo*, *huevo* y *aguacate* y los pudo denominar en alemán, ante el estímulo *sopa de pasta* solamente dijo «Nudeln». Además llamó la atención que Paula usó muchas palabras típicas de Austria como por ejemplo «Zwetschken», «Brezerl», «Würstel» o «Kipferl».

En cuanto a los estímulos del área temática  *cuerpo humano* lo más interesante es que en la entrevista española no cambió la lengua del discurso ante el estímulo *pele*, sino que dijo «una cara». En la entrevista alemana identificó el mismo estímulo con el equivalente «ein Gesicht», es decir, que en la entrevista española también lo hubiera podido decir en alemán, como el 92% de los estímulos, pero inesperadamente expresó una palabra española ante el penúltimo estímulo.

### 8.2.3. Niños dominantes en español

Dos de los once niños participantes son dominantes en español. A continuación voy a explicar cómo llegué a esta conclusión mediante el análisis de los resultados de sus entrevistas. También voy a resumir las informaciones que los padres dieron sobre su hijo en el cuestionario y a abordar la pregunta de si la dominancia del español se refleja en el perfil de los niños elaborado a través del cuestionario.

#### 8.2.3.1. Teresa

- 4 años
- Lugar de nacimiento: Viena
- País de origen de la madre: España
- País de origen del padre: Austria

Cada uno de los padres de Teresa habla su lengua materna con ella, es decir, que aplican el método *one person – one language*. La madre raramente hace una excepción y habla alemán con su hija, por ejemplo cuando están con el abuelo austriaco, pero solo cuando es necesario que el abuelo también entienda lo que dice. El padre casi nunca habla español con Teresa, solamente hace una excepción cuando lo que dice no es suficientemente claro en alemán. Esta información es interesante, porque lleva a la suposición de que a Teresa le cuesta más trabajo entender en alemán. La madre vive en Austria desde el año 2006 y tiene conocimientos muy profundos de alemán, el padre evalúa sus conocimientos de español con un 4. Los padres hablan alemán entre sí, pero cuando la familia está reunida se usan las dos lenguas. Con sus hermanos Teresa habla español.

Teresa pasa cuatro horas a la semana con un canguro hispanohablante, además pasa entre cuatro y seis semanas al año en un país de habla hispana. Escucha más música en español, pero tiene más audiolibros en alemán. Con amigos del jardín de infancia usa las dos lenguas, con amigos fuera de la guardería habla alemán. Cuando juega sola y cuando está enfadada o nerviosa usa las dos lenguas. Según los padres, Teresa usa la palabra *Jause* exclusivamente en alemán, en cambio utiliza los términos *pajita*, *zumo* y *tele* siempre en español. Muy interesante en relación al presente estudio es que, según los padres, siempre usa la palabra española *dedos* para referirse a los dedos de los pies y no usa el equivalente alemán *Zehen*. Resumiendo todas estas informaciones se puede suponer que la lengua fuerte de Teresa es el español, porque parece que en casa habla más español (porque es la lengua que habla con su

madre, sus hermanos y con el canguro, mientras que habla alemán solo con su padre), usa más palabras exclusivamente en español y pasa aproximadamente siete horas al día en el jardín infantil, en que se habla más español.

Según los padres, en casa se comen con frecuencia pasta, sopa y huevos, además a Teresa le gustan los dulces, así que debería conocer estos estímulos. Como alimentos típicos de la segunda patria los padres mencionan las albóndigas de carne y las croquetas, pero se cocinan menos de una vez al mes. Teresa adquirió las denominaciones para las partes del cuerpo simultáneamente en las dos lenguas. Ambos padres le ayudan a vestirse, la bañan y le solían cambiar los pañales, es decir, que se puede suponer que ambos hablan con ella sobre las partes del cuerpo y que Teresa conoce las denominaciones en las dos lenguas.

En el siguiente diagrama se ven los resultados de Teresa:

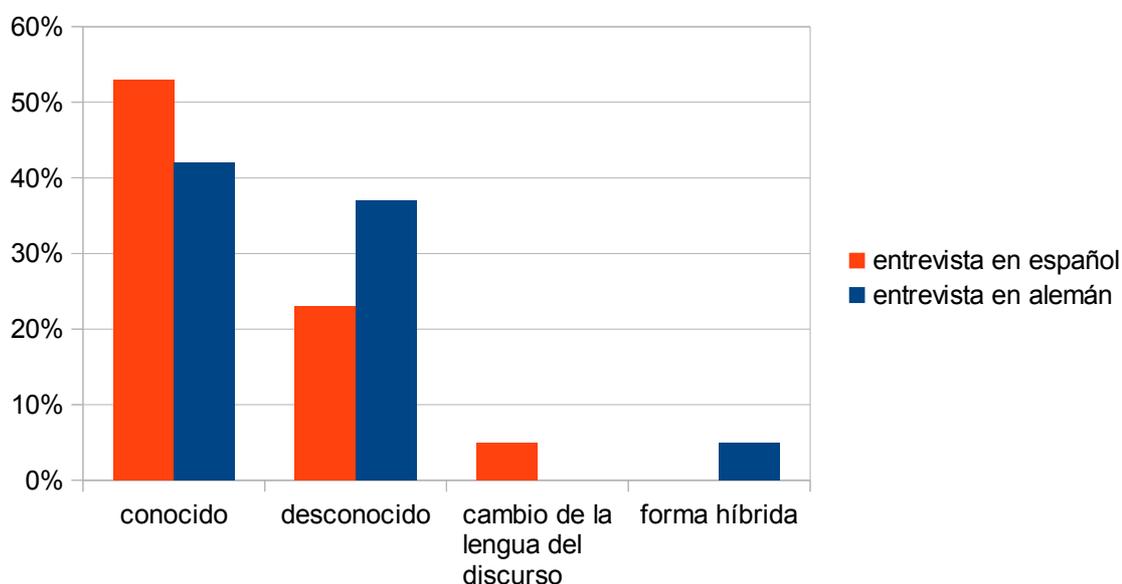


Fig. 20: Resultados de Teresa

El número de estímulos conocidos es más grande en la entrevista española y en la entrevista alemana Teresa no pudo denominar el 37% de los estímulos, mientras que en español solo desconoció el 23%. Estos resultados muestran una ligera dominancia del español, así que al parecer el hecho de que no solamente en el jardín de infancia, sino también en casa hable más español se refleja en su dominancia lingüística. En la entrevista española Teresa cambió la lengua del discurso ante el 5% de los estímulos, en cambio expresó una forma híbrida ante el 5% de los estímulos en la entrevista alemana. No solamente al ver el estímulo *limón*, sino también ante el estímulo *lima* dijo «\*Limone», es decir, que formó una palabra que contiene

elementos de las dos lenguas. Lo mismo se podía observar en el estímulo *espinaca*, que Teresa identificó en la entrevista alemana con la forma híbrida «\*Espinat». Dos estímulos típicos de Austria llevaron a un cambio de la lengua del discurso en su entrevista española, a saber, *ositos de goma* («Gummibärli») y *sopa de pasta* («Nudeln»). Parece que Teresa usa la palabra *Nudeln* siempre en alemán, porque el tercer estímulo que causó un cambio de la lengua del discurso fue *espaguetis* y, al igual que en el estímulo *sopa de pasta*, Teresa dijo «Nudel».

En las dos entrevistas a veces se notó que Teresa conocía el estímulo, pero no su denominación. En la entrevista española dijo «Ya lo he probado una vez» ante el estímulo *albaricoque* y al ver el estímulo *mejillón* contó que una vez, cuando había estado en un barco, lo (el estímulo) había lanzado y un pájaro lo había cogido. Tampoco pudo denominar estos dos estímulos en la entrevista alemana, pero no respondió con una perífrasis, sino simplemente negó mi pregunta «Kennst du das?». En la entrevista alemana se notó que conoció el estímulo pero no su nombre en los estímulos *aceitunas* y *arroz*, porque dijo «Ich weiß nicht wie das heißt». En la entrevista española conoció ambos estímulos.

Entre las respuestas más interesantes de la categoría *mal identificado* se encuentra su reacción ante el estímulo *uva* en la entrevista alemana, porque dijo «\*Erdbeer». Esto se puede interpretar como una confusión, porque identificó el estímulo *fresa* correctamente como «Erdbeeren», así que conoce el uso correcto de este lexema. Además llamó la atención su identificación de *melón* como «Orange». Como en la entrevista española había usado el equivalente «naranjas» al parecer esta identificación para ella fue obvia y tal vez se puede explicar con la forma y el color parecidos. Otra identificación incorrecta que se puede explicar con el aspecto parecido es la del estímulo *taco* como «Palatschinken» en la entrevista alemana, es decir, que usó una palabra típica de Austria para identificar algo típico del mundo hispanohablante. Como se podía suponer, Teresa no tuvo problemas con los estímulos *dulces* y *huevo*, además hay que mencionar que fue uno de dos niños que conocieron una denominación española para el estímulo *panqueque* y el único niño que pudo denominar el estímulo *bolas de masa* correctamente en la entrevista española (en cambio no conoció una denominación alemana).

En cuanto a los estímulos del área temático *cuerpo humano* se puede decir que los resultados de la entrevista española son un poco mejores (conoció los estímulos *mejilla* y *boca*, mientras que los desconoció en la entrevista alemana). Además hubo una alternancia de códigos en la entrevista española, porque ante el estímulo *espalda* Teresa dijo «el Rücken», es decir, que insertó un sustantivo alemán y adaptó el género del artículo a este sustantivo. Esta

expresión es un ejemplo para la *dominant-language hypothesis* de Petersen (1988), según la cual categorías funcionales como determinantes de la lengua dominante se mezclan con lexemas de la lengua no-dominante (cf. apartado 3.3.). Teresa usa el determinante en su lengua fuerte y lo combina con un lexema de su lengua débil. También muy interesante son sus respuestas ante el estímulo *dedo del pie*. Según los padres, Teresa siempre usa el término español *dedos* y no el equivalente alemán *Zehen*. En la entrevista española identificó el estímulo correctamente como «dedo gordo» (en la imagen una flecha señala al dedo gordo del pie), en la entrevista alemana dijo «der \*Daume». Es decir, que en las dos entrevistas se refirió al dedo gordo del pie y no a los dedos de los pies en general, por lo cual no se puede comparar su respuesta con la información dada por los padres. Sin embargo se ven la interferencia y la influencia del español, porque conforme con el uso español, en que se usa la palabra *dedo (gordo)* para referirse a la mano y al pie, Teresa no diferencia entre *Daumen* y *(große) Zehe*.

#### **8.2.3.2. Pablo**

- 5 años
- Lugar de nacimiento: Caracas
- País de origen de la madre: Venezuela
- País de origen del padre: Venezuela

En comparación con los otros niños participantes la situación de Pablo es diferente, porque ambos padres son de un país de habla hispana y emigraron a Austria. Es decir, que se trata del tipo 3 de bilingüismo (*Non-dominant home language without community support*) (cf. apartado 2.3.), porque los padres hablan su lengua materna con su hijo, la cual no es la lengua de la sociedad. El padre vive en Austria desde hace siete años, la madre y Pablo desde hace cuatro años y ambos evalúan sus conocimientos de alemán con un 5 en una escala de 1=conocimientos muy profundos a 6=no conocimientos. En casa se habla español y también es la lengua que Pablo usa cuando juega solo y cuando está nervioso y enfadado. Con amigos, no solamente del jardín de infancia, sino también fuera de la guardería, Pablo habla alemán. Pasa tres horas a la semana con una canguro que habla las dos lenguas con él. Su acceso a libros infantiles, televisión, películas y audiolibros es equilibrado en las dos lenguas, pero escucha más música en español. La familia pasa entre cuatro y seis semanas al año en un país de habla hispana. Los padres no mencionaron palabras que Pablo solo use en una de las dos

lenguas y tampoco anotaron enunciados o palabras en que mezcle sus dos lenguas. Si se tienen en cuenta todas estas informaciones se puede suponer que la lengua dominante de Pablo es el español, porque en casa exclusivamente habla y escucha español (a excepción de la canguro que habla las dos lenguas y de los medios como televisión o audiolibros) y es la lengua que usa cuando juega solo y cuando está enfadado y nervioso. Además no vive en Austria desde su nacimiento, por lo cual es probable que su contacto con la lengua alemana empezara más tarde y por consecuencia tal vez el alemán, que casi solo escucha y habla fuera de casa, todavía no sea tan fuerte como el español.

