



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

**Centro
adscrito**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2019- 2021

**Transmisión intrafamiliar del español como lengua de
herencia durante la infancia en los Países Bajos:
Estudio de tres casos.**

Erica Martínez Aramburu

Trabajo final de máster de Investigación

Dirigido por la Dra. Silvia Pueyo

Resumen

Nuestra investigación tiene como objetivo aportar conocimiento sobre los perfiles y las necesidades de los hablantes de herencia (HH) de español a través de exponer las experiencias de transmisión del español como lengua de herencia (LH), en los Países Bajos, de dos padres y una madre españoles. La adquisición de las lenguas de herencia se encuentra entre la adquisición de la L1 y las L2, en la que los progenitores son los proveedores principales de input y la competencia en lengua se vincula a la relación con la familia y los aspectos psicosociales de la comunidad de herencia. Por tanto, las características del contexto, de la sociedad de origen y el perfil de la familia son relevantes y determinantes en el proceso de adquisición-aprendizaje. Los HH de español de España no han recibido un interés relevante, y solo recientemente encontramos algunos estudios sobre los hablantes de herencia en Europa. Teniendo en cuenta la movilidad europea y la proliferación de expatriados y familias bilingües y multilingües dentro del territorio, junto con las políticas europeas de promoción del multilingüismo, conocer la realidad de los hablantes de herencia y sus necesidades puede aportar nuevas perspectivas para abordar la enseñanza a este colectivo. Los transmisores de LH de nuestro estudio perciben que los HH tienen una competencia oral y fluidez similar a la nativa, pero con deficiencias importantes en la corrección, la competencia escrita y el acento. Consideran, además, que no son los indicados para ofrecer una instrucción formal a sus hijos ya que esto puede ser perjudicial para su relación y, por tanto, para la percepción de la lengua por parte del HH.

Palabras clave: Hablantes de herencia de español, lengua de herencia de español, bilingüismo, multilingüismo, adquisición de lenguas, políticas lingüísticas familiares.

Abstract

The goal of our investigation is to contribute to the knowledge of the profiles and needs of Spanish Heritage Speakers (HS) by exposing the heritage language (HL) transmission experiences of two Spanish fathers and one Spanish mother in the Netherlands. HL acquisition is in between L1 and L2 acquisition, where parents are the main input providers and language competence is linked to family relations and psychosocial factors of the heritage community. Therefore, current context, characteristics of the society of origin and the family's profile are relevant and decisive in the acquisition-learning process. Spanish HS from Spain have not received great attention, and only recently can we find some studies about HS in Europe. Due to European mobility and the increase of expats and bilingual and multilingual families within the territory, together with European policies promoting multilingualism, we believe that getting to know the reality and needs of HS can provide new perspectives on how to address HL teaching. The HL transmitters of our study perceive that HS are fluent and have a close to native oral competence; however, they are not accurate nor correct in their expression, their written competence is less developed and they lack native accent. Parents do not consider themselves the adequate ones to offer formal instruction to their children because this could put their relationship at risk and, therefore, also their perception of the language.

Key words: Spanish Heritage Speakers, Spanish Heritage Language, bilingualism, multilingualism, language acquisition, Family Language Policy.

Agradecimientos

A Alejandro por cederme un tiempo que le pertenecía, por su amor que calma mi cansancio y por hacerme feliz cada día.

A Yarima por su esfuerzo para darme tiempo, por su voluntad y amor para encontrar paciencia y por su energía positiva para llevarme siempre a la alegría.

A mi padre que, aunque hace tiempo que lo extraño, me enseñó a sentir en español y se esforzó para que aprendiera a terminar lo que empezaba.

A mi madre por hacerme bilingüe, por guiarme hacia el amor a las lenguas y darme oportunidades maravillosas.

A Lucía, Javi, Leia y Aurora por su generosidad y amor al prestarnos su hogar en Países Bajos para investigar *in situ*.

A Silvia Pueyo por mantenerse en este proyecto, guiarme cuando me he perdido y aportar su pericia.

A todos los participantes por su tiempo y honestidad.

¡Gracias!

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. LENGUAS DE HERENCIA Y HABLANTES DE HERENCIA	6
2.2. ADQUISICIÓN DE LENGUA DE HERENCIA	8
2.3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN LOS PAÍSES BAJOS	12
2.4. INVESTIGACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA	14
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
4. METODOLOGÍA	19
4.1. ENFOQUE Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	19
4.2. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN: LOS PARTICIPANTES	20
4.2.1. <i>Participantes</i>	21
4.3. CORPUS Y RECOGIDA DE DATOS	22
4.3.1. <i>La entrevista semiestructurada como instrumento de investigación</i>	23
4.3.2. <i>El cuestionario como instrumento en la investigación cualitativa</i>	25
4.4. MÉTODO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	26
Tabla 1. Categorización de los datos generados.	28
Tabla 2: Organización visual de los resultados de la triangulación	28
Figura 1: Esquema del proceso de análisis.	30
5. ESTUDIO DE LOS DATOS, ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	31
5.1. INFORME DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	31
5.1.1. <i>Entrevista a Pedro</i>	31
5.1.2. <i>Entrevista a Laura</i>	35
5.1.3. <i>Entrevista a Francisco</i>	42
5.2. INFORME DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	47
5.2.1. <i>Cuestionario de Pedro</i>	48
5.2.2. <i>Cuestionario de Laura</i>	48
5.2.3. <i>Cuestionario de Francisco</i>	49
5.3. RESULTADOS OBTENIDOS	50
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	57
7. CONCLUSIONES	62
8. REFERENCIAS	66
9. ANEXOS	76
ANEXO 1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	76
ANEXO 2: CUESTIONARIO CUALITATIVO	77
ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PEDRO.	78
ANEXO 4: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LAURA	78
ANEXO 5: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A FRANCISCO	78
ANEXO 6: CUESTIONARIO DE PEDRO	78
ANEXO 7: CUESTIONARIO DE LAURA	78
ANEXO 8: CUESTIONARIO DE FRANCISCO	78
ANEXO 9: CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS	78
ANEXO 10: SÍNTESIS COMPARATIVA	79

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, nos proponemos sumergirnos en la visión sobre la adquisición de la lengua desde la perspectiva de los transmisores primarios de la misma, a saber, los cuidadores principales o padres. Concretamente, analizamos la perspectiva de una madre y dos padres españoles que viven en los Países Bajos y desean transmitir el español a sus hijos. De esta manera, pretendemos estudiar cómo los hablantes de español de España experimentan la transmisión de la lengua, como lengua de herencia (LH, en adelante), en un contexto europeo.

El estudio de los HH se encuentra, dentro de la lingüística aplicada, a caballo entre la psicolingüística, por el estudio de su adquisición, y la sociolingüística, dado su contexto dentro del contacto de lenguas y su conexión directa con la diglosia, el bilingüismo y el multilingüismo. También, es un fenómeno estudiado en didáctica de lenguas y, sus peculiaridades, lo sitúan entre la didáctica de lengua nativa y lengua extranjera.

Los estudios sobre hablantes de herencia (HH, en adelante) como tales son relativamente recientes y su proliferación comienza a principios del presente siglo, especialmente, en Estados Unidos. Sin embargo, en Europa, es un área poco estudiada y el español como LH en la Unión Europea apenas ha recibido atención (Irizarri van Suchtelen, 2016), aunque en los últimos dos años ha comenzado a percibirse un mayor interés.

Dado que, desde la perspectiva de los docentes, las características y necesidades particulares de los alumnos son relevantes en la adquisición-aprendizaje de lenguas, consideramos oportuno estudiar este perfil de aprendiente para conocer sus particularidades y necesidades. Las investigaciones en LH, además, señalan la necesidad de prestar atención a lo que los padres de HH bilingües pueden aportar para comprender cómo se produce la educación bilingüe dentro de la familia (Schwartz, 2010; Slavkov, 2017; Wilson, 2020), por lo que resulta pertinente explorar esta vertiente para conocer cómo se produce este tipo adquisición, ya que la mayoría de la investigación sobre bilingüismo no se centra en el rol que desempeñan los padres, ni en su perspectiva (Piller, 2001).

La motivación personal para llevar a cabo este estudio proviene del interés por explorar mi propio proceso de adquisición como HH durante los tres primeros años de vida. Además, uno de mis propósitos es desempeñar la profesión en el extranjero, por lo que, mi descendencia podría beneficiarse de los estudios en este campo, y yo podría

aplicar el conocimiento extraído con este perfil de estudiantes. También, es un campo con infinitud de vertientes y posibilidades de estudio y exploración que llaman mi atención y son altamente motivadoras para mí, por lo que podrían llevarme a realizar una investigación más profunda.

En su marco teórico, nuestra investigación explora, en primer lugar, las definiciones de HH y LH para continuar con una exposición sobre las teorías de la adquisición de lenguas junto con una mención a las políticas lingüísticas familiares. Además, describimos el contexto que proporcionan los Países Bajos para los españoles, así como también, aportamos una revisión de investigadores relevantes en el tema y estudios afines.

En el tercer capítulo, presentamos nuestro objetivo principal junto con nuestros seis objetivos específicos y las tres preguntas objeto de la presente investigación.

En el capítulo de Metodología, en primer lugar, procedemos a presentar el enfoque y el método de nuestro estudio. Después, describimos el contexto pormenorizando las características y circunstancias de nuestros participantes. Explicamos cómo hemos llevado a cabo nuestro propósito de adentrarnos en las percepciones de los transmisores de la lengua a través de dos instrumentos: una entrevista semiestructurada y un cuestionario. En esta sección, nos dedicamos a precisar el proceso de análisis que hemos llevado a cabo con los datos generados por nuestros participantes.

En el quinto capítulo, exponemos, de forma detallada y por cada caso de estudio, los datos generados tanto por la entrevista semiestructurada como por el cuestionario, para proceder a presentar y describir los resultados derivados de nuestra investigación. Nuestros resultados reflejan la percepción de nuestros participantes sobre su experiencia. En ningún caso, hemos pretendido juzgar ni evaluar estas percepciones, sino poner en valor su experiencia y presentar el conocimiento que aportan sobre la causa.

A continuación, procedemos a la discusión de los datos obtenidos a través de su contextualización dentro de las teorías de adquisición del lenguaje e investigaciones de referencia en hablantes de herencia, así como estudios sobre la influencia de los aspectos psicosociales y familiares en la adquisición y mantenimiento de la lengua de herencia. Además, esbozamos líneas de investigación pendientes o poco abordadas en la literatura sobre HH y, en especial, HH de español.

Por último, incluimos un capítulo de conclusiones para cerrar el presente estudio, con una reflexión sinóptica y abordando nuestras preguntas de investigación iniciales de forma directa.

2. MARCO TEÓRICO

El presente estudio pretende extraer conocimiento sobre la adquisición de la lengua desde la perspectiva de los transmisores principales de LH, con el objetivo de especificar propuestas, desde una perspectiva pedagógica, que cubran las carencias principales que se adviertan. Explicamos, por tanto, a continuación, los conceptos de LH y HH, así como los procesos de adquisición de lenguas dentro de los paradigmas y ramas de estudio actuales. Teniendo en cuenta que vamos a estudiar la transmisión dentro del hogar, como proceso intrafamiliar, describiremos, también, las estrategias intrafamiliares más comunes dentro de las políticas lingüísticas familiares.

Para estudiar las perspectivas de este proceso, hemos seleccionado una serie de transmisores con características específicas, aunque estimamos que son extrapolables a otros contextos similares: progenitores españoles residentes en los Países Bajos. Por tanto, estudiaremos la transmisión de la variante europea (sin diferenciar subvariantes) del español como LH dentro de los Países Bajos, es decir, otro país de la Unión Europea.

2.1. Lenguas de herencia y hablantes de herencia

El término “lengua de herencia” (LH) se acuñó originalmente en Canadá para describir a cualquier lengua diferente al inglés o el francés, en otros términos, las lenguas habladas por los indígenas o inmigrantes (Cummins, 1991). No obstante, hoy en día, una de las definiciones más citadas es la de Valdés (2001) que define al hablante de herencia (HH) como una persona que ha crecido en un hogar en el que se habla una lengua diferente al inglés, y que habla o meramente comprende la LH, así como es, hasta algún punto, bilingüe en inglés y la LH. Esta definición se extrapola a las realidades de otros contextos definiendo al hablante de LH como una persona criada en una familia en la que se habla una lengua minoritaria y que tiene algún tipo de competencia en esa lengua (Guardado, 2013).

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con esta definición. Por un lado, definir una LH como “lengua minoritaria” no siempre es acertado. Puede resultar ser solo una lengua minoritaria dentro del contexto en el que se convierte en LH y, en contraposición, a la lengua empleada de forma mayoritaria en dicho contexto. En concreto, el español se considera LH en Estados Unidos por ser una lengua de inmigrantes y, sin embargo, es una de las lenguas más habladas en el mundo, por lo que la terminología puede afectar al estatus de la lengua y restarle valor a su función global (Van

Deusen-Scholl, 2003). De modo que se prefieren otras designaciones como “otras lenguas que no son la dominante” (Kelleher, 2008) o lengua “no dominante” (Fishman, 1999).

Por otro lado, otros autores no consideran necesario que la lengua se hable en casa, sino que, simplemente, tenga relación con los antecedentes culturales propios (Cho, Cho & Tse, 1997) o, incluso, de acuerdo con la definición de Fishman (1999), que tenga relevancia personal para el hablante, incluyendo a todas las personas con una conexión étnica, cultural o de otro tipo con la LH, sin importar si tienen alguna competencia en la lengua en cuestión (Fishman, 2006).