En casa se cocinan con frecuencia sopa y arroz, además a Pablo le gustan los espaguetis a la boloñesa, por lo cual debería conocer términos españoles para estos estímulos. También es posible que pueda denominar los estímulos *espinaca*, *huevo*, *pollo*, *arroz* y *frijoles* en alemán, porque figuran entre los alimentos que, según una tutora, se comen en el jardín de infancia. Se puede suponer que Pablo puede denominar el estímulo *frijoles* en español, porque los padres los mencionan como alimento típico de la segunda patria que se come varias veces a la semana. Según los padres, Pablo adquirió las denominaciones para las partes del cuerpo simultáneamente en las dos lenguas, así que los resultados de los estímulos del tema *cuero humano* probablemente sean parecidos.

Los resultados más interesantes de Pablo se ven en la figura 21:

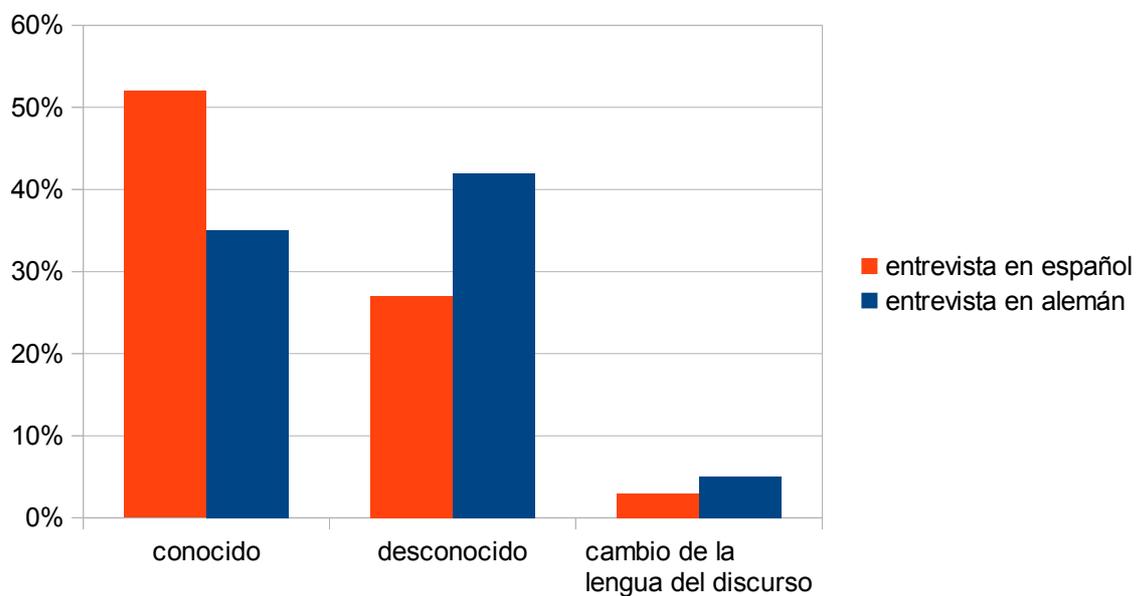


Fig. 21: Resultados de Pablo

La presunción establecida anteriormente sobre la dominancia lingüística de Pablo se puede afirmar, porque los resultados muestran que su lengua dominante es el español. En la entrevista alemana solo pudo denominar el 35% de los estímulos, mientras que con el español como lengua del discurso conoció las denominaciones para el 52% de los estímulos. El bajo número de cambios de la lengua del discurso muestran que Pablo separa sus lenguas y evita mezclarlas. En la entrevista alemana cambió la lengua del discurso tres veces, a saber, ante los estímulos *uva*, *espaguetis* y *espinaca*. En la entrevista española usó dos palabras alemanas, primero para denominar el estímulo *sandía* y después ante el estímulo *pastel*. En este contexto hay que mencionar que por lo menos su respuesta ante el estímulo *sandía* tiene que ver con las circunstancias de la entrevista alemana, porque otros niños estaban en la misma habitación y soplaron la palabra «Wassermelone», después de que Pablo hubiese dicho «keine Ahnung». Es decir, que al parecer Pablo recordó esta palabra después en su entrevista española y la usó para denominar el estímulo correspondiente. En el caso del estímulo *pastel* es posible que escuchara la denominación cuando otros niños jugaban con las cartas después de su entrevista alemana, porque con el alemán como lengua del discurso no pudo denominar el estímulo, pero después en la entrevista española dijo «\*Guchel», lo cual se puede interpretar como una palabra inventada a base del término *Kuchen* o tal vez también *Gugelhupf*. En este caso se trata solamente de una posible explicación, pero también es posible que Pablo ya hubiera conocido la palabra (o mejor dicho su versión de ella) antes y la recordara en la entrevista española.

El único *code-switching* que ocurrió en las entrevistas con Pablo también se puede explicar con el hecho de que la palabra *Wassermelone* fue soplada, porque en la entrevista española Pablo identificó el estímulo *melón* como «un Wassermelone». La lengua matriz de esta expresión es el español y el uso del artículo se orienta en esta lengua y no en el lexema alemán insertado. Como en el caso de la alternancia de códigos de Teresa, esta expresión es un ejemplo para la *dominant-language hypothesis* de Petersen (1988), porque Pablo mezcla un determinante de su lengua fuerte con un sustantivo de su lengua débil (cf. apartado 3.3.). Esta alternancia de códigos y el cambio de la lengua del discurso ante el estímulo *sandía* en la entrevista española muestran que Pablo almacenó la palabra *Wassermelone* inmediatamente después de haberla escuchado. Después del aprendizaje de este término lo usó no solamente en la entrevista alemana para identificar el estímulo *melón*, sino también con el español como lengua del discurso para identificar los dos tipos de melón que forman parte de los estímulos, es decir, que esta palabra soplada ahora forma parte de su léxico. En su entrevista española formó una palabra híbrida al ver el estímulo *albaricoque* y dijo «\*maricoque». Lo que llamó

la atención es que formuló su respuesta como una pregunta, así que al parecer tuvo dudas en cuanto a su palabra recién creada y para él no sonó como una respuesta cien por cien correcta. En la entrevista alemana, que hicimos primero, porque tuve la presunción de que era su lengua débil, no pudo denominar el estímulo *albaricoque*.

En la entrevista alemana en el caso de muchos estímulos se notó que Pablo los conocía, pero no los pudo denominar. Al ver estos estímulos se concentró y pensó mucho tiempo (por ejemplo ante el estímulo *patata*) o dijo que le gustaba. Por ejemplo cuando le pregunté si conocía el estímulo *mejillón* dijo: «\*Nein, aber ich ess gerne das». Dio la información de que le gusta el alimento también al ver los estímulos *maíz*, *gambas* y *taco* y en cuanto al estímulo *panqueque* dijo: «Keine Ahnung, aber meine Mama isst das und ich auch». Es decir, que conoció todos estos estímulos, pero no los pudo denominar en alemán. En este contexto hay que añadir que para los estímulos *gambas*, *taco* y *panqueque* tampoco conoció una denominación en la entrevista española, así que también en su lengua fuerte tuvo problemas con la denominación de algunos estímulos que conocía.

En cuanto a la entrevista española hay que decir que Pablo no se concentró mucho. Después de la entrevista alemana no quería hacer la entrevista otra vez y por eso tuve que ofrecerle una recompensa en forma de dulces. Como sabía que iba a recibir dulces después de la entrevista, para él lo más importante era terminarla rápidamente y por consecuencia no se tomó tiempo para pensar. Esto se refleja por ejemplo en el hecho de que había identificado el estímulo *espinaca* con el término español en la entrevista alemana, pero después, en la entrevista española, no recordó la palabra y cuando se dio cuenta de esto dijo «Se me olvidó, ¡sigue!» en vez de tomarse tiempo para pensar. Ante otros estímulos (por ejemplo *ciruela*, *gambas*, *mango* o *nuez*) inmediatamente dijo «No sé», así que al parecer esto fue su respuesta cuando no reconoció el estímulo o su denominación enseguida. Otro argumento a favor de que los resultados de Pablo en su entrevista española tal vez serían diferentes si hubiera pensado un poco más de tiempo, es la comparación de la duración de las dos entrevistas. La entrevista alemana duró seis minutos y treinta y tres segundos, mientras que terminamos la entrevista española después de cuatro minutos y dos segundos. Naturalmente la duración es más corta, porque en español, o sea en su lengua fuerte, Pablo necesitaba menos tiempo para denominar los estímulos, sin embargo se notó que en esta entrevista no se tomó tiempo para pensar. También muy interesante es el hecho de que su prisa llevó a un *code-switching* que se encuentra en la grabación de sonido, porque inmediatamente después del último estímulo dijo: «¿Y mis \*Sußigkeiten?»). Es decir, que todavía usó la lengua del discurso que había usado en la entrevista con el títere, pero insertó un lexema alemán, lo que se puede explicar con el

hecho de que antes de la entrevista había hablado con él sobre la recompensa en forma de dulces en alemán.

Como era de suponer, Pablo pudo denominar los estímulos *sopa* y *espaguetis* en español, pero aunque se comen frijoles en casa y en el jardín de infancia, no conoció el estímulo en ninguna de las dos lenguas. Tampoco conoció el estímulo *pollo*, en cambio pudo denominar *huevo* y *arroz* en los dos idiomas. En las respuestas ante los estímulos del área temática *cuerpo humano* se refleja la dominancia del español, porque hubo más estímulos conocidos en la entrevista española, pero también se nota el hecho de que Pablo no se concentró mucho con el español como lengua del discurso, porque no se tomó tiempo para pensar ante los estímulos *dedo del pie* y *dedo* (había conocido el último en la entrevista alemana).

#### **8.2.4. Isabel**

- 5 años
- Lugar de nacimiento: Klagenfurt
- País de origen de la madre: Austria
- País de origen del padre: Guatemala

Isabel no forma parte del apartado sobre los niños equilibrados, ni sobre los dominantes en alemán ni los dominantes en español, porque con ella solo pude hacer la entrevista en español. Después de cierto tiempo tuve que terminar la entrevista alemana, porque Isabel no quería hacerla. Identificó el primer estímulo *manzana* correctamente y después preguntó por qué jugábamos con las mismas cartas que en la entrevista española. A continuación casi siempre dijo que conocía el estímulo, pero no el nombre, ante algunos estímulos no dijo nada o «Weiß ich nicht» y a veces dijo cualquier cosa. Además empezó a hablar con otros niños durante la entrevista, así que fue imposible terminar la entrevista alemana, porque se notó que Isabel no quería hacerla. De todos modos quiero comentar sus resultados de la entrevista española y, al igual que en los apartados sobre los otros niños, resumir las informaciones sobre su uso de los idiomas dadas por los padres en el cuestionario, aunque no las puedo comparar con conclusiones sobre su dominancia lingüística hechas a través de los resultados de las entrevistas.