Resulta relevante advertir sobre el concepto de bilingüismo que se menciona en algunas de las definiciones, y que no suele hacer referencia a la definición conservadora de Bloomfield (1933), en la que solo se considera bilingüe a aquella persona que tiene un control completo o nativo de ambas lenguas, ya que esta definición no parece reflejar las realidades de los estudios recientes que se adhieren mejor a una definición basada en la habilidad para emplear o alternar entre dos lenguas sin llegar a definir el nivel de competencia. En la actualidad, el bilingüismo se clasifica de acuerdo a diversos parámetros entre los que se encuentran la competencia y el momento de adquisición, pero también la organización de los códigos del lenguaje, el estatus de las lenguas y el mantenimiento de la lengua materna (Blanc & Hamers, 2000; Butler & Hakuta, 2004; Genesee, 2004; Li, 2006; Meisel, 2004; Pearson, 2007; Vaid & Hull, 2002). La definición de Bloomfield se corresponde con el denominado bilingüe equilibrado, una de las clases de bilingüismo en su clasificación por grado de competencia. Para nuestro propósito, consideramos necesario especificar la clasificación de acuerdo con el momento de adquisición que puede ser, en términos generales, simultáneo o secuencial. Hablaremos de bilingüismo simultáneo cuando se adquieren dos lenguas antes de los tres años (De Houwer, 1996) y secuenciales cuando el aprendizaje se sucede después de los tres años con carácter de L2 o lengua adquirida después de una L1, lengua materna o nativa, esto es, la lengua a la que primero se ve expuesto el bebé o lengua de comunicación en el entorno que se nace y crece, entre cuyas características se encuentra un éxito generalizado en el total dominio de la lengua (Ellis, 1994).

Por tanto, aunque la LH es la primera a la que suele verse expuesta el bebé no puede asumirse como L1 ya que, en muchos casos, el HH tan solo posee un conocimiento pasivo de su LH e incluso puede que no tenga ninguna competencia en dicha lengua (Van Deusen-Scholl, 2003). Según Montrul (2016), sus gramáticas de español difieren de las de los hablantes nativos debido a la erosión lingüística, la adquisición parcial o una

adquisición sin control o dominio. Podemos, por tanto, concluir que el grado de competencia en la lengua no define al HH y que es la herencia étnica la que tiende a conformar el núcleo de la definición (Van Deusen-Scholl, 2003).

Observamos, en conclusión, que el término adquiere interpretaciones que ponen el foco en el significado que le otorga al concepto la palabra “herencia” y que, en su connotación sobre los ascendentes familiares, apela a los sentimientos de pertenencia a una comunidad por parte de los hablantes más que a características de tipo lingüístico; es más, este término se ha criticado porque da a entender que una lengua puede ser adquirida genéticamente (Enser-Kananen & King, 2018).

Las características del fenómeno nos muestran que ser HH implica un vínculo sociocultural y afectivo, y no una homogeneidad en la competencia lingüística. Para los objetivos del presente estudio, partimos de la definición más aceptada, es decir, reconocemos la LH como una lengua no dominante en el entorno, pero hablada en el hogar, al menos, por uno de los cuidadores principales; comprendiendo el término “cuidador principal” como progenitor o tutor dependiendo de las diferentes realidades familiares. Así mismo, asumimos y recogemos las características descritas por Montrul (2016) para definir al HH como una persona bilingüe criada en un hogar bilingüe en el que se habla una lengua minoritaria en términos sociolingüísticos y, por tanto, con capacidades lingüísticas en dos lenguas que, a pesar de la existencia de bilingües equilibrados, lo habitual sea que la lengua mayoritaria sea la dominante del hablante y equiparable a la lengua nativa (aunque esto suele depender del nivel de educación del hablante) y el grado de competencia en LH varíe entre una habilidad mínima y receptiva y una habilidad equiparable a la lengua nativa. No obstante, matizamos que el fenómeno no se limita a hogares bilingües, sino que también puede darse y se da en familias multilingües, esto es, en las que se vive en más de dos lenguas.

2.2. Adquisición de lengua de herencia

En el presente estudio examinamos las formas en las que los cuidadores transmiten su lengua para que los hablantes la adquieran, esto es, nuestro estudio se centra en el proceso de adquisición de la lengua, por supuesto, sin pretender analizarlo en toda su complejidad. Hablamos de adquisición de la lengua para referirnos a un proceso inconsciente e involuntario (Krashen, 1976) en contraposición al concepto de aprendizaje de una lengua que conlleva un proceso consciente; no obstante, esta diferenciación no hace referencia a un proceso global, sino que sirve para referirnos a estos dos procesos

que se ven involucrados en el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, si al adquirir la lengua nativa el hablante se encuentra escolarizado, también recibirá instrucción en lengua y aprenderá estructuras del lenguaje de forma consciente.

A continuación, analizamos brevemente las teorías sobre adquisición de lenguas. En los años cuarenta y cincuenta, el conductismo, que estipula que el aprendizaje de la lengua es igual al de cualquier otra conducta y se adquiere a través de la formación de hábitos, tuvo una gran influencia, aunque hoy en día resulta un tanto desfasado y se descarta para la adquisición de L2.

Las otras tres grandes corrientes tienen influencia sobre los estudios actuales y, dependiendo de los enfoques de los estudios, pueden dar explicación a uno u otro fenómeno. Se trata del innatismo, el cognitivism y el interaccionismo.

El innatismo parte de la crítica de Chomsky (1957) al conductismo, y propone una visión del lenguaje como actividad creativa. Desde esta hipótesis se presenta el argumento de la *pobreza del estímulo lingüístico*, que hace referencia a la imperfección y escasez del input o de las muestras de lengua recibidas por los bebés dando lugar al denominado *Problema lógico de la adquisición del lenguaje*, es decir, a la singularidad del hecho de que con un input tan imperfecto el ser humano sea capaz de adquirir el lenguaje de forma efectiva. La respuesta que propone el innatismo es que nacemos con un *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (Language Acquisition Device), este dispositivo sería inherente a la genética humana e independiente de otras habilidades cognitivas, y contendría la Gramática Universal (GU), en otras palabras, una serie de parámetros o estructuras lingüísticas que responden a principios lingüísticos y que se activarían o desactivarían de acuerdo al input o a las muestras de lengua recibidas del entorno (Chomsky, 1986). Lenneberg (1967) introduce la hipótesis del período crítico que implica que esta adquisición debe comenzarse en un momento determinado para que se dé de forma efectiva. La duración y cierre de este período no está definida, pero coincide con los procesos de mielinización y lateralización del cerebro, esto es, con que los procesos mentales relacionados con el lenguaje se sitúen en el hemisferio izquierdo, lo cual sucedería entre los tres y los nueve años.

Por otro lado, el cognitivism, cuyo máximo representante es Piaget, no considera que el lenguaje sea algo separado e innato sino un aspecto más de la cognición que se produce, al igual que con otros procesos, cuando llega su momento de maduración cognitiva. Dicho en otros términos, es el resultado de la interacción entre las estructuras cognitivas y lingüísticas con el estímulo ambiental.

Por último, el interaccionismo, desarrollado a partir de los trabajos de Vigotsky, comparte los postulados del cognitivismo, pero desde un enfoque socio-interaccionista otorgándole mayor importancia a la función social del lenguaje y entendiendo que su desarrollo parte de las necesidades socio-comunicativas, por lo que el rol de los padres o cuidadores, así como sus estrategias se tornan fundamentales.

Estas teorías son de aplicación tanto para la adquisición de L1 como para el desarrollo de hipótesis sobre la adquisición y/o aprendizaje de la L2. En cuanto a las LH, la combinación de una adquisición temprana y la ausencia de socialización y educación formal en español produce que su proceso de adquisición tenga “características tanto de la adquisición de L1 como de la adquisición de L2” (Reznicek-Parrado, 2013, p.165), así como que su producción presente “elementos en común con la lengua del hablante nativo y con la interlengua del hablante no nativo” (Acosta, 2011, p.133). La interlengua es un término empleado en la adquisición de segundas lenguas para designar el sistema lingüístico único que genera cada hablante al adquirir o aprender una L2 y que no se corresponde ni con su L1 ni, completamente, con la lengua que se encuentra adquiriendo, y que sería aplicable en la LH en cuanto a que no se corresponde con una lengua nativa.

Los HH no cumplen con una de las máximas de las teorías de adquisición ya que, a pesar de su exposición a la lengua desde el nacimiento, la mayoría no logra una competencia nativa (Polinsky & Scontras, 2020). No obstante, estos hablantes no son diferentes a cualquier otra persona, y poseen la misma capacidad de absorción de la lengua durante el periodo crítico, la única diferencia con los hablantes monolingües, además de que existe otra lengua que puede producir interferencias, como en otros ambientes de tipo bilingüe o multilingüe, es que reciben una menor cantidad de input, que se ve aún más reducido cuando comienza la socialización (Irizarri van Suchtelen, 2016) y en ese momento, el proceso de adquisición toma una dirección diferente al de una L1 provocando un desarrollo incompleto debido a que el hablante cambia a la lengua socialmente dominante (Benmamoun *et al.*, 2013).

La cantidad y la calidad del input recibido es decisiva en el grado de competencia sobre la lengua. Por lo tanto, los proveedores principales de input, que en el caso de HH es la familia que habla la LH, determinan, en gran medida, la competencia del hablante de herencia. Por ello, las investigaciones señalan la necesidad de tener en cuenta lo que los padres de HH bilingües pueden aportar para comprender cómo se produce la educación dentro del ámbito familiar (Schwartz, 2010; Slavkov, 2017; Wilson, 2020).

Dada la importancia de la familia en la transmisión, las decisiones que toman sobre la lengua, además de, como ya hemos mencionado, el vínculo que se establezca con el hablante, tienen una influencia directa en la adquisición de la LH. El campo de estudio denominado Políticas Lingüísticas Familiares, estudia las actitudes, las prácticas implícitas y explícitas, así como las decisiones que toman los miembros adultos de la familia para gestionar las lenguas en el hogar (King *et al.*, 2008). Las familias con HH son objeto de investigación en este campo, pero también otras que, por diversas razones, deciden educar en dos o más lenguas. Las políticas lingüísticas, ya sean intrafamiliares o no, se componen de tres dimensiones: la ideología, la gestión o planificación y las prácticas lingüísticas (Spolsky, 2004). Todas estas dimensiones están interrelacionadas y determinan el entorno de la adquisición de la lengua para los HH.

Dentro de la literatura académica, la estrategia más mencionada y estudiada es la denominada OPOL, *One Person One Language*, es decir, que cada miembro de la familia, normalmente los progenitores, aunque también puede hacer referencia a otros cuidadores, como abuelos o niñeras, deben ser consistentes en el uso de un solo idioma con el hablante (Rojas, 1913; Döpke, 1988, 1992).

Otra de las estrategias es la denominada MLAH o *Minority Language At Home* que, en el caso que nos ocupa, implicaría que la lengua que se habla en el hogar, por todos los integrantes y en todas las situaciones, sea la LH.

Dentro de la literatura académica, encontramos otra estrategia, menos documentada (Piller, 2001), basada en la introducción consecutiva de dos lenguas, o dicho de otro modo, en posponer la exposición a la lengua mayoritaria o de la comunidad al menos dos años (Zierer, 1977).

Los métodos del contexto o métodos de tiempo y lugar, también se mencionan en las guías de crianza bilingüe (Crisfield, 2021; Pearson, 2008). Esta estrategia consiste en que se deciden los contextos en los que se emplean las diferentes lenguas que emplee la familia e implica una decisión consciente de cuándo, cómo y/o de qué se habla en cada lengua. Por ejemplo, decidir hablar una lengua entre semana y, otra, los fines de semana.

Además, algunas familias deciden mezclar las lenguas. Este método consiste en dejar que fluya la conversación en la lengua que le salga natural a cada uno en cada momento sin ningún tipo de planificación.

Sin embargo, aunque la familia sea el eje central del desarrollo de la LH, no es el único y los esfuerzos familiares tendrán un mayor éxito si se ven respaldados por una comunidad (Li, 2006). Otros factores, como los aspectos socioculturales o afectivos hacia

la lengua y, en consecuencia, hacia los transmisores de dicha lengua, tienen su efecto en la percepción de los hablantes sobre la misma condicionando su motivación en la adquisición a modo del filtro afectivo descrito en el enfoque natural (Krashen & Terrel, 1986) sobre adquisición de segundas lenguas. En concordancia con la teoría interaccionista, el poder de pertenencia a un grupo se ha demostrado determinante en el desarrollo de competencias del lenguaje (Tse, 2001) ya que las interacciones parentales son insuficientes (Kravin, 1992) y se precisa de otros agentes de legitimación lingüística (Jaffe, 2005) donde se valide la LH (Guardado & Becker, 2014).

2.3. El español como lengua de herencia en los Países Bajos

Como hemos analizado en el apartado anterior, los aspectos sociológicos que rodean a la LH son clave a la hora de analizar la realidad en la que se desarrolla. En el caso que nos ocupa, hemos decidido centrar nuestro estudio en la variante europea del español, sin diferenciar por regiones, pero sí concretando que los cuidadores que transmiten la lengua son ciudadanos españoles y, por tanto, ciudadanos de la Unión Europea al igual que los ciudadanos de Países Bajos.

La Unión Europea como institución aboga por el plurilingüismo y el multiculturalismo, y ha desarrollado una política lingüística que “promueve la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la movilidad de todos los ciudadanos, a través de programas específicos de educación y formación profesional” ([Parlamento Europeo, 2022](#)). Fruto de esa política y de la representación de todos los ciudadanos de la Unión Europea en sus instituciones, las familias bilingües, multilingües o desplazadas a lugares donde la lengua oficial o de comunicación no es su lengua nativa han proliferado en las últimas décadas. Uno de estos lugares que alberga múltiples organizaciones, instituciones y sedes internacionales y europeas generando un convivencia plurinacional y multilingüe es la provincia de Holanda Meridional ya que, en su capital, La Haya, se encuentran sedes o departamentos de instituciones como la Agencia Espacial Europea, la Oficina Europea de Patentes o la Corte Penal internacional, entre muchos otros.

Los Países Bajos es uno de los países fundadores de la Unión Europea y España se adhirió a esta institución en 1986. El español, aunque no es lengua de trabajo de las instituciones europeas, goza de buena consideración ya que es la segunda lengua materna del mundo con casi 493 millones de hablantes nativos y, la tercera, en cómputo global de hablantes suponiendo un 7,5% de la población mundial ([Instituto Cervantes, 2021](#)). El español se estudia en Países Bajos en todos los niveles de educación, en la actualidad se

imparte en más de 200 centros de Educación Secundaria con más de 30.000 alumnos, en 26 de las 39 escuelas superiores (*Hogescholen*) y en 13 de las 14 Universidades con más de 4.000 alumnos universitarios ([Ministerio de Educación y Formación Profesional de España \[MEFP\] 1](#)).

Con el objetivo de favorecer los vínculos culturales y lingüísticos del alumnado de origen español, el Ministerio de Educación español ofrece un programa en varios países, entre ellos Países Bajos, denominado Agrupación de Lengua y Cultura Española (ALCE). Este programa trabaja con los HH ya que proporciona de “forma voluntaria y gratuita, clases complementarias de lengua y cultura españolas a los hijos y a las hijas de españoles residentes en los Países Bajos” con 21 aulas repartidas por todo el país y un equipo de trabajo que consta de un director y siete profesores ([MEFP, 2](#)). Se trata de una formación en LH de español dentro de un contexto institucional en el que se otorga un certificado tras la superación de un examen de nivel.

Aunque la existencia de las aulas ALCE pudiera dar a entender que la enseñanza del español como LH es un área ampliamente estudiada, el estudio del español como LH en contacto con otras lenguas está en sus primeras fases en Europa (Irizarri van Suchtelen, 2016).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se experimenta un contacto más estrecho entre el neerlandés y el español debido a la llegada de grandes grupos de migrantes hispanohablantes a los Países Bajos. Antes de la adhesión de España a la Unión Europea, en los sesenta y setenta del siglo XX, llegaron grupos de trabajadores invitados o *gastarbeiders* (Sierra Martínez & Kremers, 2001) desde España y, las siguientes olas migratorias, trajeron refugiados políticos latinoamericanos en los setenta y ochenta (Barajas, 2007) y hacia los noventa llegaron migrantes, sobre todo, desde Colombia y República Dominicana. Es decir, el español de España ha convivido y convive como LH con otras variantes del español. La relación existente entre estas variantes no es objeto del presente estudio, pero prevemos que esta situación influirá en la experiencia de adquisición de los HH de español de España.

Nuestro estudio, no obstante, se centra en españoles emigrantes nacidos en España que viven en Países Bajos y cuyos hijos están, actualmente, en edad escolar. De acuerdo con un estudio realizado entre 2013 y 2015, los españoles tienen un perfil de “inmigrante altamente cualificado con alto nivel de educación, con un buen dominio del idioma inglés y que está trabajando en actividades cualificadas o son estudiantes en universidades holandesas” ([Ministerio de Trabajo y Economía Social de España \[MITES\], 2015](#)).

En la actualidad, según el organismo oficial encargado de las estadísticas en los Países Bajos ([Centraal Bureau voor de Statistiek \[CBS\], 2022](#)), viven allí 54.269 personas con origen español, de los cuales 35.394 son de primera generación y 18.875 son de segunda generación. Nuestros HH son, por tanto, esa segunda generación ya que solo puede emplearse el término HH a partir de la segunda generación (Irizarri van Suchtelen, 2016).

2.4 Investigación en la adquisición del español como lengua de herencia

El fenómeno de los HH, por sus características intrínsecas, se estudia desde múltiples disciplinas con objetivos diversos. Por una parte, son un perfil de hablante con características únicas para los estudios en adquisición de lenguas, especialmente en las investigaciones sobre bilingüismo, debido a que son un caso híbrido (Reznicek-Parrado, 2013) entre los procesos de adquisición en L1 y L2. No obstante, teniendo en cuenta la dicotomía adquisición/aprendizaje, también son un perfil en auge dentro de la enseñanza, ya que pueden convertirse en estudiantes de su propia LH con necesidades educativas diferentes (Lynch, 2003, 2008). Además, sus peculiaridades sociológicas también permiten abordar el fenómeno desde perspectivas sociolingüísticas e, incluso, meramente culturales, especialmente en el estudio sobre la identidad cultural. Sin embargo, todas las aproximaciones consideran relevante el estudio de la familia como transmisor, tanto de la lengua como de la identidad cultural, ya sea por la relación psicoafectiva con el hablante, por las estrategias y políticas lingüísticas familiares o por las características socioculturales de la misma.

Entre los investigadores más relevantes en el estudio de los HH de español, destacamos tres académicas por la influencia de sus trabajos en este campo: Dra. Guadalupe Valdés, Dra. Silvina Montrul y Dra. Carmen Silva-Corvalán. Como la mayoría de los estudios sobre los HH de español, sus trabajos se centran en la población hispana de Estados Unidos, que representa una cifra en ascenso del 18,9% de la población total ([United States Census Bureau](#)) y que, en la franja de menores de edad, representa un cuarto de la población estadounidense en la actualidad ([The Hispanic Star, 2022](#)).

En primer lugar, destacamos a Valdés, no solo por su valioso trabajo sobre las cuestiones del bilingüismo en el campo de la educación y la formación de profesores, sino porque una de las definiciones de HH más citadas es la que realiza Valdés en su trabajo de 2001, *Heritage language students: Profiles and possibilities* (Valdés, 2001). Esta autora aborda el fenómeno desde la importancia de la cultura, describiendo sus

características lingüísticas y enfatizando los desafíos a los que se enfrentan en el sistema educativo estadounidense. En sus trabajos, Valdés aboga por el desarrollo de programas y políticas educativas para este colectivo (Valdés & Parra, 2018), así como también, proporciona pautas y recomendaciones pedagógicas para un mejor desarrollo pedagógico (Valdés, 2015).

Por otro lado, Montrul ha estudiado el bilingüismo y multilingüismo abordando el tema de los HH desde diferentes campos. Podemos mencionar algunos de sus trabajos más centrados en aspectos lingüísticos como: *Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals* (Montrul, 2002) o *Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish* (Montrul y Bowles, 2009). Sin embargo, también ha contribuido a la investigación del proceso de adquisición de lenguas como en *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor* (Montrul, 2008) expresando la necesidad de estudiar la adquisición de la LH como fenómeno en sí mismo (Montrul, 2012 y 2010). A finales de 2015, publicó el trabajo *The Acquisition of Heritage Languages* (Montrul, 2016) realizando así una importante contribución a la comprensión de la adquisición de lenguas a través de una revisión exhaustiva de la investigación de campo en esta disciplina y centrándose, principalmente, en el desarrollo de la gramática de los hablantes y en su trayectoria de adquisición-aprendizaje. Montrul argumenta la importancia y el efecto de los contextos sociolingüísticos y los factores personales en la adquisición. Las conclusiones de su trabajo están en concordancia con las teorías interaccionistas de la adquisición de lenguas, ya que advierte sobre la importancia de las experiencias sociales en la comunidad lingüística como uno de los principales factores que contribuyen a la adquisición.

Por último, Silva-Corvalán es otro de los referentes en el estudio de los HH de español y el bilingüismo, en general. De entre sus investigaciones, cabe destacar como obra de referencia en el estudio de HH de español, *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles* (Silva-Corvalán, 1994), una investigación sobre el sistema lingüístico intergeneracional de hablantes bilingües de español e inglés en Los Ángeles. Silva-Corvalán ha explorado, en profundidad, el fenómeno del bilingüismo y de los HH de español en investigaciones como *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years* (Silva-Corvalán, 2014) o *Acquisition of Spanish in Bilingual Contexts* (Silva-Corvalán, 2012). Podemos destacar que, a diferencia de otros investigadores en adquisición de lenguas, Silva-Corvalán aplica definiciones más

estrictas que otros investigadores en bilingüismo. Silva-Corvalán (2012) considera bilingües simultáneos a los expuestos al bilingüismo antes de los seis meses de edad, y divide el bilingüismo secuencial entre bilingüismo sucesivo, cuando hay una exposición anterior a los tres años, y adquisición bilingüe de segundas lenguas.

Además de las investigadoras mencionadas, no podemos olvidar el célebre sociolingüista Joshua A. Fishman, que ha publicado múltiples investigaciones en bilingüismo y lenguas minoritarias desde el proyecto *Bilingualism in the Barrio* publicado por primera vez en 1969 (Fishman *et al.*, 1971), en la que se estudiaba a la comunidad puertorriqueña del momento en Nueva York. En publicaciones más recientes, argumenta que la familia es el principal agente de la transmisión lingüística intergeneracional y que, estudiar la transmisión en la familia, amplía nuestra capacidad de comprensión de la dinámica de mantenimiento y cambio lingüístico (Fishman, 2008).

Otro investigador en HH que estudia los factores psicosociales ligados a la adquisición del español como LH, como la relación con la familia o los sentimientos hacia la comunidad de habla, es Guardado tanto en su tesis doctoral *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices* (Guardado, 2008), como en otros estudios: *Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' reflections on language loss and maintenance in Vancouver* (Guardado, 2006) o *Language, identity, and cultural awareness in Spanish-speaking families* (Guardado, 2008b). Guardado ha estudiado las estrategias y las políticas lingüísticas intrafamiliares que se emplean en la transmisión de la LH y concluye que, aquellas que son razonables y comprensibles desde el punto de vista de los hablantes, así como aquellas que dependen de su voluntad, son más efectivas que las autoritarias (Guardado, 2002, 2013; Guardado & Becker, 2014). También ha realizado un estudio sobre el desarrollo de la LH en familias con varias herencias lingüísticas (Guardado, 2017) en el que advierte de la escasez de investigación en este contexto.

Nos gustaría mencionar también a Tannenbaum ya que, aunque no estudia el español como LH, sus estudios se centran en el rol de la familia como transmisora de la LH y concluye, en su estudio sobre el mantenimiento de la lengua de inmigrantes en Sydney (Australia), que las decisiones sobre el mantenimiento de la lengua se toman, normalmente, desde una base fuertemente emocional y en la que las relaciones de apego seguro desempeñan un rol importante, tanto para los padres como para los hijos, y que, en el caso de los HH, estas relaciones de apego se asocian a las decisiones, actitudes y al uso que realizan de la LH (Tannenbaum, 2005). También ha estudiado el vínculo entre el

mantenimiento de la LH y las relaciones familiares armónicas y el bienestar del inmigrante (Tannenbaum & Berkovich, 2005).

Dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, destacamos las aportaciones de Potowski en sus estudios sobre los HH en Estados Unidos, en los que reconoce la importancia de la identidad lingüística y cultural, y su relevancia a la hora de desarrollar programas de enseñanza efectivos (Potowski, 2005). Esta autora también ha estudiado cómo la instrucción formal influye en el desarrollo lingüístico de los HH de español en Estados Unidos y, de acuerdo a su investigación, esta puede tener un efecto positivo tanto en la competencia lingüística como en la cultural del hablante, siempre que la instrucción tenga en cuenta las particularidades de este tipo de hablante, y se reconozca y ponga en valor su diversidad lingüística y cultural (Potowski et al, 2009). Además, es la editora de *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (Potowski, 2018) en el que se agrupan artículos e investigaciones sobre el español como LH desde diversas perspectivas dentro del contexto estadounidense, pero también de autores que lo estudian fuera de los Estados Unidos. Destacamos los artículos de investigación en Europa en el que se describe la situación del español en Italia (Bonomi & San Felici, 2018), Alemania (Ramos Méndez-Sahlander, 2018) y Suiza (Sánchez Abchi, 2018), además de la variante chilena del español en Suecia (Parada, 2018). Curiosamente, la variante chilena del español también ha sido estudiada en Países Bajos por Irizarri van Suchtelen en su tesis doctoral (Irizarri van Suchtelen, 2016) en la que menciona los estudios de esta variante en Suecia dirigidos por Bylund (Bylund & Jarvis, 2010; Bylund, 2009a, 2009b, 2010).

En el contexto europeo, la investigación sobre HH de español es más escasa. Destacamos algunas investigaciones recientes sobre el multilingüismo y HH (Melo-Pfeifer, 2015, 2016; Pereira da Costa & Melo Pfeiffer, 2020; Gresser, 2018; Romano, 2017; Schmitz *et al.*, 2016; Ferre-Pérez, *et al.*, 2022), así como un estudio sobre las lenguas de herencia en Europa (Buyse *et al.*, 2021).

Podemos destacar, en el contexto de España, dos investigaciones sobre la enseñanza del español como LH en inmersión (López-García, 2017; Vega-Díez & Martínez Arbelaz, 2020) y el estudio de tres casos de HH español en el ámbito universitario alemán (Romano, 2017). También, una reciente investigación comparativa en hablantes bilingües español-neerlandés que comparten las mismas lenguas, pero difieren en la lengua de herencia sobre la adquisición del género gramatical (Cruz Rico *et al.*, 2021). Por otro lado, son destacables las aportaciones de Acosta, citado en varios

artículos e investigaciones, sobre los HH de español de España en entornos multilingües (Acosta, 2011) y desde una perspectiva pedagógica (Acosta, 2013).

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general del presente trabajo es estudiar la transmisión del español como LH desde la perspectiva de tres cuidadores en los Países Bajos durante la infancia del hablante.

Para lograr este propósito, nos hemos centrado en seis objetivos específicos que nos permitan obtener la información adecuada y suficiente que precisamos. A continuación, detallamos estos objetivos específicos:

1. Analizar las percepciones de tres cuidadores españoles sobre su experiencia al transmitir el español como LH en los Países Bajos.
2. Identificar las expectativas de los cuidadores con relación al aprendizaje del HH.
3. Identificar los contextos y tipos de situaciones en los que los HH están expuestos a la lengua.
4. Identificar las estrategias y los recursos que los cuidadores emplean para transmitir la LH.
5. Analizar las carencias y dificultades que advierten los cuidadores en el proceso de adquisición de los HH.
6. Determinar qué puede aportar la comunidad educativa al proceso de adquisición del español como LH en los Países Bajos.