Ambos padres de Isabel hablan las dos lenguas con su hija y ella también usa las dos para hablar con sus padres. Su madre evalúa sus conocimientos de español con un 2 y el padre tiene conocimientos muy profundos de alemán. Vive en Austria desde 1984 y ya aprendió

alemán antes de cumplir diez años. Los padres hablan las dos lenguas entre sí y también se usan las dos cuando la familia está reunida. Pasan entre una y tres semanas al año en un país de habla hispana. Cuando están con personas hispanohablantes hablan español, en cambio se habla alemán cuando están con personas que hablan esta lengua. Isabel habla ambos idiomas con amigos del jardín de infancia y con amigos fuera de la guardería. También usa las dos lenguas cuando juega sola y cuando está nerviosa o enfadada. Su contacto a libros, audiolibros, televisión, películas y música también es equilibrado en las dos lenguas. Según los padres, Isabel no mezcla sus lenguas. Resumiendo estas informaciones parece que Isabel constantemente está en contacto con las dos lenguas y no se puede suponer ningún desequilibrio, así que, según las informaciones dadas en el cuestionario, Isabel es una bilingüe nivelada.

Entre los platos favoritos de Isabel figuran la pasta, los panqueques y los plátanos (para cocinar). Este último alimento también es mencionado por los padres como alimento típico de la segunda patria que se cocina con frecuencia en casa, por lo cual se puede suponer que Isabel lo conoce. Como alimento típico también mencionan frijoles, además en casa se come arroz. Voy a analizar las respuestas de Isabel en cuanto a estos estímulos. Según los padres, adquirió las denominaciones para las partes del cuerpo simultáneamente en las dos lenguas y como ambos padres le ayudan a vestirse, la bañan y le solían cambiar los pañales y hablan las dos lenguas con ella al hacerlo se puede suponer que Isabel conoce los estímulos del área temática *cuerpo* en los dos idiomas.

La figura 22 muestra los resultados de la entrevista española de Isabel:

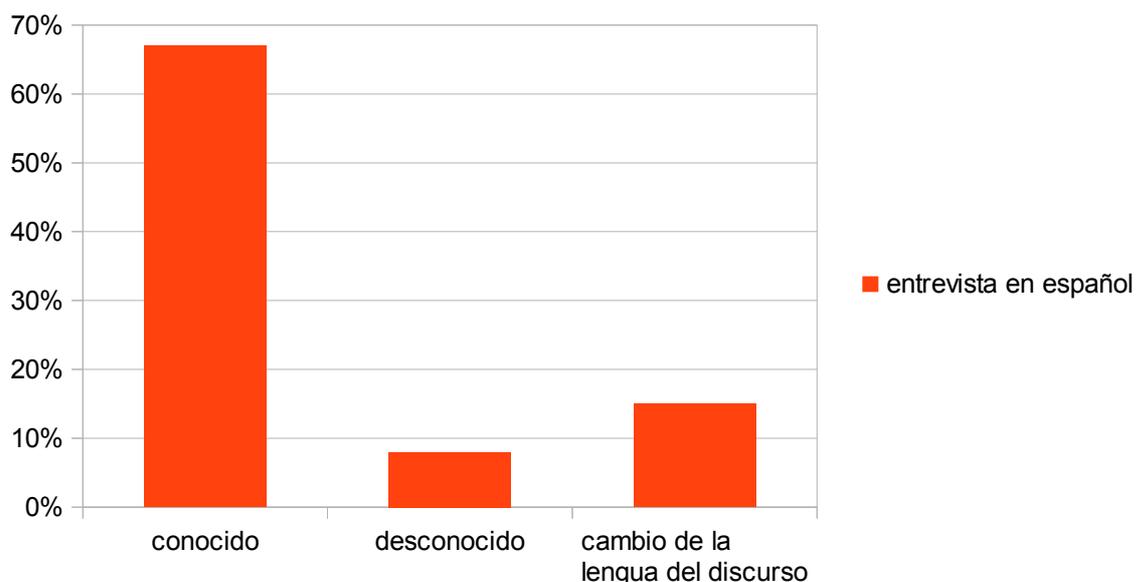


Fig. 22: Resultados de Isabel

Se puede decir que en general los estímulos no le causaron problemas, porque pudo denominar el 67%. Además llama la atención que cambió la lengua del discurso en el 15% de los estímulos. Seis de los nueve estímulos que llevaron a un cambio de la lengua del discurso son típicos de Austria, así que al parecer causaron el cambio, porque Isabel los relaciona más con el alemán. Los seis estímulos fueron *ciruela*, *escalope*, *pretzel*, *bolas de masa*, *panqueque* y *sopa de pasta* y a excepción de este último, que identificó como «Spaghetti», Isabel siempre usó la denominación austríaca («Zwetschke», «Schnitzel», etc.) en que pensé al elegir los estímulos. También cambió la lengua del discurso en el estímulo típico del mundo hispanohablante *mejillón*, pero hay que mencionar que antes de que Isabel diese su respuesta, otro niño había dicho algo sobre el estímulo en alemán («\*Ich hab das zu die Fische gegeben»), así que a lo mejor el hecho de que otro niño hubiese dicho algo en la lengua diferente a la del discurso influyó el cambio de Isabel. Los otros dos estímulos que llevaron a un cambio de la lengua del discurso son universales del campo temático *cuerpo humano*: usó el término alemán *Wange* para identificar el estímulo *mejilla* y dijo «\*Daumenzeh» al ver la imagen del *dedo del pie*. Esta última respuesta es muy interesante, porque se puede explicar con la interferencia del español. Como ya mencioné, en la imagen una flecha señala al dedo gordo del pie, así que Isabel buscó el nombre de este dedo del pie y aplicó sus conocimientos sobre el léxico español, en que se usa el término *dedo gordo* para referirse a la mano y al pie, al alemán. Sabe que el dedo gordo de la mano en alemán se llama *Daumen* y los dedos de los pies *Zehen* y por lo tanto, partiendo de las formas españolas, dedujo que el dedo gordo del pie en alemán se llamaba «\*Daumenzeh».

En cuanto a los estímulos conocidos llamó la atención que Isabel fue uno de dos niños que conocieron una denominación española para el estímulo *gambas* (dijo «camarón»). Además fue uno de los tres niños que conocían el estímulo *lentejas*, pero también usó esta palabra para identificar el estímulo *frijoles*, aunque se trata de un alimento que se cocina con frecuencia en su casa. Algo parecido se puede decir sobre los estímulos *sandía* y *melón*, porque identificó el primero correctamente como «sandía» (mientras que seis de los once niños participantes dijeron «melón» o «melona»), pero también dijo «sandía» al ver el estímulo *melón*. Como era de suponer no tuvo problemas con las denominaciones de los estímulos *arroz*, *espaguetis* y *plátano*. Por lo que concierne a los estímulos desconocidos tuve la impresión de que a Isabel le daba vergüenza cuando no conocía el nombre del estímulo. Esto se reflejó en el hecho de que casi nunca dijo «No lo sé» o «No lo conozco», sino se quedó callada o dijo que conocía el estímulo, pero no su nombre.

Lamentablemente no pude hacer la entrevista alemana con Isabel. Sería interesante saber si también hubiera conocido un gran número de estímulos en alemán, si también hubiera cambiado la lengua del discurso ante varios estímulos o si los estímulos típicos del mundo hispanohablante hubieran sido los detonantes para el cambio, como ocurrió con seis estímulos típicos de Austria en la entrevista española. Como, según las informaciones dadas por los padres en el cuestionario, Isabel es una bilingüe muy equilibrada, hubiera sido interesante saber si la comparación de los resultados de las dos entrevistas hubiera llevado a la misma conclusión.

### 8.2.5. Resumen del análisis cualitativo

La figura 23 da una visión de conjunto sobre el análisis de los resultados de los diez niños que hicieron las entrevistas en las dos lenguas:

	edad	bilingüe equilibrado	dominante en alemán	dominante en español
Carolina	6	X		
Daniel	5	X		
Laura	4	X		
David	3	X		
Valentina	5		X	
Noemí	6		X	
Lucas	5		X	
Paula	5		X	
Teresa	4			X
Pablo	5			X

Fig. 23: Resultados del análisis cualitativo

Cuatro niños participantes son bilingües equilibrados, el mismo número es dominante en alemán y dos son dominantes en español, es decir, que seis niños son dominantes en una lengua y cuatro no tienen una lengua más fuerte. Esta distribución no sorprende si se tiene en cuenta que es natural que un niño bilingüe adquiriera una lengua más rápidamente que la otra (cf. apartado 3.1.). La edad de los niños equilibrados es muy diferente, por lo cual no parece jugar un papel decisivo. En cambio, llama la atención que todos los niños dominantes en alemán son mayores de cuatro años, así que tal vez cuando aumenta la edad, la lengua de la

sociedad juega un papel más importante porque los niños pasan más tiempo fuera de casa (cf. apartado 3.4.1.). Pero en este contexto hay que tener en cuenta que solamente tres niños participantes tienen menos de cinco años. De todos modos la lengua de la sociedad en general parece jugar un papel importante en la adquisición de una lengua, porque solo dos niños son dominantes en la lengua diferente a la del entorno y uno de ellos vive con sus padres hispanohablantes que no dominan la lengua de la sociedad.

En cuanto a la lengua de la familia los resultados no son unívocos: de los niños en cuya familia se usan las dos lenguas cuando está reunida (padres e hijos), dos son bilingües equilibrados (Carolina y Daniel), dos dominantes en alemán (Valentina y Paula) y uno dominante en español (Teresa). De los niños cuya lengua de la familia es el alemán, dos son bilingües nivelados (Laura y David) y dos son dominantes en alemán (Lucas y Noemí). El niño cuya única lengua de la familia es el español (Pablo) también es dominante en esta lengua. Ningún niño cuya lengua de la familia es solo el alemán es dominante en español, por lo cual el uso del español en la familia parece ser un contrapeso importante al alemán como lengua de la sociedad. A favor de esta observación milita también el hecho de que los únicos dos niños que son dominantes en alemán aunque se usan las dos lenguas cuando su familia está reunida, son los dos cuyo padre hispanohablante no vive en Austria. Es decir, que es de suponer que la familia no está reunida tan frecuentemente como las de los otros niños y por ejemplo en el caso de Paula esto significa que en casa en general se habla más alemán. Algo parecido se puede observar en el caso de Laura: es una bilingüe nivelada aunque la lengua de la familia es el alemán, pero como vive con su madre hispanohablante y solo está con su padre los lunes y algunos fines de semana, se puede suponer que en general en casa habla y escucha más español.

La mayoría de las familias participantes usa el método *one person – one language*, a saber, seis de once (en esta estadística se puede incluir Isabel). En dos familias ambos padres hablan las dos lenguas con su hijo, en una familia la madre habla las dos lenguas, en una la madre habla español e inglés con su hijo y en una ambos padres hablan español, porque es su lengua materna. Todas estas observaciones y los resultados en general muestran que, por lo que concierne el uso de las lenguas en casa y su influencia en la dominancia lingüística de los niños, muchos factores juegan un papel importante: los conocimientos de los padres en la otra lengua, si la familia vive junta o no, el tiempo que pasa junta, si usan también otras lenguas como lengua de la familia, etc. Por eso se puede decir que en general el uso de las lenguas en la familia juega un papel muy importante, pero dependiendo de la situación de cada familia puede tener más o menos influencia en la dominancia lingüística del niño.

La(s) lengua(s) que los hermanos hablan entre sí también forma parte del uso de las lenguas en la familia, pero como solo dos niños participantes tienen hermanos (Valentina y Teresa) no puedo hacer conclusiones sobre el papel de la lengua entre hermanos. Valentina habla las dos lenguas con su hermano mayor y es dominante en alemán, Teresa habla en su lengua dominante (español) con su hermana menor. Para hacerse una idea sobre la influencia de la lengua entre hermanos en la dominancia lingüística habría que hacer un estudio con hermanos y enfocar también la diferencia entre hermanos mayores y menores.