Una vez delimitado nuestro objetivo general y nuestros objetivos específicos, podemos formular las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta con el presente estudio y que son las siguientes:

¿Cómo es la experiencia de ser transmisor del español como lengua de herencia en un contexto europeo, en concreto, en los Países Bajos?

¿Cómo se percibe y qué dificultades se experimentan en el aprendizaje-adquisición de la lengua de herencia que realizan los hijos?

¿Cómo se puede ayudar a los transmisores de lengua de herencia de nuestro contexto desde el ámbito de los profesionales de la enseñanza-aprendizaje de lenguas?

4. METODOLOGÍA

En este capítulo abordaremos las cuestiones metodológicas de la investigación. En primer lugar, presentaremos el enfoque y el método seleccionado para la realización del estudio. A continuación, nos adentraremos en el contexto de investigación presentando las circunstancias y características de nuestra muestra, es decir, de los participantes del estudio. La tercera parte de este capítulo está dedicada a la descripción del corpus y la recogida de datos en la que, también, describiremos los instrumentos empleados. Por último, entraremos a detallar cómo se han generado, tratado y analizado los datos, así como los sistemas de transcripción y codificación empleados durante el análisis.

4.1. Enfoque y método de investigación

Hemos estimado que el paradigma cualitativo es el que mejor responde a las necesidades de nuestro estudio. La naturaleza exploratoria del análisis cualitativo nos ha permitido generar datos sobre cómo se transmite la LH en el contexto concreto que planteamos, ampliando así el repertorio de interpretaciones de la experiencia en este fenómeno. El enfoque cualitativo implica una aproximación inductiva del estudio, lo que nos ha exigido flexibilidad en el orden de la investigación, revisando los objetivos y matizando, en algunos casos, las preguntas de investigación, así como ampliando el marco teórico para abarcar las cuestiones no previstas o que han cobrado mayor relevancia en el transcurso de la investigación.

Planteamos el estudio desde una perspectiva émica, en la que las interpretaciones de la realidad de nuestros participantes han generado el corpus a través de la interacción con nosotros. Dada la necesidad de un análisis hermenéutico de los datos cualitativos y del hecho de que el investigador u observador de la experiencia que estudia no puede abstraerse del proceso generador de conocimiento (León & Montero, 2002), hemos realizado una interpretación subjetiva de los resultados. Entendiendo la misma dentro de un procedimiento riguroso y sistemático que, esperamos, contribuya a un mejor entendimiento sobre cómo sucede la transmisión de LH a partir de casos particulares que son parte de un ecosistema concreto, por lo tanto, nuestros resultados son válidos para nuestro contexto, pero no generalizables.

El método seleccionado para la presente investigación es el estudio de caso en su versión colectiva, ya que hemos procedido a analizar en profundidad la cuestión de la

transmisión de la LH a través de tres participantes, estudiando, en consecuencia, varios casos para la generación de datos. Los estudios de caso nos permiten presentar y comprender ideas de una forma más clara que con teorías abstractas al ofrecer ejemplos únicos de gente real viviendo situaciones reales (Cohen *et al.*, 2011).

4.2. Contexto de investigación: los participantes

En concordancia con el método de estudio de caso, hemos buscado más profundidad que amplitud de muestra y el estudio centra su atención en la experiencia de los participantes. Para lograr nuestros objetivos han sido necesarios participantes voluntarios con los siguientes requisitos:

1. Transmitir el español a los hijos
2. Ser español y hablar español en cualquiera de las variantes estatales.
3. Residir en Países Bajos.
4. Tener hijos en edad escolar.

Estos cuatro requisitos responden a la necesidad de acotar un contexto, esto es, el contexto en el que hemos decidido estudiar el fenómeno de la transmisión de la LH. El primer requisito es indispensable ya que delimita nuestro propósito de estudio. El segundo reduce la muestra no solo en términos lingüísticos, sino también, en términos sociológicos y culturales, a hablantes españoles. El tercer requisito establece los parámetros geográficos y, el cuarto, delimita el espacio temporal del estudio de caso.

En primer lugar, hemos procedido a buscar y seleccionar a nuestros participantes. Con el objetivo de que nuestra muestra de casos fuera variada y no se viera limitada por los contactos de la investigadora, se ha procedido a contactar a potenciales participantes por tres vías diferentes: conocidos directos, contactos de amigos y a través de ALCE. Contactamos con un total de dos hombres y cinco mujeres interesados en participar con situaciones y perfiles familiares diferentes. Finalmente, los participantes que han completado todas las fases del estudio han sido tres: dos voluntarios que han contactado con nosotros a través de ALCE y un amigo personal de la investigadora que tiene formación superior en lenguas. En conclusión, todos los participantes han mostrado un especial interés en el tema de trabajo, bien prestándose voluntarios o bien porque su ámbito de trabajo está relacionado con el estudio. Aquellos contactados que podían tener un interés más limitado no han tenido disponibilidad para la entrevista o para completar el cuestionario. Por tanto, los resultados del presente estudio nos hablan de participantes interesados en la adquisición de la LH e involucrados en el proceso.

4.2.1. Participantes

Pedro

Pedro, de 48 años, vive en una ciudad de la provincia de Utrecht con su pareja, Neske, y sus dos hijas: María, de siete años, y Alba, de cinco. Pedro es traductor e intérprete de inglés y francés, y Neske es gestora de proyectos europeos. Pedro y Neske se conocieron en España cuando esta última participaba en el programa Erasmus de movilidad de estudiantes universitarios dentro de Europa. Neske es neerlandesa y habla neerlandés, español e inglés. Los idiomas y las culturas son dos cuestiones que apasionan a Pedro, por lo que, al conocer a Neske y plantearse vivir en los Países Bajos, comenzó a aprender neerlandés y continúa perfeccionándolo desde la experiencia inmersiva y con cursos de neerlandés, como el de neerlandés para hispanohablantes ofrecido por el Instituto Cervantes. Sin embargo, al conocerse en España, el idioma en el que se comunica la pareja es el español. Desde el nacimiento de la primera hija, han decidido hablarles cada uno en su idioma nativo: Pedro en español y Neske en neerlandés. Antes de comenzar la guardería, Pedro era quien cuidaba a las niñas en casa, por lo que durante sus tres primeros años de vida estuvieron más expuestas al español que al neerlandés. A día de hoy, asisten a un colegio público en el que el idioma vehicular es el neerlandés.

Laura

Laura tiene 41 años y vive en una ciudad de Holanda Meridional, cerca de La Haya. Es auditora en el Centro Europeo de Investigación y Tecnología Espacial perteneciente a la Agencia Espacial Europea. Vive con su marido neerlandés, Martijn, que es asesor financiero y sus dos hijos: Irene, de once años, y Simon, de siete. Aunque Martijn, a día de hoy, comprende el español y Laura, el neerlandés, ninguno habla el idioma del otro y, al haberse conocido utilizando el inglés, es el idioma que emplean para comunicarse entre ellos. Laura dio a luz a sus dos hijos en Holanda y, después del primer mes aproximadamente, viajó en ambas ocasiones a España para pasar unos tres meses allí. Laura siempre les ha hablado en español a sus dos hijos y Martijn, en neerlandés. Martijn llegó a la vida de Laura e Irene cuando Irene tenía cerca de dos años, por lo que, en ese primer tiempo, Irene no tuvo una exposición al neerlandés en casa. Sin embargo, sí la tuvo al inglés ya que convivieron con *Au Pairs* de habla inglesa hasta que Irene cumplió los cinco años. En ese momento, Simon rondaba el año y la persona que comenzó a cuidarles, y se ha mantenido hasta el momento actual, es de origen colombiano, por lo

que también es una referencia en español, en este caso, de una variante diferente. Los niños asisten a un colegio público en el que la lengua vehicular es el neerlandés. En consecuencia, los niños están expuestos a tres lenguas en el hogar: español, neerlandés e inglés.

Francisco

Francisco es un ingeniero hispanofrancés de 42 años que reside en una ciudad de la provincia de Holanda Meridional. Ha crecido bilingüe en España como HH de francés y pasaba los veranos con su familia materna en Francia. Su pareja, también ingeniera, es italo-croata y ha crecido hablando ambos idiomas. Francisco, además de español y francés, habla inglés, neerlandés, croata, italiano, alemán y, además, ha estudiado griego moderno y árabe. Aunque Darka también habla español, se comunican en inglés entre ellos. Francisco y Darka tienen dos hijos: Marco, de trece años, y Alma, de nueve. Marco y Alma, además de ser HH de español, francés, croata e italiano son plurinacionales y han recibido dos nacionalidades por cada progenitor. Francisco y Darka optaron por el método OPOL para lo cual tomaron la decisión de que Darka les hablara en el único idioma no latino de los cuatro, es decir, croata; y para Francisco, optaron por que les hablara el español para facilitarles la lengua de comunicación con los abuelos. Marco fue a la guardería, en la que se hablaba neerlandés, con un año y, Alma, con cuatro meses. Hasta ese momento, Darka les cuidó en casa, por lo que el idioma principal que escucharon fue el croata. A los cuatro años, ambos comenzaron en un colegio internacional que tiene como lengua vehicular el inglés. Todos los miembros de la familia, además de otros idiomas, hablan español, croata e inglés.

4.3. Corpus y recogida de datos

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación que hemos llevado a cabo y el método seleccionado, hemos utilizado la entrevista semiestructurada como principal instrumento para generar los datos. Otros instrumentos utilizados habitualmente en este tipo de investigación son los diarios, las narraciones, las observaciones, etc. En nuestro caso, hemos estimado que la entrevista es el instrumento más apropiado ya que pretendemos estudiar la percepción y la experiencia de transmitir una LH en primera persona. La entrevista se puede llevar a cabo en variedad de formas, desde entrevistas estructuradas y semiestructuradas hasta conversaciones más informales. Para nuestro

estudio, hemos optado por la entrevista semiestructurada como procedemos a detallar más adelante.

Además de la entrevista semiestructurada y, para otorgar mayor fiabilidad y validez a nuestra investigación, hemos optado por utilizar un segundo instrumento para triangular los datos. Dada la reducida disponibilidad de los participantes, se ha optado por una triangulación a través de un cuestionario escrito suministrado vía correo electrónico. Al igual que las entrevistas, los cuestionarios pueden formular preguntas de formas más o menos estructuradas, así podemos diferenciar entre cuestionarios estructurados, semiestructurados y no estructurados. En consecuencia, con el enfoque cualitativo de nuestra investigación y, dado el reducido tamaño de la muestra, hemos optado por un cuestionario semiestructurado con respuestas abiertas que nos permita triangular los datos generados en la entrevista sin cambiar el enfoque de nuestra investigación.

4.3.1. La entrevista semiestructurada como instrumento de investigación

La entrevista se utiliza en la investigación cualitativa para obtener información detallada y profunda sobre las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes a través de un diálogo interactivo entre el investigador y el entrevistado. Existen diferentes tipos de entrevistas, Patton (1980) realiza una clasificación ordenada de acuerdo con la rigidez de la misma, que va desde las entrevistas cuantitativas cerradas con respuestas prefijadas que deben seleccionarse, hasta las entrevistas informales en las que las preguntas emergen del contexto inmediato y no se planifican con anterioridad. Entre estos dos extremos, están la entrevista semiestructurada, en la que se fijan temas que se desean explorar a modo esquemático, y la entrevista estandarizada, en la que se fijan las palabras exactas con las que se efectúan las preguntas y el orden en el que se van a realizar. Para nuestro estudio, hemos optado por la entrevista semiestructurada ya que nos permite controlar que se responden las preguntas de nuestra investigación y obtener el mismo tipo de información de cada participante sin limitar la exploración de cada caso y permitiéndonos profundizar en las particularidades de los mismos. La entrevista semiestructurada generada para nuestra investigación puede consultarse en el ANEXO 1.

Para la realización de las entrevistas, hemos tenido en cuenta los atributos especificados por Woods (1986) para lograr obtener que nuestros participantes compartan su experiencia de la forma más sincera posible, estos atributos son: confianza, curiosidad y naturalidad. Nos hemos preparado para garantizar un ambiente de confianza teniendo presente que nuestro objetivo es recibir una respuesta honesta y abierta por parte de

nuestros entrevistados. En primer lugar, para preservar la intimidad de los participantes y contribuir a su confianza, les hemos asignado un nombre ficticio tanto a ellos como a sus familiares. Para fomentar esta confianza con los participantes que no conocemos, nos hemos puesto en contacto con ellos previamente a la entrevista y hemos mostrado nuestro agradecimiento e interés.

Las entrevistas se han realizado de acuerdo con la disponibilidad de los participantes, realizándose dos entrevistas a través de *Skype* y, una, en persona en el domicilio familiar del participante. Hemos procedido a la grabación de todas las entrevistas previo permiso de los participantes y especificando, en pro de la naturalidad del encuentro, que dicha grabación se realizaba con el único objetivo de ser analizado posteriormente por la investigadora y que no iba a ser expuesto en ningún otro contexto. La entrevista a Pedro se realizó el 14 de diciembre de 2022 en su domicilio. La grabación se efectuó por medio de la aplicación notas de voz del teléfono móvil de la investigadora obteniendo un archivo de audio en formato AAC (Advanced Audio Coding) con extensión .m4a. La entrevista finalizó a las 14:17 horas teniendo una duración total de 32 minutos y 36 segundos.

La entrevista a Laura se realizó el 16 de diciembre de 2022 a través de una videollamada con el programa *Skype*. Se obtuvo un archivo de video y audio con extensión .mp4. La entrevista tuvo una duración de 39 minutos y 51 segundos finalizando a las 12:44 horas.

Por último, la entrevista de Francisco se grabó el 16 de diciembre a través del programa *Skype* obteniendo un archivo de audio y video de la videollamada en formato .mp4. La entrevista tuvo una duración de 46 minutos y 50 segundos finalizando a las 18:51 horas.

Aunque se tomaron algunas notas en aquellos casos que se estimó oportuno para conducir la entrevista de forma adecuada, la grabación nos ha permitido recoger los datos sin incomodar excesivamente a los entrevistados y permitiendo que la conversación fluyera a modo de interacción natural.

Dado que hemos realizado una entrevista semiestructurada enfocada en ayudar al participante a exponer su experiencia, hemos elaborado nuestro instrumento a partir de una guía de preguntas. Esta guía la diseñamos, por un lado, para no condicionar el discurso de los participantes y posibilitar la aparición de temas no contemplados a priori y, por otro, para poder conducir la entrevista de una forma organizada que nos permitiera explorar todos los puntos de interés. En un esfuerzo por estructurar la entrevista en

concordancia con nuestros objetivos específicos de investigación, esta contiene seis apartados que responden a dichos objetivos.

Las entrevistas se realizaron siguiendo las preguntas diseñadas en nuestro instrumento, aunque no siempre en el mismo orden y, en algunos casos, se añadieron preguntas relacionadas con los temas no previstos que surgieron en la conversación o para solicitar información aclaratoria sobre la información proporcionada por los participantes. En todos los casos, la conversación fluyó de forma natural y la investigadora percibió sinceridad y apertura en el discurso de todos los participantes, sintiendo que expresaron sus opiniones y preocupaciones de forma libre y natural, incluso yendo más allá de la información solicitada.

4.3.2. El cuestionario como instrumento en la investigación cualitativa

El cuestionario es un instrumento empleado tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa, y nos sirve para obtener información sistemática y cuantificable, especialmente, en grandes muestras. Al igual que la entrevista, podemos diseñar cuestionarios más o menos estructurados, y consisten en una serie de preguntas preestablecidas que deben ser respondidas por los participantes. A diferencia de la entrevista, el cuestionario permite una recolección de datos más eficiente y económica por su forma de administración. El cuestionario creado para nuestra investigación puede consultarse en el ANEXO 2.

Dada la naturaleza cualitativa de nuestra investigación, hemos administrado un cuestionario con preguntas abiertas para permitir y fomentar respuestas más detalladas y personales. Según Cohen *et al.* (2011) los cuestionarios con preguntas abiertas sin opciones de respuesta pueden ser especialmente útiles en este tipo de investigaciones, ya que podemos generar datos que nos permitan comprender las percepciones, opiniones, actitudes y experiencias de forma más detallada.

En el diseño de nuestro cuestionario de preguntas abiertas, hemos tenido en cuenta que la calidad y la claridad al redactar las preguntas es clave para obtener respuestas adecuadas y significativas.

El cuestionario administrado a los participantes consta de cuatro apartados. Se ha decidido crear un cuestionario sencillo y breve para animar a que se cumplimente, pero sin limitar las respuestas de los participantes para que respondan a las cuestiones principales que se han advertido en el primer análisis. Los dos primeros apartados se han descrito de una forma un tanto dirigida con el objetivo de ordenar algunos de los datos

proporcionados de forma oral, que han resultado incompletos o desordenados. Con el propósito de ser consecuentes con el mantenimiento del anonimato de nuestros participantes, se ha cumplimentado el apartado de “Nombre” con el pseudónimo otorgado a cada participante.

Dentro de nuestra investigación, el objetivo de este segundo instrumento ha sido posibilitar la triangulación de datos para incrementar la fiabilidad y validez de nuestro estudio. La triangulación puede realizarse a través de la comparación de resultados generados a partir de diversos instrumentos, entre los que pueden incluirse la entrevista y el cuestionario abierto. Dado el objetivo de la administración de este segundo instrumento, las preguntas realizadas han sido muy similares a las efectuadas durante la entrevista, por lo que se ha distribuido dejando un tiempo prudencial entre la entrevista y el envío, con el objetivo de espaciar la recogida de datos y que el discurso no sea una mera repetición. Además, se ha advertido a los participantes de que las preguntas son similares para evitar que remitieran a la investigadora a sus palabras durante la entrevista, y se les ha animado a aportar tantos detalles como estimen oportunos en concordancia con la naturaleza exploratoria del presente estudio.

A la hora de administrar el cuestionario, se ha redactado una carta de presentación con instrucciones, consideraciones y una fecha límite.

El cuestionario se envió por correo electrónico el día 8 de enero de 2023 a Laura y a Francisco, y el 16 de enero a Pedro ya que las comunicaciones anteriores habían sido vía telefónica y no se contaba con su correo electrónico. Con el objetivo de no presionar a los participantes, se decidió establecer una fecha límite amplia expresando que fuera “antes de finalizar el mes”. Sin embargo, se tuvo que enviar una carta de seguimiento a todos ellos ya que el 27 de enero aún no se había recibido ninguna respuesta. En este punto se perdió a una de las entrevistadas que no encontró tiempo para cumplimentar el cuestionario. Los demás participantes respondieron a la carta de seguimiento con el cuestionario cumplimentado: Francisco el día 29 de enero de 2023, y Laura y Pedro el día 30.

4.4. Método de análisis de los datos

El análisis de los datos es una etapa crucial de las investigaciones cualitativas. El análisis se puede abordar desde diferentes técnicas y enfoques como la teoría fundamentada, el análisis de discurso, la codificación axial o la categorización temática. En el análisis de los datos generados para nuestra investigación, hemos realizado un

análisis de contenido en una evaluación sistemática para identificar patrones y tendencias que respondan a nuestras preguntas de investigación y permitiendo, al mismo tiempo, la emergencia de temas y contenido no previsto que puedan generar nuevas hipótesis.

Nuestra investigación explora la percepción de los transmisores de lengua, entendida esta percepción no como una capacidad mental, sino como un fenómeno ecológico resultado de la interacción animal con el entorno (Pereira da Costa Wätzold & Melo-Pfeifer, 2020). En nuestro estudio, presentamos esta percepción de forma organizada y contextualizada con el objetivo de contribuir al conocimiento en este campo.

En primer lugar, hemos procedido a transcribir el contenido de las entrevistas [ANEXO 3, ANEXO 4 y ANEXO 5]. Para compensar el hecho de que la transcripción, por definición, modifica los datos originales anulando el contexto no verbal, se han añadido, entre corchetes, los comentarios y adiciones, que se han estimado aclaratorios para el análisis teniendo en cuenta que no es objeto del presente estudio juzgar la veracidad de los datos proporcionados o la intencionalidad de la información proporcionada. Además, se han cambiado los nombres propios, por los nombres ficticios designados a todos los miembros de las familias, y se ha reflejado con asteriscos aquella información que pudiera poner en riesgo el anonimato de nuestros participantes.

A continuación, hemos seleccionado los segmentos relevantes de las entrevistas con una codificación inicial, organizada en categorías que responden a nuestros intereses de estudio, con el objetivo de visualizarlos en su conjunto y compararlos dentro de un mismo caso y entre ellos. La organización de estas primeras categorías de los datos se realizó a partir de nuestros objetivos específicos, creando las siguientes seis categorías: Contexto familiar / Percepciones / Expectativas / Contextos de uso del español / Estrategias de transmisión / Dificultades.

Después de una primera lectura de los datos, se ha procedido a una codificación temática secundaria a partir de la corrección, clasificación y subdivisión de algunas de las categorías. El resultado de esta codificación y organización de los datos puede examinarse en el **Error! Reference source not found.** Hemos establecido un primer cuadrante con los datos descriptivos más relevantes de la situación familiar bajo la categoría “Composición familiar”. A continuación, hemos establecido tres categorías principales: Percepciones, factores personales y experiencia de transmisión. Estas tres categorías principales, las hemos subdividido.

Tabla 1. Categorización de los datos generados.

Percepciones	Factores personales	Transmisión
Proceso de adquisición	Expectativas	Contextos de uso
Nivel	Creencias	Estrategias
	Relación con España y el español	Dificultades

Fuente: Elaboración propia

En este punto, hemos procedido a la triangulación de los datos, con los datos generados por el cuestionario de preguntas abiertas, para comprobar la fiabilidad y la validez de los resultados y ayudar a minimizar la influencia de los sesgos e interpretaciones subjetivas de la investigadora. La triangulación de los datos, a partir de dos instrumentos de recogida diferentes, implica comparar los datos generados a través de estos instrumentos para obtener una comprensión más completa y precisa del fenómeno, así como una visión más completa de la experiencia y perspectiva de nuestros participantes. La entrevista semiestructurada nos proporciona la oportunidad de explorar en profundidad los pensamientos y sentimientos de los participantes, mientras que el cuestionario de preguntas abiertas nos permite obtener una visión más objetiva y estandarizada de la información. Para comparar estos dos conjuntos de datos, nos hemos servido de la tabla ya creada y hemos establecido una codificación sencilla que nos ha ayudado a visualizar las coincidencias y divergencias entre los datos. Hemos procedido a una lectura de los cuestionarios junto con los segmentos organizados, y hemos resaltado en negrita aquellos datos que se repiten y/o son consistentes en ambos instrumentos, también, hemos introducido los comentarios adicionales encontrados en el cuestionario en color azul, resaltándolos en negrita cuando contradicen los datos generados durante la entrevista.

Tabla 2: Organización visual de los resultados de la triangulación

Reiteración
Información nueva
Información contradictoria

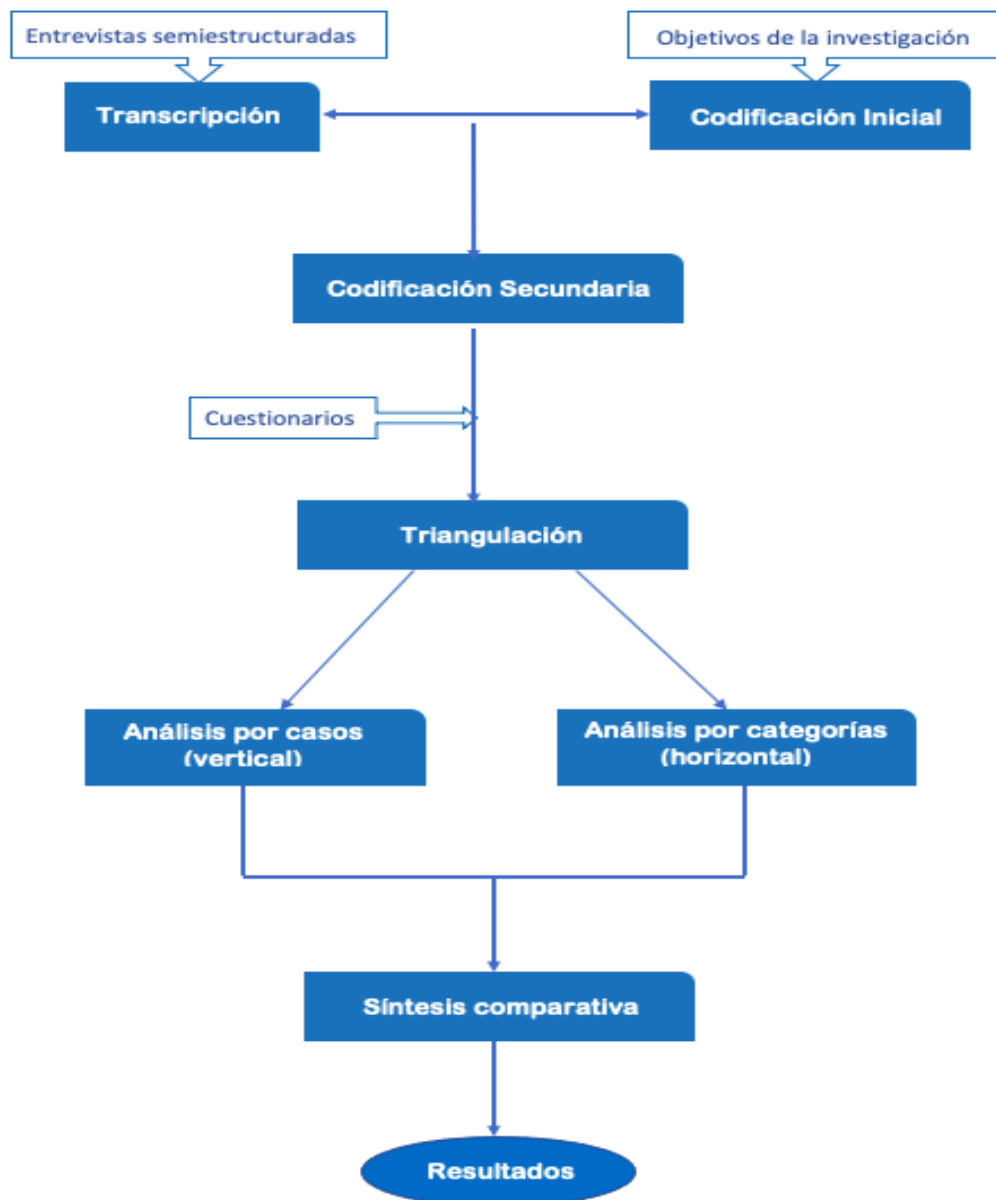
Fuente: Elaboración propia

Una vez analizados los datos caso por caso, esto es, realizando una lectura y análisis vertical de nuestro cuadro, hemos procedido al análisis por categorías, esto es, en

horizontal, generando un análisis del conjunto de la muestra. La organización y clasificación de los datos por categorías en una tabla es un proceso heurístico en sí mismo en el que hemos observado las tendencias estableciendo similitudes, coincidencias y diferencias entre los casos, en comparación con la teoría expuesta en el marco teórico y generado nuevas hipótesis a partir de los datos.

A partir de los resultados obtenidos de ambos análisis, se ha generado un cuadro resumen en forma de esquema que puede consultarse en el ANEXO 10, con terminología propia de la investigación para, después, proceder a profundizar y analizar la información reflejada y dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Figura 1: Esquema del proceso de análisis.



Fuente: Elaboración propia

5. ESTUDIO DE LOS DATOS, ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo está dedicado al análisis de los datos generados a partir de su presentación. En primer lugar, presentamos la información recogida a través de los instrumentos implementados y separada por casos. Después, procedemos al análisis y presentación de los resultados obtenidos por el conjunto de los casos.