Por lo que concierne al papel que juega la asistencia a una guardería bilingüe se puede decir que, según los resultados del presente estudio, puede servir como contrapeso a la lengua de la sociedad. Sobre todo los resultados de David llevan a esta conclusión, porque aunque en casa recibe más *input* en alemán, es un bilingüe nivelado, así que al parecer el tiempo que pasa en la guardería y, por lo tanto, en un entorno hispanohablante se refleja en sus conocimientos lingüísticos. Aunque los resultados de Daniel no son tan fáciles de interpretar, su asistencia a un jardín de infancia en que se habla español parece servir como contrapeso, porque es de suponer que en casa tiene un poco más contacto con el alemán y sin embargo es un bilingüe nivelado. En cambio Lucas es dominante en alemán aunque va al jardín infantil bilingüe, así que en su caso la influencia del alemán como lengua de la sociedad y de la familia parecer ser más grande. En este contexto hay que tener en cuenta que el uso de las dos lenguas no es idéntico en todas las guarderías bilingües. Como se puede ver en el apartado 7.2., en que presenté los dos jardines infantiles participantes, hay diferentes maneras de organizar una guardería bilingüe (admitir solo niños bilingües o también monolingües, contratar tutores bilingües o monolingües, etc.) y por consecuencia la influencia que tiene sobre el desarrollo lingüístico de los niños depende mucho del jardín infantil y del uso de las lenguas en el mismo. Como en una de las guarderías participantes se habla más alemán, mientras que en la otra se usa más el español, una puede servir de mayor contrapeso a la lengua de la sociedad que la otra y esto tuve que tomar en consideración a la hora de analizar la influencia del jardín de infancia sobre los conocimientos lingüísticos de cada niño. Para obtener resultados más detallados sobre la influencia de la asistencia a una guardería bilingüe habría que hacer un estudio contrastivo con niños bilingües que van a un jardín de infancia bilingüe y con otros que asisten a un jardín infantil monolingüe.

La presunción sobre la dominancia lingüística de cada niño establecida antes de hacer las entrevistas se pudo afirmar en ocho niños (Carolina, Daniel, Laura, David, Noemí, Paula, Teresa y Pablo). Es decir, que en general las informaciones sobre los conocimientos y hábitos lingüísticos, el entorno lingüístico del niño y los perfiles de los padres coincidieron con los

resultados de las entrevistas y reflejaron la dominancia lingüística del niño. Por lo que concierne a los dos niños cuya dominancia lingüística no se refleja en las informaciones dadas por los padres en el cuestionario (Valentina y Lucas) mencioné posibles explicaciones para el resultado diferente de la presunción establecida anteriormente en los apartados sobre los niños porque las explicaciones difieren en cada niño.

Otra observación interesante es que los resultados de los niños son muy diferentes, lo cual también se puede interpretar como argumento a favor de que muchos factores diferentes influyen en el desarrollo lingüístico de un niño. El mejor resultado en las entrevistas españolas es el de Carolina, que conoció el 87% de los estímulos, mientras que Laura solo pudo denominar correctamente el 32%. Con el alemán como lengua del discurso el resultado mejor también es el 87% de estímulos conocidos (Noemí), en cambio Pablo, cuya lengua dominante es el español solo conoció el 35% de los estímulos en alemán. Naturalmente hay que tener en cuenta la edad diferente de los niños (Carolina y Noemí tienen 6 años y son los participantes de mayor edad), el hecho de que las circunstancias de las entrevistas no fueran siempre idénticas (en algunas entrevistas otros niños soplaron algunos estímulos, no pudimos hacer todas las entrevistas en una habitación separada, etc.) y que aspectos como la timidez de algunos niños influenciaron los resultados, pero sin embargo los conocimientos léxicos de los niños participantes en general parecen ser muy diferentes.

## **9. Conclusión**

En el análisis de los resultados y sobre todo en los resúmenes de los análisis cuantitativo y cualitativo a veces ya me referí a mis preguntas de investigación e hipótesis, pero en este último apartado voy a «unir» las conclusiones obtenidas. Por lo que concierne a la dominancia lingüística de los niños participantes se puede afirmar la hipótesis de que la mayoría de los niños no son bilingües equilibrados, sino dominantes en una lengua. Además los resultados reflejan la influencia de la lengua de la sociedad en la dominancia lingüística porque solo dos niños son dominantes en la lengua diferente a la del entorno.

En cuanto a los otros factores que influyen en la dominancia lingüística no se puede llegar a una conclusión unívoca. Aunque se pudo observar que el uso de las lenguas en la familia juega un papel importante, se notó que este uso depende de muchos factores y aspectos individuales, así que para llegar a más conclusiones sobre el peso del uso de las lenguas en la familia, se necesitarían más informaciones y detalles sobre el mismo en cada familia

participante y tal vez habría que pasar tiempo con las familias para hacerse una idea clara sobre los hábitos lingüísticos de cada familia. Por lo que concierne al papel del jardín de infancia bilingüe tampoco se puede llegar a una conclusión muy clara. Esta pregunta se podría investigar a través de un estudio con dos grupos de niños bilingües: uno que va a una guardería bilingüe y otro que asiste a un jardín de infancia monolingüe.

Los resultados muestran que el contacto con la lengua y por lo tanto con la cultura influencia los conocimientos lingüísticos y la dominancia lingüística y que este contacto se refleja en el léxico de los niños bilingües. Los estímulos típicos de Austria fueron conocidos más veces en alemán y llevaron a cambios de la lengua del discurso en las entrevistas españolas, por lo cual se puede llegar a la conclusión que se relacionan con la cultura y la lengua austríaca. En cambio, en contra de mi hipótesis, los estímulos típicos del mundo hispanohablante no fueron conocidos más veces en español y por consecuencia tampoco llevaron a más cambios de la lengua del discurso en las entrevistas alemanas. Aunque esto significa que los resultados en cuanto a la pregunta de investigación de si la influencia de las dos culturas de un niño bilingüe se refleja en sus conocimientos léxicos no son unívocos, no se puede negar la existencia de esta influencia, que se notó también en algunos estímulos típicos del mundo hispanohablante.

En mi opinión los resultados ambiguos en cuanto a la influencia de la cultura sobre el léxico tienen que ver con la heterogeneidad de los participantes. La segunda patria de los diez niños cuyos resultados forman parte del análisis cuantitativo es muy diferente, sus padres vienen de seis diferentes países de habla hispana (España, Venezuela, Bolivia, Costa Rica, República Dominicana y Colombia) y como la cultura de estos países es diferente, los estímulos que escogí como típicos del mundo hispanohablante no son típicos en todos estos países. Esto significa que podía elegir estímulos específicos de la cultura austríaca y por lo visto los niños también relacionan estos estímulos con la lengua y cultura austríaca, pero los estímulos típicos del mundo hispanohablante no fueron representativos o aptos para todos los países de habla hispana que formaron parte del presente estudio. Este hecho se refleja por ejemplo en los resultados del estímulo *taco*, que tal vez hubiera sido conocido por participantes cuya segunda patria es México, pero no fue un estímulo apto para el presente estudio. Esto significa que para llegar a resultados significativos y resultados unívocos habría que hacer un estudio con un grupo de niños del mismo país de habla hispana para poder elegir los estímulos conforme a la cultura de este país.

La heterogeneidad de los niños participantes muestra la actualidad e importancia del campo de investigación del bilingüismo, porque personas de diferentes países optan por venir

a vivir en Austria y por educar sus hijos con dos o más lenguas y culturas. El presente estudio llevó a conclusiones interesantes sobre la dominancia lingüística de estos niños bilingües, sobre sus hábitos lingüísticos, su uso de las dos lenguas y sobre los rasgos e influencias de sus dos culturas sobre su adquisición bilingüe, por lo cual se puede decir que la relación entre lengua y cultura y la adquisición simultánea de dos lenguas son sujetos de estudio prometedores para futuras investigaciones.

## Bibliografia

- AITCHISON, Jean (<sup>2</sup>1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*, Tübingen: Niemeyer.
- ARENCIBIA GUERRA, Lastenia (2007): «El bilingüismo como proceso preescolar: La dominancia lingüística en niños bilingües», en: Elsner, Daniela (ed.): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: das Leitziel "Multiliteralität"*, Frankfurt am Main [et al.]: Lang, 77-89.
- BERMAN, Ruth (1979): «The re-emergence of a bilingual: a case study of a Hebrew-English speaking child», en: *Working Papers on Bilingualism* 19, 158-180.
- BERNARDINI, Petra/SCHLYTER, Suzanne (2004): «Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: the Ivy Hypothesis», en: *Bilingualism: Language and Cognition* 7, 49-69.
- BLANK, Andreas (2001): *Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten*, Tübingen: Niemeyer.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933): *Language*, New York: Holt.
- BROWN, Roger (1973): *A First Language. The Early Stages*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BURLING, Robbins (1959): «Language Development of a Garo and English Speaking Child», en: *Word* 15, 45-68.
- BUSCH, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas. WUV.
- CANTONE, Katja (2009): «Sprachmischungen im simultanen Erwerb zweier Muttersprachen: Ein Fall von Sprachdominanz?», en: Hunstiger, Agnieszka/Koreik, Uwe (eds.): *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Leibniz Universität Hannover 2006*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 443-460.
- CANTONE, Katja/KUPISCH, Tanja/MÜLLER, Natascha/SCHMITZ, Katrin (2008): «Rethinking language dominance in bilingual children», en: *Linguistische Berichte* 215, 307-343.
- DE HOUWER, Annick (1990): *The acquisition of two languages from birth: A case study*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DIEKMANN, Andreas (<sup>4</sup>2010): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- GAWLITZEK-MAIWALD, Ira/TRACY, Rosemarie (1996): «Bilingual bootstrapping», en: *Linguistics* 34, 901-926.
- GENESEE, Fred (1989): «Early bilingual language development: one language or two?», en: Wei, Li (ed.): *The Bilingualism Reader*, London [et al.]: Routledge, 320-335.
- GENESEE, Fred/NICOLADIS, Elena/PARADIS, Johanne (1995): «Language differentiation in early bilingual development», en: *Journal of Child Language* 22, 611-631.
- GLÜCK, Helmut (ed.) (2010): *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart: Metzler.
- GONZÁLEZ-VILBAZO, Kay et al. (2013): «Methodological Considerations in Code Switching Research», en: *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 6 (1), 119-138.
- GROSJEAN, François (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass [et al.]: Harvard Univ. Press.
- GROSJEAN, François (2001): «The bilingual's language modes», en: Wei, Li (ed.): *The Bilingualism Reader*, London [et al.]: Routledge, 428-449.
- HARDING-ESCH, Edith/RILEY, Philip (2007): *The Bilingual Family. A handbook for parents*, Cambridge [et al.]: University Press.
- HAUGEN, Einar (1953): *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HINNENKAMP, Volker (2005): «„Zwei zu bir miydi?“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrant\*innen im Hybriditätsdiskurs», en: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (eds.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Tübingen: Gunter Narr, 51-103.
- HINNENKAMP, Volker/MENG, Katharina (2005): «Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis: Einleitung», en: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (eds.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Tübingen: Gunter Narr, 7-16.
- HU, Adelheid (2007): «Mehrsprachigkeitsforschung, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz», en: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (eds.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen: Stauffenburg, 1-23.
- JESSNER, Ulrike (2007): «Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung», en: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (eds.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen: Stauffenburg, 25-37.
- KIELHÖFER, Bernd/JONEKEIT, Sylvie (1998): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Stauffenburg.