5.1. Informe de los resultados del análisis de las entrevistas

A continuación, realizamos una exposición narrada y pormenorizada de los datos generados a partir de nuestro instrumento principal, la entrevista semiestructurada. Para poder ofrecer una visión objetiva y completa de la percepción de la experiencia de nuestros participantes, hemos dividido este apartado en secciones por cada uno de ellos. Las transcripciones completas de las entrevistas se corresponden con el ANEXO 3 para la entrevista a Pedro, ANEXO 4 para la entrevista a Laura y ANEXO 5 para la entrevista a Francisco.

5.1.1. Entrevista a Pedro

(Transcripción completa en el ANEXO 3)

Pedro y su mujer se han decidido por una crianza bilingüe neerlandés-español. Para ello emplean el método OPOL en casa, siendo Pedro la referencia principal en español para las niñas. Sin embargo, Neske y Pedro hablan entre ellos en español, esto propicia que el idioma de comunicación en casa y en las dinámicas familiares tienda a ser el español:

-
- 17 *P: Solo holandés, pero cuando está con ellas exclusivamente, porque Neske... al final, en*
18 *la mesa, acabamos todos hablando un poco en español.*
-

Al relatar el proceso de adquisición de las lenguas que han tenido sus hijas, Pedro explica que tuvieron una mayor exposición al español en sus primeros años de vida y que sus primeras palabras fueron en español; sin embargo, en el momento en el que comenzaron a socializar, el ritmo de progreso en la adquisición se invirtió, y el nivel de progreso que tuvieron en neerlandés, una vez comenzada la enseñanza formal, no era equiparable al español.

91 *Pues sí, luego ya el holandés despegó, en el momento en el*
92 *que fueron al colegio, ya fue una barbaridad, cómo se expresan y...*

95 *al final, hubo eso, que los dos primeros años era muy obvia la*
96 *diferencia que había en el tiempo que ellas empleaban oyendo español u holandés y, a*
97 *partir de los dos-tres años, hubo un cambio, un reparto.*

La motivación principal de Pedro es que las niñas se comuniquen con sus familiares de forma natural y expresa que los lazos afectivos son el principal motor de la decisión de hablarles en español. Afirma que: [119,120] “*me dolería mucho, siendo yo español, que ellas no hablaran español*”. En otras palabras, el español es parte de la identidad de Pedro y quiere compartir esta parte de su identidad con sus hijas, o lo que es lo mismo, que “hereden” su lengua como parte de su identidad. Aunque no menciona explícitamente si el español tiene un valor fuera de lo afectivo, sí refiere que le [107] “*parece una riqueza poder hablar, desde tan niño, dos idiomas*” hablando de lo cual explica que es [104] “*un tesoro que hay que explotarlo y que les puede servir en la vida*”. Por tanto, podemos concluir que Pedro tiene en alta consideración el bilingüismo y, además, una percepción positiva de su condición de español y de la utilidad de su lengua.

De acuerdo con su percepción, las niñas, también, tienen una imagen positiva de España, relacionándolo con las vacaciones, el buen tiempo y la familia. Es más, califica de [242] “*poder*” el bilingüismo en el que está criando a sus hijas y expone una situación, en el colegio, que implica el orgullo que siente su hija mayor por esta condición y por el español:

244 *María sienta a todos en una mesa y se pone a darles clases de español.*

Pedro demuestra tener interés por cómo llevar a cabo la crianza bilingüe y transmitir su lengua, ya que asistió a una conferencia sobre crianza bilingüe y consultó con el colegio si era buena idea enseñarles él mismo a leer y escribir en español. Por tanto, consultó en dos instituciones de enseñanza diferentes para recibir consejo de profesionales de la enseñanza: el instituto Cervantes y el colegio de sus hijas.

Los contextos de interacción de los que, hasta el momento, ha provisto a sus hijas responden directamente a las necesidades de interacción naturales como HH, esto es, comunicarse con todo lo que implica la parte española de la identidad del progenitor: los viajes a España, la familia y los amigos españoles de Pedro y de Neske. En su día a día

en los Países Bajos, estas HH encuentran el español en casa y en las interacciones con sus abuelos a través de videoconferencias. Fuera del entorno familiar, una vez al mes, aproximadamente, tienen contacto con otras familias en las que también se habla español e interactúan con otros HH de edades similares a las suyas.

Cuando van a España, al menos una vez al año por un periodo superior a las cuatro semanas, además de encontrarse en inmersión en el español, su ámbito familiar español se expande y tienen contacto cercano con primas de su edad. Este cambio de entorno propicia que aflore la parte española de su identidad, incluso en situaciones en las que el neerlandés está muy arraigado, como en la relación entre hermanas:

12 *Entre ellas hablan holandés, menos cuando llevan una*
13 *semana, dos semanas en España que, entonces de repente las ves jugando y están jugando*
14 *en español*

Pedro percibe que la inmersión en el español que se produce cuando viajan a España impulsa su progreso en la lengua. Sin embargo, al tener que regresar, este progreso se estanca una vez abandonan el país y, aunque no pierden lo ganado, el ritmo de progreso vuelve a ralentizarse en favor del neerlandés.

67 *Al principio, bueno, como aquí en casa, no les cuesta cambiar de*
68 *uno a otro, pero es que, luego, sí que lo ves que, cuando llevan unas semanas, ellas se*
69 *sueltan mucho, pero, claro, luego llegan aquí... los otros siguen allí, siguen a la*
70 *evolución... evolucionando como una lengua nativa y, ellas siguen haciéndolo con su*
71 *idioma de aquí.*

Además de estos contextos de exposición, Pedro implementa otras estrategias para proporcionarles un mayor número y una mayor variedad de muestras de lengua cuando se encuentran en los Países Bajos. Además de tener libros en español y leer con ellas [43] “*de vez en cuando*”, utiliza los recursos audiovisuales como series y dibujos animados para exponerles al español:

54 *todo lo que puedo hacerles*
55 *que lo vean en español, en español.*

Desde su experiencia esta estrategia influye positivamente en su nivel de español y refiere, concretamente, que su hija pequeña aprende mucho vocabulario:

55 *Por ejemplo, la Patrulla canina, Alba aprende una*
56 *cantidad de vocabulario con la patrulla canina que digo “pero tú, ¿dónde has aprendido*
57 *eso?” “En la patrulla canina” [risas]. Total, que les viene bien.*

Otra de las estrategias que implementa a la hora de enfrentarse a las interferencias o transferencias en las que, las HH introducen palabras en neerlandés en su discurso en español o cometen un error gramatical, es contestar recogiendo la información aportada por la niña y, por tanto, introduciendo el error corregido en la oración de respuesta [265] “*sin hacerle ver que se ha equivocado*”.

En ambas estrategias se trata de no generar un clima de conflicto u obligación, y presentar la LH de forma natural en contextos motivacionales positivos, recalca [224,225] “*no quiero presionarlas, tampoco quiero que sea una obligación*”. Pedro explica que logra que vean una serie en español al introducirla en este idioma, ya que eligen ver el contenido en el idioma en el que [235] “*se han enamorado de esa serie*”.

Pedro expresa haber logrado su objetivo principal para transmitir la lengua:

222 *las necesidades*
223 *básicas afectivas -lo que te hablaba de cuando vayamos a España y que se comuniquen*
224 *allí con la familia- esas, están cubiertas*

Sin embargo, también admite haber modificado sus expectativas respecto al nivel de lengua:

199 *me he dado cuenta de que*
200 *no pueden ir al mismo ritmo que en holandés, al principio lo quería, pero ahora no sé...*

Pedro no considera que sus hijas tengan un bilingüismo equilibrado y no se refiere al español como idioma nativo de sus hijas. Compara su español con los hablantes de español que crecen en España y percibe una clara diferencia, igual que percibe una diferencia entre el nivel que tienen en español y en neerlandés.

45 *P: Sí, pero hay una diferencia muy grande, incluso en la expresión. O sea, yo las veo y*
46 *cuando hablan español... las comparo, por ejemplo, con primas tuyas, de la misma edad,*
47 *en España y hablan menos español que ... pero, sin embargo, si comparo cómo hablan*
48 *cada una su lengua nativa, ahí sí está a nivel, esto es, el holandés sí lo habla al nivel de*
49 *una niña de siete años, pero el español lo tiene, digamos al nivel de una de cinco, y Alba*
50 *tiene cinco y lo habla al nivel de una de tres o cuatro.*

No obstante, Pedro refiere que esta diferencia de nivel no le causa preocupación y que, lo importante, es que sus estudios dentro del sistema neerlandés vayan a un ritmo normal. De la misma forma, advierte que para tener un mejor nivel, considera que deberían tener un mayor número de interacciones con interlocutores diferentes a él y un [191] “respaldo académico”.

Pedro considera importante que aprendan las reglas gramaticales y ortográficas para que puedan tener, también, un buen nivel de competencia escrita. En este aspecto, destaca que, a pesar de haber enseñado a otros niños, no considera que él sea el adecuado para proporcionarles un aprendizaje formal, ya que con los hijos propios [163] “no se puede poner la disciplina” necesaria y afirma que llevaría a las niñas a un espacio como el que proporciona ALCE para proporcionarles un contexto académico en español.

166 *Pues eso, sería por el tema de una mejor expresión, de un español*
167 *más académico, que aprendan las reglas, la gramática. Porque luego sí, conversación aquí*
168 *van a tener.*

Sin embargo, el programa de ALCE más cercano lo tiene a 40 minutos en coche, por lo que le resulta un esfuerzo que tiene que evaluar, pero sí le [282,283,284] “gustaría que, en algún momento de su etapa educativa, que tuvieran un contacto con el español de forma académica”. También considera positivo que puedan tener una mayor interacción con otros niños que hablen español, pero no considera [189] viable que tengan una inmersión lingüística en español como la que tienen en neerlandés.

5.1.2. Entrevista a Laura

(Transcripción completa en el ANEXO 4)

Laura y su marido neerlandés, Simon, han optado por utilizar el método OPOL con Irene y con Simon. Si bien cada uno habla con ellos en su idioma nativo, entre ellos,

Laura y Simon, hablan en inglés. El inglés es el tercer idioma en la familia y, durante el primer año de Simon y los cinco primeros de Irene, también utilizaron el método OPOL por medio de AuPairs que les hablaban inglés. No obstante, desde entonces y hasta ahora, la persona que les cuida, Roxana, es un referente más en español, pero de una variante diferente, español de Colombia.

En el proceso de adquisición, los dos hermanos se expusieron a los tres idiomas en sus primeros años de vida, pero Irene tuvo más exposición al inglés y Simon ha crecido interconectando ambas variantes del español presentes en su vida. Laura considera que, debido a esta diferencia en la exposición, Simon tiene un vocabulario más rico en español y, también, resalta que utiliza vocabulario propio de la variante colombiana del español.

258 *Simon tiene mucho más vocabulario que Irene, con la edad misma que Irene*
259 *tenía, pero, claro, Irene tenía más idiomas. Simon ahora tiene siete, Irene con*
260 *siete años había tenido mucho inglés y poco español. Simon ha tenido mucho*
261 *español con Roxana. Entonces, Simon tiene más vocabulario con la misma edad*

En el proceso de adquisición que han experimentado sus hijos, Laura recuerda que, cuando eran más pequeños y los periodos en España eran más prolongados y sin ninguna referencia en neerlandés, olvidaban este idioma. Sin embargo, esto ya no les ocurre y alternan ambos idiomas de forma natural.

35 *Cuando eran más pequeños y yo iba con*
37 *menos vacaciones, pues, hablaban español y se les olvidaba el holandés porque no tenían*
38 *nada de holandés. No estaban expuestos al holandés y, entonces, pasaban dos semanas en*
39 *España y prácticamente no lo hablaban, pero ya eso no les pasa eso, ya eso no les pasa,*
40 *ya el cambio de un idioma a otro es mucho más fácil para ellos.*

Y aunque, ahora, considera que el neerlandés es su lengua principal [51,52], y que, en consecuencia, su nivel de neerlandés es mejor que de español, percibe que lo han ido adquiriendo a un ritmo constante.

42 *L: La verdad es que los dos han aprendido los idiomas de forma muy paralela, nunca han*
43 *estado muy retrasados en un idioma o en otro.*

-
- 44 *E: ¿Dirías que tienen el mismo nivel?*
45 *L: No, tienen mucho más vocabulario y más soltura, y mejor gramática en holandés,*
46 *obviamente, en español tienen errores de gramática*
-

Respecto a la motivación de Laura para decidirse por transmitir su lengua nativa, lo primero que expresa es que para ella lo más natural es hablarles en español a sus hijos y que no se imagina hablarles en otro idioma.

-
- 102 *L: Bueno, a mí me sería imposible hablarles a mis hijos en otro idioma que no fuera*
103 *español, es mi idioma y ... es el que me sale hablar con ellos, desde bebés, no sé, no me*
104 *saldría jamás hablarles otro idioma*
-

Además, su percepción del multilingüismo y del español es positiva. Considera que el aprendizaje de lenguas produce un efecto positivo en la percepción del mundo del hablante y, también, expresa que el español es una lengua que, además de poder servirles a la hora de incorporarse al mercado laboral, les conecta con un amplio abanico de culturas y, por tanto, percepciones del mundo.

-
- 108 *E: ¿Crees que el español es un idioma importante que les puede brindar oportunidades?*
109 *L: Claro, les abre muchas puertas a muchas partes del mundo y, cuando hablas otro*
110 *idioma, no es solamente porque hables el idioma y otra gente te entienda, pero tu forma*
111 *de ver el mundo y tu forma de entender el mundo, se hace más grande para ti, porque*
112 *cuando hablas otro idioma, eres capaz de, más fácilmente, conectar con otras culturas*
113 *el español conecta con muchas culturas diferentes, yo creo que les abre al mundo. No es,*
114 *solamente, para que luego cuando vayan a su currículum tienen dos idiomas, no es eso,*
115 *es que les abre, el mundo se hace más grande para ellos.*
-

En concordancia con estas creencias, también se pronuncia de forma positiva respecto a la segunda variante del español con la que sus hijos tienen un contacto diario, no trasladando ningún tipo de conflicto a sus hijos en la percepción de la otra variante ni en el uso de la misma por su parte, sino celebrando esta diversidad.