- LANZA, Elizabeth (1993): «Language Mixing and Language Dominance in Bilingual First Language Acquisition», en: Clark, Eve V. (ed.): *The Proceedings of the Twenty-fourth Annual Child Language Research Forum*, Stanford: CSLI, 197-208.
- LANZA, Elizabeth (2000): «Concluding remarks – language contact – a dilemma for the bilingual child or for the linguist?», en: Döpke, Susanne (ed.): *Cross-linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 227-245.
- LEOPOLD, Werner F. (1970): *Speech Development of a Bilingual Child*, New York: AMS Press.
- LÜDI, Georges/PY, Bernard (1984): *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*, Tübingen: Niemeyer.
- MACKEY, William F. (1962): «The description of bilingualism», en: Wei, Li (ed.): *The Bilingualism Reader* (primera edición, 2000), London [et al.]: Routledge, 26-54.
- MEISEL, Jürgen M. (1989): «Early differentiation of languages in bilingual children», en: Hyltenstam, Kenneth/Obler, Loraine K. (eds.): *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity, and loss*, Cambridge: Cambridge University Press, 13-40.
- MEISEL, Jürgen M. (1994): «Code-switching in young bilingual children: the acquisition of grammatical constraints», en: Wei, Li (ed.): *The Bilingualism Reader*, London [et al.]: Routledge, 336-359.
- MÜLLER, Natascha/HULK, Aafke (2001): «Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages», en: *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), 1-21.
- MÜLLER, Natascha/KUPISCH, Tanja (2003): «Zum simultanen Erwerb des Deutschen und des Französischen bei (un)ausgeglichenen bilingualen Kindern», en: *Vox Romanica* 62, 145-169.
- MÜLLER, Natascha/KUPISCH, Tanja/SCHMITZ, Katrin/CANTONE, Katja (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*, Tübingen: Narr.
- MYERS-SCOTTON, Carol (1993): *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*, Oxford: Clarendon Press.
- MYERS-SCOTTON, Carol (2006): *Multiple Voices: an introduction to bilingualism*, Malden [et al.]: Blackwell.
- PETERSEN, Jennifer (1988): «Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar», en: *Linguistics* 26, 479-493.

- PORST, Rolf (<sup>4</sup>2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, Wiesbaden: Springer VS.
- REICH, Hans H. (2009): *Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*, Münster [et al.]: Waxmann.
- ROMAINE, Suzanne (1989): *Bilingualism*, Oxford [et al.]: Blackwell.
- RONJAT, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris: Champion.
- SCHEUCH, Erwin K. (<sup>3</sup>1973): «Das Interview in der Sozialforschung», en: König, René (ed.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken, Erster Teil*, Stuttgart: Enke, 66-190.
- SCHLYTER, Suzanne (1994): «Early morphology in Swedish as the weaker language in French-Swedish bilingual children», en: *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 9, 67-86.
- SELIMI, Naxhi (2013): *Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SWAIN, Merrill/WESCHE, Mari (1975): «Linguistic Interaction: Case Study of a Bilingual Child», en: *Language Sciences* 37, 17-22.
- TOMASELLO, Michael (1992): *First verbs: a case study of early grammatical development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TRACY, Rosemarie (<sup>2</sup>2008): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- VOLTERRA, Virginia/TAESCHNER, Traute (1978): «The acquisition and development of language by bilingual children», en Wei, Li (ed.): *The Bilingualism Reader*, London [et al.]: Routledge, 303-319.
- WEI, Li (<sup>2</sup>2007): *The Bilingualism Reader*, London [et al.]: Routledge.

### **Fuentes del internet**

<http://www.casalatina.or.at/index.php?id=56> [14.07.2015].

<http://www.quijote.at/index.php/aktuell-actual/> [14.07.2015].

## Fuentes de las imágenes

- Manzana** (figura 4): <http://forum.4pforen.4players.de/viewtopic.php?f=65&t=353431>  
[09.03.2015].
- Mano** (figura 4): <http://www.ucl.ac.uk/news/news-articles/1006/10061602> [11.03.2015].
- Ojo** (figura 4): <http://www.senioren-online.at/augen-lasern-verfahren-kosten-risiken-1497>  
[12.03.2015].
- Escalope** (figura 4): <http://www.ichkoche.at/wiener-schnitzel-rezept-3094> [09.03.2015].
- Limón** (anexo): <http://www.absolute7.net/zitrone-10ml-e-liquid-fuer-elektronische-zigarette>  
[06.03.2015].
- Gambas** (anexo): <https://constancewhatscooking.wordpress.com/tag/gambas-a-la-plancha/>  
[06.03.2015].
- Lima** (anexo): <http://www.frutinha.de/sortiment/premium-fruchtmark/limette.html>  
[09.03.2015].
- Lentejas** (anexo): [http://www.800.cl/?id=1233&id\\_Ficha=3108&id\\_Imagen=90356&id\\_Galeria=0&bDest=0&op=0](http://www.800.cl/?id=1233&id_Ficha=3108&id_Imagen=90356&id_Galeria=0&bDest=0&op=0) [06.03.2015].
- Mejillón** (anexo): <http://www.epocketguide.com/wp-content/uploads/2013/06/plato.jpg>  
[06.03.2015].
- Jamón serrano** (anexo): [http://quoteimg.com/boneless-reserva-jamon-serrano-by-redondo-iglesias-js001-your-price/www.hotpaella.com\\*images\\*products\\*JS001\\_1\\_lg.jpg/www.hotpaella.com\\*Products\\*BonelessReservaJamonSerranobyRedondoIglesias\\_\\_JS001.aspx/](http://quoteimg.com/boneless-reserva-jamon-serrano-by-redondo-iglesias-js001-your-price/www.hotpaella.com*images*products*JS001_1_lg.jpg/www.hotpaella.com*Products*BonelessReservaJamonSerranobyRedondoIglesias__JS001.aspx/) [06.03.2015].
- Maíz** (anexo): <http://www.menshealth.it/mais-in-3-modi-mh-3624> [06.03.2015].
- Aguacate** (anexo): <http://www.fid-gesundheitswissen.de/pflanzenheilkunde/avocado/>  
[06.03.2015].
- Sandía** (anexo): <http://www.intaste.de/eliqum-wassermelone-high-10ml.html> [09.03.2015].
- Mango** (anexo): <http://punktum.abcd.e.biz/Hevert/natuerlich-geniessen/mango-senkt-hohen-blutzucker-bei-ubergewicht/> [09.03.2015].
- Uva** (anexo): <http://www.anbrennen.de/weintrauben.html> [09.03.2015].
- Arroz** (anexo): <http://www.rezeptesuchen.com/r/reis-brot-mit-gekochtem-reis-82653>  
[09.03.2015].
- Melón** (anexo):  
<https://peacockcateringandevents.smemarkethub.com/products/22890/honeydew-melon-juice/>  
[09.03.2015].

**Pollo:** (anexo): <http://www.bildderfrau.de/rezepte/ingwer-rezepte-d42360c510122.html>  
[09.03.2015].

**Aceitunas** (anexo): <http://greekfood.about.com/od/greekfoodphotogalleries/ig/Greek-Olive-Photos/> [06.03.2015].

**Leche** (anexo): <http://lebensmittel-warenkunde.de/lebensmittel/milch-milchprodukte.html>  
[09.03.2015].

**Dulces** (anexo): <http://www.dr-barbara-hendel.de/blog/keine-suessigkeiten-mehr-an-der-kasse/> [09.03.2015].

**Huevo** (anexo): <http://www.asklubo.com/lifestyle/essen-trinken/wie-viele-kalorien-hat-ein-ei/127.422> [09.03.2015].

**Fresa** (anexo): <http://lebensmittel-warenkunde.de/lebensmittel/obstprodukte/erdbeeren.html>  
[09.03.2015].

**Hamburguesa** (anexo): <http://bilder.4ever.eu/tag/6883/hamburger?pg=8> [09.03.2015].

**Queso** (anexo): <http://entrepadres.imujer.com/5089/beneficios-de-comer-queso-en-ninos>  
[09.03.2015].

**Espaguetis** (anexo): <http://www.kochbar.de/rezept/402908/Spaghetti-Bolognese.html>  
[09.03.2015].

**Croissant** (anexo): <http://www.back-werk.de/Croissants.html> [09.03.2015].

**Jamón** (anexo): <http://www.rezeptewiki.org/wiki/Datei:Kochschinken.jpg> [09.03.2015].

**Panqueque** (anexo): <http://www.kochen-in-wien.com/kochblog/2012/10/19/palatschinken-mit-marillenmarmelade-gefullt/> [09.03.2015].

**Patata** (anexo): <http://www.nekobento.com/?page=kartoffel> [09.03.2015].

**Mollete de pan** (anexo): <http://www.hofbaeckerei.at/semmel-rund.html> [09.03.2015].

**Castañas** (anexo): <http://www.weihnachtsmarkt-marienplatz.de/images/maroni-04-maroni-in-papiertuete.jpg> [09.03.2015].

**Albaricque** (anexo): <https://www.hofer.at/de/angebote/preiskick/detailseite/ps/p/marillen/>  
[09.03.2015].

**Pretzel** (anexo): <http://www.kochrezepte.at/brezel-rezept-172> [09.03.2015].

**Pastel** (anexo): <http://www.kuechengoetter.de/rezepte/Kuchen/Marmorkuchen-1286196.html>  
[09.03.2015].

**Nuez** (anexo): <http://lexikon.huettenhilfe.de/nuesse-und-kerne/walnuesse.html> [09.03.2015].

**Galletas** (anexo): <http://www.woman.at/mywoman/paintinggirl/stories/733822/> [10.03.2015].

**Espinaca** (anexo): <http://www.mitohnekochen.com/kochen-rezepte/cremespinat/check/>  
[09.03.2015].

**Ositos de goma** (anexo): <https://www.flickr.com/photos/clarasworld/4557616756/>  
[09.03.2015].

**Ciruela** (anexo): [http://www.wiener-zucker.at/index.php?id=95&no\\_cache=1&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=516#!prettyPhoto/0/](http://www.wiener-zucker.at/index.php?id=95&no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=516#!prettyPhoto/0/) [09.03.2015].

**Taco** (anexo): <http://lavender-bell-lily.blogspot.co.at/> [09.03.2015].

**Salchicha** (anexo): <http://www.olma-messen.ch/index.php?id=665> [12.03.2015].

**Plátano** (anexo): <http://mekitchen.net/2013/08/22/pl-tano-macho-acompa-ando-el-falafel-de-garbanzos/> [21.03.2015].

**Sopa de pasta** (anexo): <http://www.maggi.at/produkte/alle-kategorien/alle-gruppen/MAGGI-Guten-Appetit-Nudel-Suppe.html> [04.04.2015].

**Coco** (anexo): <http://www.freakyally.de/liquids/fa-liquids/fruchtige-liquids-10ml/kokusnuss-liquid-10ml.html> [04.04.2015].

**Bolas de masa** (anexo): <http://www.bayerische-spezialitaeten.net/rezepte/bayerische-semmelknoedel.html> [04.04.2015].

**Frijoles** (anexo): <http://german.alibaba.com/product-gs/price-down-factory-cheap-wholesale-canned-red-kidney-beans-1885832970.html> [04.04.2015].

**Pie** (anexo): <http://www.fotosearch.de/lifeart/anatomie-des-menschen-in-farbe-i/LIF149/>  
[11.03.2015].

**Brazo** (anexo): <http://www.franz-sales-verlag.de/fsvwiki/index.php/Lexikon/Zitate-Arm>  
[11.03.2015].

**Oreja** (anexo): [http://www.cirrushealthcare.de/presse\\_foto\\_ohr.html](http://www.cirrushealthcare.de/presse_foto_ohr.html) [12.03.2015]

**Pelo** (anexo): [http://de.clipartlogo.com/image/lady-face-cartoon-clip-art\\_414784.html](http://de.clipartlogo.com/image/lady-face-cartoon-clip-art_414784.html)  
[11.03.2015].

**Boca** (anexo): [http://www.face2image.de/Makeup\\_Virtuell.html](http://www.face2image.de/Makeup_Virtuell.html) [19.03.2015].

**Dedo** (anexo): <https://www.healthtap.com/topics/trigger-finger> [12.03.2015].

**Dedo del pie** (anexo): <http://www.schulbilder.org/bild-zeh-i26940.html> [12.03.2015].

**Lengua** (anexo): <http://www.vital.de/gesundheit/erkrankungen/artikel/das-verraet-die-zunge>  
[12.03.2015].

**Ventre** (anexo): <http://www.quia.com/jg/2553706list.html> [12.03.2015].

**Mejilla** (anexo): [http://bilder.tibs.at/index.php?page\\_id=6&img=24855](http://bilder.tibs.at/index.php?page_id=6&img=24855) [12.03.2015].

**Nariz** (anexo): <http://www.wired.co.uk/news/archive/2014-09/01/electronic-nose-superbug>  
[12.03.2015].

**Espalda** (anexo): <http://becuo.com/body-back-clipart> [19.03.2015].

**Cuello** (anexo): <http://www.schule.rorschach.ch/potatoe/6FR014/6FR014.htm> [04.04.2015].

## **A. Anexo**

### **A.1. Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema Sprachdominanz und somit einen Forschungsgegenstand, der seit Ende der fünfziger Jahre im Gebiet der Mehrsprachigkeitsforschung Erwähnung findet. Ausgehend von der Annahme, dass sich die Sprachkenntnisse einer mehr- bzw. zweisprachigen Person nicht in beiden Sprachen gleich schnell entwickeln und somit eine besser beherrscht wird als die andere, beschäftigt sich die Sprachdominanzforschung mit verschiedenen Aspekten des simultanen Erwerbs zweier Sprachen und des Miteinanders einer starken und einer schwachen Sprache (vgl. Müller et al. 2011: 65-66). Ziel der vorliegenden Studie war es, die Sprachdominanz zweisprachiger Kindergartenkinder, die mit der deutschen und der spanischen Sprache aufwachsen, zu untersuchen und zu diesem Zweck habe ich das Lexikon der teilnehmenden Kinder in beiden Sprachen miteinander verglichen. Die Fokussierung auf das Lexikon erlaubte es mir, einer weiteren Forschungsfrage nachzugehen, nämlich jener nach einer kulturspezifischen Prägung ebendieses. Da die StudienteilnehmerInnen nicht nur in Kontakt mit zwei Sprachen, sondern auch zwei Kulturen aufwachsen, und die Verbindung zwischen Sprache und Kultur unumstritten ist (vgl. Hu 2007: 8), habe ich im Zuge dieser Arbeit erforscht, ob sich eine kulturspezifische Prägung des Lexikons feststellen lässt und bilinguale SprecherInnen somit bestimmte Lexeme mehr mit einer ihrer beiden Kulturen und Sprachen verbinden als mit der anderen.

Um meine Forschungsfragen beantworten zu können, bedurfte es einerseits einer intensiven Sichtung fachspezifischer Literatur, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit aufgearbeitet ist, und andererseits der Durchführung einer Studie, deren Konzeption, Design, Ablauf und Ergebnis im praktischen Teil skizziert wurden. Der theoretische Teil beginnt mit einem Kapitel über den Bilingualismus, in dessen großes Forschungsgebiet auch das Thema dieser Arbeit fällt. Darin habe ich die Verwendung dieses Begriffes in der Arbeit geklärt, bin auf verschiedene Arten von Bilingualismus und einige Theorien bezüglich des simultanen Erwerbs zweier Sprachen eingegangen und habe mich abschließend mit dem für die Auswertung der Ergebnisse dieser Studie sehr wichtigen Thema der Sprachmischungen auseinandergesetzt.

Im darauffolgenden Kapitel habe ich das Phänomen der Sprachdominanz thematisiert, verschiedene Kriterien vorgestellt, die im Laufe der Jahre verwendet wurden, um die Dominanz einer Sprache festzustellen und deren Nutzen im Allgemeinen, besonders jedoch

für die vorliegende Studie, analysiert. Außerdem habe ich für die Studie relevante Faktoren, die die Sprachdominanz beeinflussen (Gesellschaft, Familie, Kindergarten) thematisiert, die vor allem bei der Interpretation der Ergebnisse in der qualitativen Analyse zur Sprachdominanz der einzelnen StudienteilnehmerInnen eine wichtige Rolle spielen.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den Phasen der Aneignung des Lexikons und dessen Bedeutung. Dabei bin ich auf Aspekte der Semantik eingegangen und habe mich auf die sogenannte Prototypentheorie bezogen, die mir sowohl bei der quantitativen als auch der qualitativen Analyse der Ergebnisse als wichtige Grundlage diente, da sie erklärt, wie Kinder die Bedeutung von Lexemen lernen (vgl. dazu Aitchison 1997: 229-232). Auch im fünften Kapitel habe ich mich mit dem Lexikon beschäftigt, die Verbindung zwischen Sprache und Kultur thematisiert und mich dabei vor allem auf die Frage nach der kulturspezifischen Prägung des Lexikons bezogen, um Erkenntnisse darüber zu erlangen, ob sich die Verbindung bestimmter Lexeme mit einer der beiden Kulturen in den Sprachkenntnissen, beziehungsweise im Sprachgebrauch der bilingualen Kinder widerspiegelt.

Der anschließende praktische Teil der Arbeit beginnt mit einer Übersicht über meine Forschungsfragen und Hypothesen, die gleichzeitig als Überleitung vom theoretischen zum praktischen Teil der Arbeit zu verstehen ist. Im siebten Kapitel habe ich die für die vorliegende Studie gewählte Methode erläutert. Hierbei habe ich zuerst einen Überblick über das Design der Studie gegeben, was ich auch an dieser Stelle zusammenfassend tun möchte: Um meine Forschungsfragen beantworten zu können, wollte ich eine Studie mit in den Sprachen Spanisch und Deutsch zweisprachigen Kindergartenkindern im Alter von drei bis sechs Jahren machen und ihr Lexikon in beiden Sprachen untersuchen. Dazu wählte ich sechzig Stimuli aus, die mir die teilnehmenden Kinder einmal auf Deutsch und einmal auf Spanisch benennen sollten. Die Stimuli wählte ich aus den Themengebieten *Essen/Nahrungsmittel* und *Körper* und zeigte den Kindern in zwei Durchgängen (einmal mit Deutsch und einmal mit Spanisch als Diskurssprache) Kärtchen, auf denen die Stimuli abgebildet waren. Die Kinder sollten den abgebildeten Gegenstand benennen. Die Wahl der Stimuli lässt sich mit dem Forschungsinteresse bezüglich der kulturspezifischen Prägung des Lexikons erklären: Da vor allem das Thema *Essen* sehr stark kulturell geprägt ist (vgl. Harding-Esch/Riley 2007: 45), wählte ich fünfzehn Stimuli, die meines Erachtens nach typisch österreichisch sind (z.B.: Schnitzel) und somit meiner Hypothese entsprechend nicht nur mit der österreichischen Kultur, sondern auch mit der deutschen Sprache in Verbindung gebracht werden, und fünfzehn Stimuli, die typisch für die spanischsprachige Welt sind (z.B.: Avocado) und somit eher mit dieser Sprache assoziiert werden. Fünfzehn weitere Stimuli aus

dem Themengebiet *Essen/Nahrungsmittel* wählte ich als universell (z.B.: Reis), sie sollten für keine der beiden Kulturen und Sprachen typischer sein. Auch die fünfzehn Stimuli aus dem Themenbereich *Körper* gehörten zu den universellen Stimuli und sollten als Vokabel, die bereits früh erworben werden (vgl. Reich 2009: 17), helfen, die Sprachdominanz der teilnehmenden Kinder zu bestimmen.

Mithilfe von Handpuppen – einer deutsch- und einer spanischsprachigen – wurden den Kindern also in zwei Durchgängen die sechzig Stimuli gezeigt und deren Reaktionen und Antworten auf Tonband aufgenommen. Die bisher genannten Aspekte, wie die teilnehmenden bilingualen Kindergärten, die Wahl der Stimuli und die Durchführung der Interviews wurden im siebten Kapitel thematisiert. Außerdem habe ich Zweck und Ergebnisse der Vorstudie, die Konzeption des Elternfragebogens, der wichtige Informationen über die Sprachkenntnisse und das sprachliche Umfeld der Kinder lieferte, und die Evaluierungsmethode, also die Einteilung der Antworten in verschiedene Kategorien, erläutert. Das Methodenkapitel endet mit einer Reflexion über die gewählte Methode, in der ich mich vor allem auf aufgetretene Schwierigkeiten bezogen habe.

Im Anschluss daran folgt das größte Kapitel der Arbeit, in dem ich alle Resultate zusammengefasst, mithilfe von Diagrammen grafisch dargestellt, analysiert und interpretiert habe. Dabei habe ich mich – wie bereits erwähnt – sowohl für eine quantitative als auch eine qualitative Analyse entschieden. Bei Ersterer liegt der Fokus auf den Ergebnissen der einzelnen Stimuli; interessant für meine Frage nach der kulturspezifischen Prägung des Lexikons waren hier vor allem die Resultate der für eine Kultur typischen Stimuli. Im Zuge der Analyse habe ich verglichen, in welcher Sprache der Stimulus öfter gekannt und richtig benannt wurde und wie oft er zu einem Wechsel der Diskursprache oder zu *code-switching* geführt hat, um daraus Schlüsse über seine Verbindung mit einer der beiden Kulturen zu ziehen.

In der qualitativen Analyse stand die Frage nach der Sprachdominanz der teilnehmenden Kinder im Mittelpunkt. In Unterkapiteln habe ich zwischen Kindern, deren dominante Sprache das Deutsche ist, Kindern mit Spanisch als dominanter Sprache und balanciert bilingualen Kindern unterschieden und die Ergebnisse jedes Teilnehmers/jeder Teilnehmerin einzeln analysiert. Im Zuge dessen habe ich versucht, individuelle Gründe für die Sprachdominanz eines jeden Teilnehmers/einer jeden Teilnehmerin zu finden und dabei mithilfe des Elternfragebogens Bezug auf die Informationen über die Sprachkenntnisse und -gewohnheiten und das sprachliche Umfeld des Kindes genommen. Laut meinen Ergebnissen sind vier der elf TeilnehmerInnen in Deutsch dominant, vier balanciert bilingual und zwei

weisen eine Dominanz im Spanischen auf. Über die Sprachdominanz eines Kindes konnte ich keine Aussagen treffen, da wir das Interview nur mit Spanisch als Diskurssprache durchführen konnten. Den Abschluss des achten Kapitels bildet eine kurze Zusammenfassung, in der ich die Ergebnisse zur Sprachdominanz der TeilnehmerInnen in einer Tabelle dargestellt habe und noch einmal Bezug auf jene Faktoren genommen habe, die die Sprachdominanz der Kinder beeinflussen.

Im abschließenden neunten Kapitel habe ich mich erneut auf meine Forschungsfragen und Hypothesen bezogen und die durch die vorliegende Studie gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst. Außerdem habe ich auf aufgetretene Schwierigkeiten hingewiesen und im Zuge dessen Möglichkeiten für zukünftige Forschungsarbeiten aufgezeigt. Zusammenfassend muss man sagen, dass sich die Frage nach der kulturspezifischen Prägung des Lexikons nicht eindeutig beantworten lässt. Während vor allem die Ergebnisse der typisch österreichischen Stimuli in der quantitativen Analyse entsprechend meiner Hypothese darauf hindeuten, dass bilinguale SprecherInnen bestimmte Lexeme mit einer ihrer Kulturen und Sprachen mehr in Verbindung bringen, lässt die Analyse der für die spanischsprachige Welt typischen Stimuli diesen Schluss nicht zu. Einer der Gründe für dieses nicht eindeutige Ergebnis könnten die unterschiedlichen spanischsprachigen Kulturen der teilnehmenden Kinder sein. Da ihre „zweite Heimat“ sich aus sechs verschiedenen spanischsprachigen Ländern zusammensetzt und die Kulturen dieser Länder unterschiedlich sind, konnten die für die spanischsprachige Welt typischen Stimuli nicht für all diese Kulturen passend gewählt werden.

Die Frage nach der Sprachdominanz der teilnehmenden Kinder hat interessante Ergebnisse geliefert und vor allem gezeigt, dass eine Vielzahl an Faktoren, wie die Umgebungssprache oder der Gebrauch der Sprachen in der Familie, die Sprachkenntnisse und die sprachliche Entwicklung zweisprachiger Kinder beeinflussen und sich somit in deren Lexikon widerspiegeln.