81 *Por ejemplo, al pelo, muchas veces se refiere*
82 *como cabello, a una alfombra dicen tapete... la forma de usar los verbos también a veces*
83 *es distinta, o él, por ejemplo, la “c” la dice la dice como la “s”. Es como que lo ha*
84 *incorporado todo, tiene un español mezclado [risas].*
85 *E: No tiene conflicto con que sea diferente.*
86 *L: No, al revés, es algo que nos gusta, a nosotros nos parece algo que es más enriquecido,*
87 *así es como lo vemos nosotros.*

Los hijos de Laura integran la identidad española como propia y se consideran tanto neerlandeses como españoles.

90 *L: Muy cercano, con mucho cariño. Ellos se consideran de los dos países por igual.*
91 *Cuando tú les preguntas, ellos siempre dicen que son de los dos sitios. Y de Holanda les*
92 *gustan más unas cosas y, de España, les gustan más otras, pero no tienen que digan “yo*
93 *soy solo holandés” o “yo soy solo español”, no, está muy mezclado para ellos. O sea, es*
94 *parte de su identidad ser las dos cosas.*

La relación que mantienen con el español y con España está cargada de experiencias positivas debido a que es sinónimo de vacaciones, de que sus padres les presten más atención y de tener contacto con sus abuelos.

95 *E: Y cuando les comunicas que vais a ir a España ¿cómo suelen reaccionar?*
96 *L: Pues les encanta, están deseando, cuentan los días [risas]. Les encanta ir, normalmente,*
97 *vamos en vacaciones, así que es un momento muy feliz, de descanso, de actividades*
98 *divertidas, de estar con sus abuelos, de que nosotros no estamos trabajando y tenemos*
99 *más tiempo. Entonces, ellos tienen una relación muy positiva con España.*

Los viajes a España son el contexto de uso más importante y realizan estos viajes todos los años en dos ocasiones vacacionales: dos semanas en Navidades y un mes en verano. Laura trata de proporcionarles experiencias positivas y propias, es decir, no siempre ligadas a ella. Para ello, siempre que van a España en verano, les proporciona la experiencia de crearse un entorno propio en español y relacionarse con otros niños de su

edad apuntándoles a campamentos de día. Considera que influye de forma positiva en su aprendizaje del español e incide, especialmente, en su acento:

61 *obviamente, les ayuda mucho. Les avanza mucho cada vez que van a esos campamentos,*
62 *cuando pueden jugar con otros niños y oír a otros niños, su español mejora mucho, el*
63 *acento también.*

Durante las estancias en España, además, su identidad española y la lengua toma posiciones reservadas al neerlandés en su día a día en Países Bajos. Laura ha observado que es más natural que adapten el idioma de acuerdo con el contexto en el que se encuentran, y no por imposición en el contexto contrario. La imposición de hablar español en los Países Bajos entre hermanos, aunque lo intenten, no resulta fluida ni natural; sin embargo, lo hacen por voluntad propia o instintivamente cuando se encuentran en España y, por tanto, la mayoría de estímulos y muestras de lengua a su alrededor suceden en español.

166 *Cuando eran pequeños, si jugaban juntos, yo sí les pedía*
167 *que cambiaran el idioma, pero me he dado cuenta de que es inútil hacer eso. No sirve para*
168 *nada, solo les interrumpes el juego y, al cabo, de diez minutos vuelven a cambiar. Yo he*
169 *visto que es más natural dependiendo de dónde estén: si estamos en España, al cabo de*
170 *un par de días, cambian y hablan en español entre ellos; y, si estamos aquí, hablan en*
171 *holandés y ya está, y no pasa nada, es así.*

Cuando se encuentran en Países Bajos, los contextos a los que tienen acceso en español son las clases de ALCE, una hora y media por semana, y cuando Laura queda con amigos españoles que tienen hijos que, también, son HH, y que refiere que son bastante frecuentes, unas dos veces al mes.

Además de proporcionarles estos contextos, también emplea estrategias que definen la política lingüística familiar. En primer lugar, ha incorporado una variante del español a la adquisición de la LH con una nativa colombiana. La asimilación de características propias de esta variante en la interlengua de sus hijos, le resulta enriquecedor y las utiliza para introducirles, de forma comparativa e inclusiva, su versión en el español de España.

79 *usa muchas palabras colombianas... o sea del español de Colombia,*
80 *pero a mí me parece bien, yo no se las corrijo, simplemente, le digo que también en*
81 *España se dice de otra manera, de las dos.*

Dentro de las estrategias que emplea para transmitir el español, se encuentra la gestión del entretenimiento audiovisual y el fomento de la lectura.

Con relación a las películas, en casa de Laura, si se ven en familia, se hace en español. Desde su experiencia, no resulta complicado que acepten ver contenido en español siempre y cuando hayan comenzado a ver esa serie o programa en español desde el principio. En Países Bajos, no hay problema en que ciertas series las vean en neerlandés; sin embargo, cuando se encuentran en España no existe esta posibilidad dado que el contexto es diferente y se lo explica a través de un razonamiento lógico, o sea, explicándoles que las otras personas que se encuentran allí no comprenden el neerlandés, y ellos acaban comprendiéndolo y aceptando verlo en español.

161 *cuando están en España viendo la tele, a*
162 *veces, ven un programa que ven aquí en holandés y quieren cambiarlo, y yo les digo “no,*
163 *porque aquí nadie habla holandés”.*

No obstante, Laura recalca la importancia de implementar estas estrategias desde el respeto a la personalidad y autonomía de cada niño, y la motivación más que la imposición.

270 *ellos tienen que coger la motivación interna de ellos querer aprender, de ellos querer*
271 *seguir, si tú estás como padre todo el día detrás, a lo mejor, algo consigues, pero tiene que*
272 *venir de ellos el querer hacerlo. No tanto como tú “niño, ¡lee en español!”, tiene que ser*
273 *el niño el que diga “ay, pues, yo quiero aprender un poco más”*

Como resultado, sus hijos recurren al entretenimiento audiovisual en español, y en otros idiomas, sin obligación y autogestionando el tipo de idioma que prefieren en cada momento e incorporándolo a su experiencia individual independientemente de su madre.

196 *ella como que adapta el idioma dependiendo de*

Laura expresa que cuando sus hijos ya están cansados les cuesta más expresarse en español y tienden a introducir palabras y oraciones en neerlandés. Ante esta situación, ha optado por hacerles ver que no comprende lo que están diciendo, aunque sí lo haga, y les requiere que expliquen el significado de las palabras. Laura considera que de esta forma aumenta su vocabulario y en su expresión, con el tiempo, tienden a evitar introducir palabras en neerlandés en su discurso.

47 *Ellos cuando no saben una palabra, la dicen en holandés, y*
48 *yo hago como que no la entiendo y les obligo a explicarme qué significa y les digo la*
49 *palabra, y así pues su vocabulario poco a poco va creciendo,*

142 *Entonces, cuando*
143 *les fuerzas a hacerlo un par de veces, ya no lo hacen tanto. Se paran y cuando llegan a la*
144 *palabra que no saben, se paran.*

Laura es consciente de que sus hijos hablan una interlengua:

141 *su idioma es una*
142 *cosa que no se sabe muy bien qué es, es una mezcla español-holandés.*

Admite que le gustaría que hablaran mejor y que su acento se acercara más al nativo, sin embargo, le resulta más importante mantener una motivación positiva hacia la lengua. Y en el mantenimiento de este equilibrio está la mayor dificultad que advierte. Laura consultó con una compañera estudiante de pedagogía si era conveniente que les enseñara español formalmente y el consejo que recibió fue que no lo hiciera. Por tanto, las clases de ALCE le ayudan a que sus hijos estén alfabetizados en español y es la razón por la que emplea este recurso. Sin embargo, considera que les puede perjudicar a nivel motivacional ya que les resulta un recurso un tanto tedioso.

276 *Entonces, el ALCE, yo les*
277 *mando porque yo veo que les ayuda con la gramática, pero es muy aburrido para ellos,*
278 *entonces, no es algo que les incentive a querer aprender más, al contrario, es un poco*
279 *rollo.*

De acuerdo con Laura, las clases de ALCE son muy lentas para sus hijos porque el nivel de los niños que acuden es muy dispar. Laura cree que lo ideal sería establecer una comunidad en la que establecieran relaciones en español, pero lo considera inviable. Cree que las clases de ALCE tampoco pueden ayudar a este respecto, dado que el tiempo que ocupan no es suficiente para que los niños establezcan relaciones de amistad con sus compañeros.

A Laura le parece interesante el enfoque de enseñanza en LH que realizan los noruegos, que tienen un programa similar a ALCE durante el año y, después, una semana al año, en verano, reúnen a HH de noruego de diferentes países en un campamento en el que recrean todas las tradiciones y eventos especiales de su cultura. De esta forma, añoran la educación formal que, de acuerdo con Laura es [268] *un poco más exigente*, y contribuyen a motivarles en el aprendizaje de la lengua y la cultura, que es lo que considera que [265] *es lo que hace más falta*.

5.1.3. Entrevista a Francisco

(Transcripción completa en el ANEXO 5)

Francisco y su mujer están criando a sus hijos en un hogar multilingüe con cuatro LH, de las cuales han decidido transmitir dos a través del método OPOL. Aunque Francisco y su mujer hablan la LH que está transmitiendo el otro, entre ellos, hablan inglés que, además, es la lengua en la que sus hijos están escolarizados. No obstante, el neerlandés está presente en la vida de los niños a través de las actividades extraescolares.

Al describir el proceso de adquisición, Francisco, en un principio, expresa que considera que no existe una diferencia entre el nivel que han adquirido en croata, el otro idioma de herencia, y el que han adquirido en español [137]. No obstante, el proceso de adquisición y su exposición a las lenguas varía ligeramente. Durante los primeros meses de vida, la madre pasó más tiempo con ellos e intentan ir a Croacia, al menos, una vez al año. Sin embargo, Francisco dice que pasan las vacaciones en Francia, aunque los abuelos les visitaban con frecuencia.

Sí admite que la competencia gramatical y de ortografía en croata no es equiparable al español, que es mejor, y atribuye esta diferencia al aprendizaje formal que realizan en ALCE.

299 *F: Pues, en español saben leer y escribir. En croata, intenta mi mujer leer libros con ellos,*
300 *sobre todo, para que vean cómo se escribe, pero en ese sentido, pues claro, no tienen ni*
301 *el sustento, el soporte de gramática, de ortografía... el croata no es fácil, porque tiene*
302 *siete declinaciones. Entonces, ellos aprenden a hablarlo e intuitivamente saben qué*
303 *declinación, qué caso usar, pero no saben por qué o no siempre saben por qué. A veces,*
304 *se lo intentamos explicar, pero, muchas veces, muchos de los errores que tienen, pues es*
305 *más gramatical, pues usan el caso incorrecto o hay un verbo irregular que, en español,*
306 *pues como tienen más exposición a ALCE, pues, no todos los verbos son regulares, pues*
307 *claro, en croata también ocurre, pero, al estar menos expuestos, los hacen todos regulares.*

De acuerdo con Francisco, la exposición al croata a través de contactos con amistades en Países Bajos es similar a la del español. La otra diferencia con el español es el tipo de adquisición que tuvo la transmisora, ya que se trata de una bilingüe secuencial que aprendió el croata a los diez o doce años, por lo que Francisco considera que:

84 *Ahí sí notas un poco*
85 *diferente su nivel de croata, hay cosas, a lo mejor más de gramática que, al final, va bien,*
86 *pero igual si hay que explicar las reglas pues a lo mejor, no las tiene tan presentes...*
87 *mientras que yo aprendí de pequeño, o sea, no recuerdo aprender un idioma u otro.*

Por otra parte, la elección de transmitir el español, y no el francés, se basó, principalmente, en que considera que es más práctico en la comunicación con los abuelos. Francisco refiere que sus hijos se sienten [410] “*A gusto*” con el español y que es parte de ellos. El español que Francisco asume como propio y es el que desea transmitir, es la variante europea que aquí estudiamos. Como veremos más adelante, el acento de España es uno de los objetivos de Francisco, por lo que especifica que no desea que adquieran un acento de América Latina:

208 *claro, el problema del español es que había mucho doblado en sudamericano y no quería*
209 *que cogieran ese acento, entonces, dijimos mira, pues, mejor vemos otras cosas en,*
210 *español.*

Marco y Alma aceptan de forma positiva su identidad multilingüe y plurinacional. Son hablantes activos de tres de sus idiomas de herencia, ya que han aprendido francés en la Alianza Francesa y sus vacaciones las pasan en Francia. La LH que no hablan y con la que no tienen contacto es el italiano, pero, aun así, integran la nacionalidad italiana dentro de su identidad.

-
- 413 *a veces la gente, cuando les cuentan que son de muchos sitios, pues*
414 *es, ¿tú de dónde eres? Pues, español, francés, italiano y croata, o sea no, no tienen un*
415 *problema de identificación con ninguno de los países ni de los idiomas.*
-

Francisco considera que no tienen un idioma principal o nativo [71,72], sino que se expresan mejor o tienen mayor riqueza de vocabulario de acuerdo con las experiencias que hayan vivido en cada idioma y los ámbitos en los que los utilizan. Sin embargo, considera que su competencia comunicativa es igual en todos los idiomas que hablan.