## A.2. Cuestionario

En la copia del cuestionario en el presente anexo borré mis datos personales, a saber, mi número de teléfono y mi dirección de correo electrónico. El formato también difiere un poco del original.



**Institut für Romanistik**  
Universität Wien  
Universitätscampus AAKH,  
Hof 8  
Spitalgasse 2  
A-1090 Wien

*(versión en español a partir de la página 9)*

Sehr geehrte Eltern!

Ich heiße Hannah Iwancsich, bin 24 Jahre alt und studiere Romanistik (Spanisch) an der Universität Wien.

Im Zuge meiner Masterarbeit mit dem Titel *La dominancia lingüística en el léxico: un estudio sobre niños bilingües (alemán/español) en la etapa preescolar* möchte ich zum Thema Sprachdominanz eine Studie mit zweisprachigen Kindergartenkindern machen. Dabei werden den Kindern spielerisch Bilder gezeigt, die mit den Themen „Essen, Nahrungsmittel“ und „Körper“ zu tun haben. Die Kinder sollen die Abbildungen einmal auf Deutsch und einmal auf Spanisch benennen, ihre Aussagen werden dabei auf Tonband aufgenommen.

Um einen Einblick in die Sprachkenntnisse und die sprachliche Umgebung Ihres Kindes zu bekommen, bitte ich Sie, folgenden Fragebogen (7 Seiten) auszufüllen. **Selbstverständlich werden alle Daten und Informationen anonym verwendet** und die Namen der Kinder in der Arbeit geändert.

Alle Fragen dienen mir **ausschließlich** dazu, einen Überblick über den **Wortschatz** Ihres Kindes zu bekommen – vor allem in Bezug auf die Themen „Essen“ und „Körper“. Es geht mir nicht darum, etwas über Ihr Privatleben zu erfahren, auch wenn einige Fragen ebendieses betreffen.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen bis **Freitag, den 20. März** im Kindergarten ab. Sie können ihn auf Deutsch oder Spanisch ausfüllen, die spanische Version finden Sie ab Seite 9.

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung und informiere Sie bei Interesse natürlich auch über die Beobachtungen und Ergebnisse zu Ihrem Kind.

Vielen Dank im Voraus,

Hannah Iwancsich

## Fragebogen – deutsche Version

### Sprachkenntnisse und -gewohnheiten des Kindes

#### 1. Welche Sprachen spricht Ihr Kind?

Deutsch  Spanisch  weitere Sprache(n): \_\_\_\_\_

#### 2. Welche Sprache(n) spricht Ihr Kind...

##### a) ...mit der Mutter?

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

##### b) ...mit dem Vater?

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

##### c) ...mit Geschwistern (falls vorhanden)?

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

keine Geschwister

##### d) ...mit Freunden aus dem Kindergarten?

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen

##### e) ...mit Freunden außerhalb des Kindergartens?

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen

##### f) ...wenn es alleine spielt (Spielmonolog)?

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

##### g) ...wenn es aufgeregt ist?

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**h) ...wenn es wütend ist?**

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**3. Ganz allgemein, welche Wörter verwendet Ihr Kind ausschließlich in einer der beiden Sprachen? (Schreiben Sie die Wörter bitte in der entsprechenden Sprache hin)**

---

---

---

**4. Welche Wörter bzw. Aussagen fallen Ihnen ein, bei denen Ihr Kind die deutsche und die spanische Sprache mischt?**

---

---

---

---

**5. Gibt es Situationen in denen Ihr Kind sich weigert, eine der beiden Sprachen zu sprechen?**

ja  nein

**5a) Falls ja: Um welche Situationen handelt es sich und welche Sprache wird verweigert?**

---

---

---

### **Die sprachliche Umgebung des Kindes**

**6. Welche Sprache(n) spricht die Mutter mit dem Kind?**

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**7. Welche Sprache(n) spricht der Vater mit dem Kind?**

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**8. Wann machen Sie eine Ausnahme und sprechen in der anderen Sprache (Deutsch bzw. Spanisch) mit Ihrem Kind?**

Mutter: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vater: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**9. Welche Sprache(n) sprechen die Eltern miteinander?**

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**10. Welche Sprache(n) wird/werden bei allgemeinen Gesprächen im Familienkreis (Eltern+Kinder) verwendet?**

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**11. Welche Sprache(n) sprechen andere Verwandte in Österreich (Großeltern, Tanten, Onkel etc.) mit dem Kind?**

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**12. Welche Sprache(n) sprechen Verwandte in der zweiten Heimat (Spanien, Lateinamerika etc.) mit dem Kind?**

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**13. Wie viele Stunden verbringt die Mutter am Tag durchschnittlich mit dem Kind?**

\_\_\_\_\_

**14. Wie viele Stunden verbringt der Vater am Tag durchschnittlich mit dem Kind?**

\_\_\_\_\_

**15. Wie viele Stunden verbringt das Kind am Tag durchschnittlich im Kindergarten?**

\_\_\_\_\_

**16. Wie viele Stunden verbringt das Kind in der Woche durchschnittlich mit einer anderen Betreuungsperson (Kindermädchen, Babysitter etc.)? \_\_\_\_\_**

**16a) Welche Sprache(n) spricht diese Person mit dem Kind?**

Deutsch  Spanisch  beide Sprachen  andere Sprache(n): \_\_\_\_\_

**17. Kontakt zu Medien**

	mehr auf Deutsch	mehr auf Spanisch	ausgeglichen
Kinderbücher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fernsehen, Kinderfilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hörbücher, Hörspiele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**18. Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind im spanischsprachigen Ausland (Urlaub, Verwandtenbesuch etc.)?**

- weniger als 1 Woche im Jahr  1-3 Wochen im Jahr  
 4-6 Wochen im Jahr  mehr als 6 Wochen im Jahr

**Essen**

**19. Was sind die Lieblingsspeisen Ihres Kindes?**

---

---

---

**20. Nennen Sie mir bitte mindestens 5 Speisen/Gerichte, die in Ihrem Haushalt besonders oft gekocht oder gegessen werden:** \_\_\_\_\_

---

---

---

**21. Wer kocht in Ihrem Haushalt?**

- Mutter  Vater  beide  andere Person(en): \_\_\_\_\_

**22. Wie oft werden in Ihrem Haushalt Speisen, Nahrungsmittel oder Zutaten gekocht bzw. verwendet, die typisch für Ihre zweite Heimat (Spanien, Lateinamerika etc.) sind?**

- mehrmals pro Woche     1x pro Woche     mehrmals pro Monat  
 1x pro Monat             seltener als 1x pro Monat

**22a) Um welche Speisen, Nahrungsmittel oder Zutaten handelt es sich?**

---

---

---

**23. Wer isst Zuhause normalerweise gemeinsam mit dem Kind?**

- Mutter     Vater     beide     Kind (und Geschwister) alleine

**24. Wie oft isst die Familie (Eltern + Kinder) gemeinsam?**

- jeden Tag     mehrmals pro Woche     1x pro Woche  
 seltener als 1x pro Woche

**25. Was isst und trinkt Ihr Kind gerne im Restaurant?**

---

---

---

**26. Wie oft isst Ihr Kind im Kindergarten?** \_\_\_\_\_

## **Körper**

**27. In welcher Sprache konnte Ihr Kind die Körperteile (Nase, Mund etc.) zuerst benennen?**

- Deutsch     Spanisch     beide Sprachen

**28. Was war das erste Wort aus dem Themenbereich „Körper“, das Ihr Kind sagen konnte (auf Deutsch oder Spanisch)?**

\_\_\_\_\_

**29. Besitzt Ihr Kind ein Buch zum Thema „Körper“ (auf Deutsch oder Spanisch)?**

ja  nein

**29a) Falls ja, nennen Sie mir bitte den Titel des Buchs:** \_\_\_\_\_

**30. Wer...**

**a) ...hilft dem Kind beim anziehen?**

Mutter  Vater  beide

**b) ...badet das Kind?**

Mutter  Vater  beide

**c) ...hat das Kind gewickelt?**

Mutter  Vater  beide

### **Sprachprofil der Eltern**

**31. Welche Sprache(n) haben Sie gesprochen bevor Sie 10 Jahre alt waren?**

Mutter: \_\_\_\_\_

Vater: \_\_\_\_\_

**32. Wie gut würden Sie Ihre Sprachkenntnisse in der anderen Sprache (also Deutsch oder Spanisch) auf einer Skala von 1=sehr gute Kenntnisse bis 6=keine Kenntnisse einschätzen?**

Mutter:

1 (sehr gute Kenntnisse)	2	3	4	5	6 (keine Kenntnisse)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vater:

1 (sehr gute Kenntnisse)	2	3	4	5	6 (keine Kenntnisse)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 33. Sprechen Sie weitere Fremdsprachen?

ja  nein

#### 33a) Falls ja, welche?

Mutter: \_\_\_\_\_

Vater: \_\_\_\_\_

### 34. Seit wann leben Sie in Österreich?

Mutter: \_\_\_\_\_

Vater: \_\_\_\_\_

## Demografische Daten

Name, Vorname des Kindes: \_\_\_\_\_

Geburtsdatum des Kindes: \_\_\_\_\_

Geburtsort des Kindes: \_\_\_\_\_

Herkunftsland der Mutter: \_\_\_\_\_

Herkunftsland des Vaters: \_\_\_\_\_

Die Familie (Eltern + Kinder) hat außerhalb Österreichs gelebt:  ja  nein

Falls ja: Land: \_\_\_\_\_, Zeitraum des Aufenthaltes: \_\_\_\_\_

## Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass von meinem Kind \_\_\_\_\_

(Name, Vorname) Tonbandaufnahmen gemacht werden. Diese werden vertraulich und anonym verwendet, der Name des Kindes wird in der Arbeit geändert.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift eines Erziehungsberechtigten

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**



Estimados padres:

Me llamo Hannah Iwancsich, tengo 24 años y soy estudiante de Filología románica (español) en la Universidad de Viena.

En mi tesina, titulada *La dominancia lingüística en el léxico: un estudio sobre niños bilingües (alemán/español) en la etapa preescolar*, quiero centrarme en el bilingüismo infantil y hacer un estudio con niños bilingües. Voy a mostrar a los niños unas imágenes de dos temáticas: „comida/alimentos“ y „cuerpo humano“ y ellos deben decirme lo que ven, una vez en alemán y otra vez en español. Sus respuestas serán grabadas.

Para obtener información sobre los conocimientos lingüísticos y el entorno de su hijo le ruego que cumplimente el cuestionario anexo de 7 páginas. **Toda la información y los datos obtenidos serán utilizados de manera confidencial y anónima, el nombre del niño será cambiado.**

Las preguntas del cuestionario me servirán **únicamente** para obtener información sobre el **léxico** de su hijo – sobre todo en cuanto a los temas „comida“ y „cuerpo humano“. No se trata de llegar a saber algo sobre su vida privada, aunque algunas preguntas se refieren a aspectos privados y familiares.

Le ruego que entregue el cuestionario cumplimentado hasta el **viernes, 20 de marzo** en el jardín de infancia. Se puede cumplimentar la versión española o la versión alemana.

Quedo a su disposición para responder a sus preguntas y, si tiene interés, le informo sobre los resultados de su hijo y del estudio.

Muchas gracias de antemano,

muy atentamente,

Hannah Iwancsich

## Cuestionario – versión española

### Conocimientos y hábitos lingüísticos

#### 1. ¿Qué lenguas habla su hijo?

alemán  español  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

#### 2. ¿Qué lengua(s) habla su hijo...

##### a) ...con la madre?

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

##### b) ...con el padre?

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

##### c) ...con sus hermanos?

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

no tiene hermanos

##### d) ...con amigos del jardín de infancia?

alemán  español  ambas lenguas

##### e) ...con amigos fuera del jardín de infancia?

alemán  español  ambas lenguas

##### f) ...cuando juega solo?

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

##### g) ...cuando está nervioso?

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

##### h) ...cuando está enfadado?

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

#### 3. En general, ¿qué palabras usa su hijo solamente en una de las dos lenguas? (Por favor, escriba las palabras en la lengua correspondiente)

---

---

---

**4. ¿En qué palabras o enunciados mezcla su hijo alemán y español?**

---

---

---

---

**5. ¿Hay situaciones en las que su hijo se niega a hablar alguna de las dos lenguas?**

sí  no

**5a) En caso afirmativo: ¿De qué situaciones se trata y qué lengua no quiere hablar?**

---

---

---

### **El entorno lingüístico del niño**

**6. ¿En qué lengua(s) habla la madre al niño?**

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

**7. ¿En qué lengua(s) habla el padre al niño?**

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

**8. ¿Cuándo hace una excepción y habla en la otra lengua (alemán o español) con su hijo?**

madre: \_\_\_\_\_

---

---

padre: \_\_\_\_\_

---

---

**9. ¿Qué lengua(s) hablan los padres entre sí?**

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

**10. ¿Qué lengua(s) se usa(n) cuando la familia (padres + niños) está reunida?**

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

**11. ¿Qué lengua(s) hablan otros parientes en Austria (abuelos, tíos, etc.) con el niño?**

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

**12. ¿Qué lengua(s) hablan los parientes en la segunda patria (España, Latinoamérica, etc.) con el niño?**

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

**13. Por término medio, ¿cuántas horas al día pasa el niño con la madre?**

\_\_\_\_\_

**14. Por término medio, ¿cuántas horas al día pasa el niño con el padre?**

\_\_\_\_\_

**15. Por término medio, ¿cuántas horas al día pasa el niño en el jardín de infancia?**

\_\_\_\_\_

**16. Por término medio, ¿cuántas horas a la semana pasa el niño con otra persona que cuida de él (canguero, niñera, etc.)? \_\_\_\_\_**

**16a) ¿Qué lengua(s) habla esta persona con el niño?**

alemán  español  ambas lenguas  otra(s) lengua(s): \_\_\_\_\_

**17. Lengua en la que mi hijo accede a los medios de comunicación**

	más en alemán	más en español	equilibrado
libros infantiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
televisión, películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
audiolibros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**18. ¿Cuánto tiempo pasa su hijo en países de habla hispana (durante las vacaciones, de visita con familiares, etc.)?**

- menos de 1 semana al año     1-3 semanas al año  
 4-6 semanas al año             más de 6 semanas al año

## **La comida**

**19. ¿Cuáles son los platos favoritos de su hijo?**

---

---

---

**20. Por favor, indique al menos 5 platos/comidas que se cocinan o comen con frecuencia en su casa:** \_\_\_\_\_

---

---

---

**21. ¿Quién cocina en su casa?**

- madre     padre     ambos     otra(s) persona(s): \_\_\_\_\_

**22. En su casa, ¿cuántas veces se cocinan o utilizan platos, alimentos o ingredientes que son típicos para su segunda patria (España, Latinoamérica, etc.)?**

- varias veces a la semana     una vez a la semana     varias veces al mes  
 una vez al mes                     menos de una vez al mes

**22a) ¿De qué platos, alimentos o ingredientes se trata?**

---

---

---

**23. En casa, ¿quién come normalmente junto con el niño?**

- madre     padre     ambos     niño (y hermanos) solo(s)

**24. ¿Cuántas veces come la familia (padres + niños) reunida?**

- todos los días     varias veces por semana     una vez por semana  
 menos de una vez por semana

**25. ¿Qué le gusta comer y beber a su hijo en el restaurante?**

---

---

---

**26. ¿Cuántas veces come su hijo en el jardín de infancia? \_\_\_\_\_**

## **El cuerpo humano**

**27. ¿En qué lengua sabía su hijo las palabras para las partes del cuerpo (nariz, boca, etc.) primero?**

- alemán     español     ambas lenguas

**28. ¿Cuál fue la primera palabra del área temática „cuerpo humano“ que dijo su hijo (en alemán o español)? \_\_\_\_\_**

**29. ¿Su hijo tiene un libro sobre el cuerpo humano (en alemán o español)?**

- sí     no

**29a) En caso afirmativo, por favor indique el título del libro: \_\_\_\_\_**

**30. ¿Quién...**

**a) ...ayuda al niño a vestirse?**

- madre     padre     ambos

**b) ...baña al niño?**

- madre     padre     ambos

**c) ...solía cambiar los pañales?**

- madre     padre     ambos

## Perfil lingüístico de los padres

**31. ¿Qué lengua(s) hablaba usted antes de cumplir 10 años?**

madre: \_\_\_\_\_

padre: \_\_\_\_\_

**32. ¿Cómo consideraría sus conocimientos en la otra lengua (alemán o español) en una escala de 1=conocimientos muy profundos a 6=no conocimientos?**

madre:

1 (conocimientos muy profundos)	2	3	4	5	6 (no conocimientos)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

padre:

1 (conocimientos muy profundos)	2	3	4	5	6 (no conocimientos)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**33. ¿Habla más lenguas extranjeras?**

sí  no

**33a) En caso afirmativo: ¿cuáles?**

madre: \_\_\_\_\_

padre: \_\_\_\_\_

**34. ¿Desde cuándo vive en Austria?**

madre: \_\_\_\_\_

padre: \_\_\_\_\_

## Datos demográficos

Nombre, apellido del niño: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento del niño: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento del niño: \_\_\_\_\_

País de origen de la madre: \_\_\_\_\_

País de origen del padre: \_\_\_\_\_

La familia (padres + niños) ha vivido en el extranjero:  sí  no

En caso afirmativo: País: \_\_\_\_\_, duración de la estancia: \_\_\_\_\_

## Declaración de mutua conformidad

Estoy de acuerdo y doy mi consentimiento para que se hagan grabaciones de sonido de mi hijo/hija \_\_\_\_\_ (nombre, apellido). Las grabaciones y los datos obtenidos se usarán de manera confidencial y anónima, el nombre del niño será cambiado en el trabajo.

\_\_\_\_\_  
Lugar, fecha

\_\_\_\_\_  
Firma

**¡Muchas gracias por su participación y apoyo!**

### A.3. Fotos de los estímulos



limón



gambas



lima



lentejas



mejillón



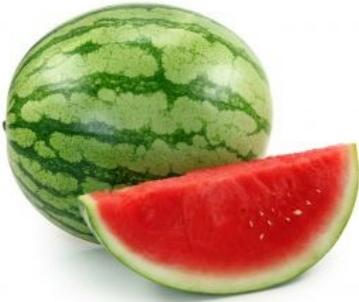
jamón serrano



maíz



aguacate



sandía



mango



uva



arroz



melón



pollo



aceitunas



manzana



leche



dulces



huevo



fresa



hamburguesa



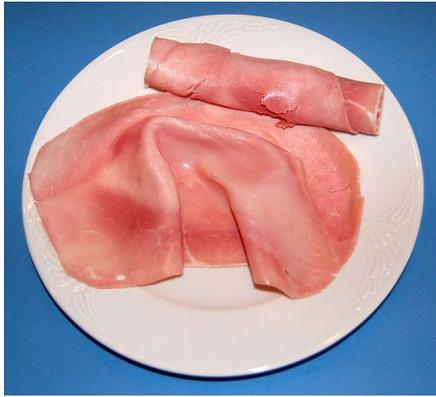
queso



espaguetis



croissant



jamón



panqueque



patata



escalope



mollete de pan



castañas



albaricoque



pretzel



pastel



nuez



galletas



espinaca



ositos de goma



ciruela



taco



salchicha



plátano



sopa de pasta



coco



bolas de masa



frijoles



mano



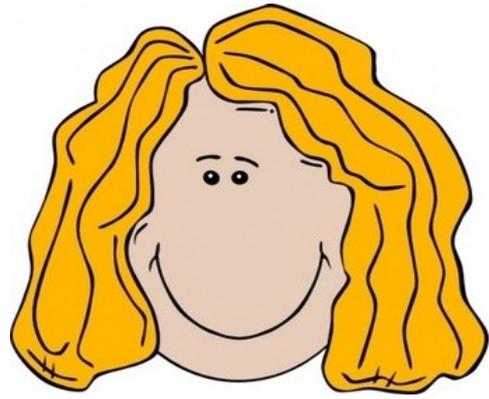
pie



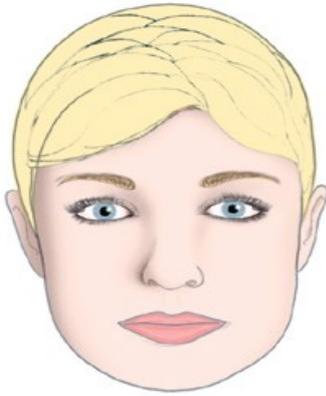
brazo



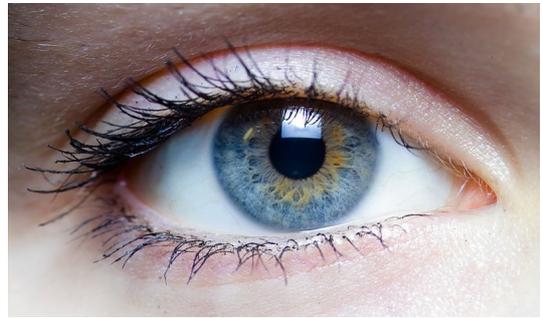
oreja



pelo



boca



ojo



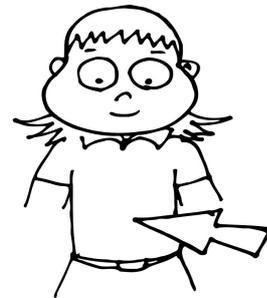
dedo



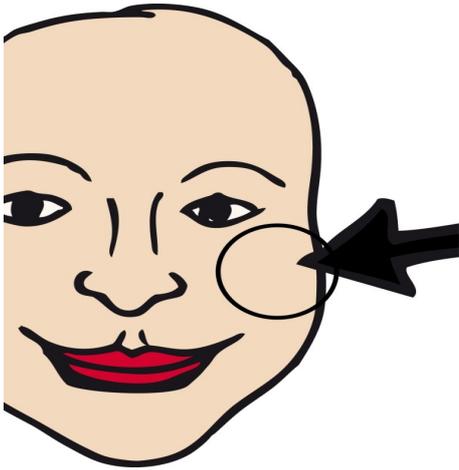
dedo del pie



lengua



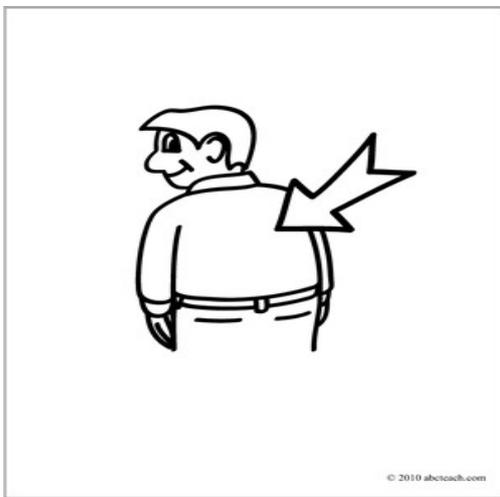
vientre



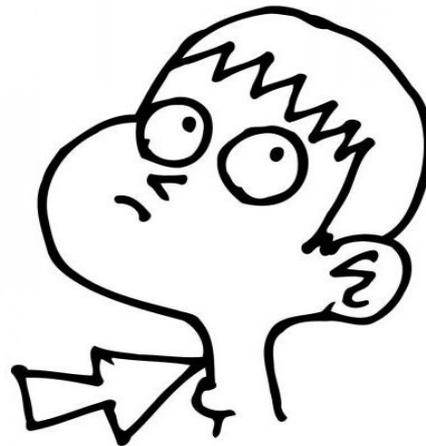
mejilla



nariz



espalda



cuello

#### **A.4. Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Abbildungen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, 2015