-
- 77 *pues a nivel de*
78 *comunicar sentimientos o... eso es, por igual en todos los idiomas.*
-

El ambiente multilingüe e internacional en el que están creciendo Marco y Alma les podría conferir ciertas peculiaridades al enfrentarse al aprendizaje de nuevos idiomas. Al ser preguntado, Francisco considera que aprenden los idiomas [119] “*muy muy rápido*” y cree que es porque son conscientes de que las lenguas no pueden traducirse literalmente para hablarlas, sino que hay que construir un entorno mental en el nuevo idioma.

-
- 111 *F: [Pausa pensativa] Sí, porque no hacen lo que mucha gente intenta hacer, que es*
112 *traducir, ellos piensan en el idioma o, directamente, saben que como son estructuras muy*
113 *diferentes en los diferentes idiomas, pues no es como, intento traducir palabra a palabra*
114 *una frase. Entonces, en ese sentido sí que les es más fácil adquirir más vocabulario*
-

Además de esa ventaja, también advierte que no tienen miedo ni vergüenza a cometer errores cuando hablan un idioma.

67 *De hecho, como viven en un entorno tan internacional, a lo mejor, la vergüenza*
68 *que pueden tener otros niños de “igual no me sé expresar”, estos, no. Nunca la han tenido.*

Francisco y su mujer no han solicitado ayuda pedagógica explícita, ni consultado especialistas en crianza multilingüe, han empleado el conocimiento que les ha aportado su propia experiencia creciendo bilingües y aprendiendo idiomas para conformar la política lingüística del hogar.

Además del contexto académico que les proporciona ALCE, el contexto en el que están expuestos al español es, principalmente, los abuelos, con los que hablan todas las semanas a través de videoconferencia. En otros términos, el contacto con su herencia o sus raíces, la razón misma por la que han adquirido el español por parte de su padre.

También tienen algunos contactos con los amigos españoles de Francisco, sin embargo, los hijos de estos amigos son compañeros del colegio internacional en el que se comunican en inglés. Por lo que, la lengua natural de comunicación entre estos HH de español, al conocerse en un contexto en idioma inglés, es el inglés.

156 *F: Amigos españoles de su edad, muchos, que hablen español, pocos, porque suelen ser*
157 *del colegio, entonces, en el colegio... como se han conocido en el colegio, por defecto,*
158 *es en inglés. Tenemos situaciones raras de estas que, quedamos con, pues, con ellos y sus*
159 *padres fuera del colegio, y estamos los padres hablando en español, ellos hablando en*
160 *inglés, se acercan a nosotros y hablan español, se van y hablan en inglés.*

Dentro de las estrategias que implementa para la transmisión de los idiomas de herencia está la vinculación directa con la persona que se lo proporciona, más bien, el establecimiento de una conexión afectiva con la lengua y no una etiqueta impersonal más compleja de comprender.

115 *desde pequeñitos, nunca les hemos dicho “esto es francés” o “esto es español”, sino “así*
116 *es como habla mamá” o “así es como habla papá” o “como dice mamá” o “como dice*
117 *papá” y, muchas veces, coges un objeto y dices “esto cómo lo llama mamá” o “cómo lo*
118 *llama papá”*

Francisco también introduce material de entretenimiento en español, pero no exclusivamente ni de forma obligatoria. Menciona que tienen libros en español, pero no

es una de las estrategias que mejor le funciona. Por otro lado, al ser un hogar multilingüe, ven series y películas en todos los idiomas y van variando a lo largo del tiempo; además, considera que no es positivo imponer el español en este tipo de actividades. No obstante, el entretenimiento audiovisual es un recurso al que recurren para incentivar el progreso en las lenguas.

205 *en función del idioma que viéramos que iban un poco peor, pues les*
206 *hacíamos verlos... les cambiábamos Netflix a un idioma o a otro*

En general, expresa que es importante para él tener un especial cuidado en no proporcionar experiencias negativas en torno al idioma que deriven en un rechazo hacia el mismo.

226 *sobre todo, intentar no crear conflictos porque, por mucho que yo diga “hay que*
227 *ver esto en español”, si al final se convierte en un tema de batalla, pues, “ahora me pongo*
228 *cabezota y no quiero”, pues eso es, al final, la peor situación.*

Con relación a este rechazo, Francisco refiere que él no quiere enseñarles español formalmente. Esta experiencia prefiere que se la proporcionen profesionales de la enseñanza de lenguas, ya que, por una parte, él no considera tener el conocimiento y la formación idónea para desempeñar esa función y, por otra, porque puede ser causante de desestabilización de la relación afectiva como padre. Aun así, admite que, en ocasiones, trata de explicarles ciertas cuestiones sin obtener el éxito deseado siempre.

244 *una cosa es que hables y otra cosa es*
245 *que sepas por qué se dicen las cosas de una determinada manera. Entonces, yo no me voy*
246 *a sentar con ellos a hacer las conjugaciones de los verbos, porque es la forma segura de*
247 *que empiecen a odiar el español o que empiecen a odiar a papá porque se pone cabezota...*
248 *pues, si eso lo puede hacer otra persona por mí, perfecto. Y... pero sí, entonces, aprenden*

Francisco se muestra orgulloso y satisfecho con los resultados de la transmisión, aun cuando uno de sus objetivos resulta ambicioso: [393, 394] *mi objetivo es que si un día van a España es que no parezcan extranjeros*. Considera haber logrado el objetivo con su hijo mayor y cree poder conseguirlo, con el tiempo, con su hija, aunque, todavía,

según relata [396] *tiene un pequeño acento*. El objetivo principal, no obstante, es que tengan un nivel suficiente para cursar estudios en España, si este fuera su deseo.

Francisco considera que tienen recursos suficientes y adecuados para adquirir el español y que, de hecho, no hacen uso de todos los que tienen.

285 *Entonces, al final, posibilidades tienen, luego es más que elijan ellos y,*
286 *cuando eligen una, intentar potenciar que usen esa. Entonces, para mí es más tener un*
287 *abanico amplio de posibilidades y, una vez que eligen algo y están contentos con ello,*
288 *pues a tope con ello.*

Refiere que la lectura no es un recurso motivador, ya que su competencia de comprensión escrita en español no es la adecuada para acceder a lecturas de su interés; sin embargo, tienen acceso a lecturas adaptadas en eLeo y tampoco muestran interés en hacer uso de la plataforma.

Los problemas principales que advierte en la transmisión del español son relativos a la gramática de la interlengua y las dificultades para obtener un acento nativo español de España. Ha recurrido a profesionales logopedas y ejercicios de pronunciación para trabajar la pronunciación y los aspectos fonéticos de la lengua. Y, por otro lado, ALCE es un recurso que valora muy positivamente ya que proporciona a sus hijos ese entorno académico del que carecen y la enseñanza de la gramática que les resulta imprescindible, así como profesionales de la enseñanza, que él y su mujer echan en falta en la adquisición del croata, su otra LH.

248 *entonces, aprenden*
249 *a expresar cosas que, a lo mejor, no hablamos en casa. Aprenden ortografía y gramática*
250 *que es muy difícil para mí proveérselo. Y les da, sobre todo, bastantes temas culturales,*
251 *que yo no sabría cómo enfocarlos o no estaría al día de cómo se comunican esas cosas.*

5.2. Informe de los resultados de los cuestionarios

Los datos generados por los cuestionarios son consistentes con los resultados generados a partir de las entrevistas. Además, en general, nos han proporcionado información sobre las cuestiones más relevantes desde la perspectiva de los participantes y algunos detalles que se pasaron por alto durante la entrevista. A continuación, procedemos a especificar los resultados obtenidos por cada participante.

5.2.1. Cuestionario de Pedro

(ANEXO 6)

En el caso de Pedro, advertimos que sus hijas se expusieron al entorno neerlandés a los tres años, hasta esa edad Pedro era la persona con la que más contacto tenían y, por tanto, la mayoría de muestras de lengua o input que recibieron durante estos tres primeros años eran en español. También, enfatiza el hecho de que, después de tan solo un año de socialización, cuando llegaron al colegio con cuatro años, el neerlandés ya se constituía como su idioma principal.

Pedro informa, también, sobre que al emplear el método OPOL, y que sus hijas no le identifiquen con otro idioma que no sea el español, cuando no consiguen dar con una palabra en español y él les invita a decirlo en neerlandés, les cuesta expresarse y encontrar las palabras en este idioma, mientras que, si su madre se lo pregunta, no tienen problema. Admira la forma en la que, el bilingüismo a temprana edad, permite que sus hijas alternen idiomas con facilidad.

En cuanto a su nivel se reafirma en que *“están un escalón por debajo en relación con el neerlandés”* y no es equiparable al de los niños que crecen en España. No obstante, recalca que el español es un extra en su educación, que no tienen prisa y que *“Ellas tienen su educación en neerlandés”*.

Con relación a España, mantiene que todo es positivo y relacionado con el concepto de las vacaciones, y matiza que pasan una media de dos meses al año allí. Además, se refiere a la lengua como *“herramienta”* para sus hijas.

Confirma que una de las dificultades más visibles es que *“la mayor parte del tiempo soy su única fuente”* y que una mayor interacción con otras personas mejoraría su competencia. Además, ratifica que, a largo plazo, desea proveerles de un entorno de enseñanza formal en español. Añade que *“También puede ser difícil mantener la motivación y el interés de los niños en un segundo idioma a medida que enfrentan desafíos y obstáculos en el aprendizaje”*. Por lo tanto, recalca la condición de segunda lengua y no de lengua nativa o principal del español como LH de sus hijas.

5.2.2. Cuestionario de Laura

(ANEXO 7)

El cuestionario de Laura no entra en contradicción alguna con sus palabras durante la entrevista, pero sí es más explícita en algunos conceptos. Especifica que, en el

momento de socialización con el entorno a través de la escolarización, el neerlandés se convirtió en el primer idioma. Esta designación de “primer idioma” contrasta con el uso del término “lengua materna” para hablar del español como su lengua principal.

También, hace referencia a que considera que sus hijos “*hablan bastante bien el español*” y que, “*a medida que han ido creciendo lo van hablando mejor*”, ya que expresa que tienen dificultades con cuestiones gramaticales, pero no comunicativas. En este sentido, se reafirma en el hecho de que asisten a las clases de ALCE a pesar de que les resultan aburridas. Aunque durante la entrevista hizo referencia a los esfuerzos por que sus hijos leyeran, en esta ocasión es más rotunda al expresar que “*Lo más difícil[sic] es que lean en español, lo demás es relativamente sencillo*”.

Laura explicita el hecho de que intenta que sus hijos “*relacionen el idioma con algo positivo, con sus vacaciones, con comidas ricas, tradiciones divertidas, gente a la que quieren (abuelos, tíos)*”. Además, añade que uno de los objetivos de traspasar su lengua es “*Darles la oportunidad de conocer mejor la cultura[sic] española que también[sic] es parte de ellos*”, dejando claro que desea transmitir esa parte de su identidad a sus hijos.

5.2.3. Cuestionario de Francisco

(ANEXO 8)

En el cuestionario de Francisco no podemos observar sus percepciones subjetivas ya que ha tratado de exponer los datos de la forma más cuantificable posible, realizando un resumen sobre lo narrado durante la entrevista con datos. La información que nos aporta, es consistente con los datos generados a partir de la entrevista y logramos algunos datos numéricos no especificados durante la misma como la edad a la que comenzaron a acudir a las clases de español y francés, que fue a los siete años, y la frecuencia con la que viajan a España, que especifica son “una o dos veces al año”.

Expresa que “Hablan y se expresan de forma natural en español”, por tanto, percibe que su forma de expresión no es forzada ni encuentra que lo hagan para cumplir sus expectativas, sino que es parte de ellos y de su identidad individual.

Se reafirma en que el ámbito de uso es la familia paterna, en otras palabras, aprenden la lengua de la misma fuente para la que la emplean, y de acuerdo con la designación “herencia” del fenómeno en el que se incluyen.

5.3. Resultados obtenidos

Dadas las características de nuestro estudio, los resultados que se presentan a continuación responden a la percepción de nuestros participantes y son aplicables solo a ellos, es decir, en ningún caso son generalizables. Sin embargo, nos aportan información sobre el español como LH en un entorno europeo y son potenciales hipótesis por verificar para su generalización o matización contextual.

Es importante señalar que estos resultados responden al contexto concreto que hemos estudiado y que hemos situado dentro de Europa, en un país con una lengua que no es estudiada por mayorías internacionales como pudieran ser el alemán, el francés o el inglés. Nuestros participantes se encuentran en dos zonas de los Países Bajos con características un tanto distintas, principalmente debido a que Holanda Meridional es un núcleo en el que se reúnen organismos internacionales y, por tanto, reúne a una extensa comunidad internacional o, como suelen denominarse, expatriados. Mientras que la provincia de Utrecht se corresponde con una provincia más de Países Bajos sin peculiaridades migratorias llamativas.

Por tanto, es importante enmarcar los resultados generados dentro de estos entornos que combinan la cultura neerlandesa y los entornos internacionales. Es notorio, en el discurso de los participantes, que el momento principal de compartir y comunicarse entre todos los miembros de la familia y, en consecuencia, el momento en el que los HH tienen la oportunidad de crear vínculos con sus padres y con el español, en este entorno, es el momento de la cena, un momento que llega al final del día, cuando están todos más cansados.

También advertimos que la socialización principal se adhiere a los contextos académicos o de actividades extracurriculares para los HH y, que la interacción que mantienen los participantes con amigos españoles, se contabiliza de forma mensual.

Diversidad y homogeneidad en los perfiles

Nuestros participantes presentan similitudes y divergencias en sus perfiles. Todos ellos son españoles entre los cuarenta y los cincuenta años, con estudios superiores y con un total de dos hijos. Dos de ellos viven en Holanda Meridional y uno, en la provincia de Utrecht. Dos de ellos están casados con personas de origen neerlandés y uno, con otra europea.

Sus diferencias generan entornos familiares y lingüísticos diferentes para los tres casos:

Hemos estudiado una familia bilingüe con el español como única LH y la lengua del entorno como lengua conviviente. En este hogar, predomina el uso de la LH sobre la lengua del entorno.

En otro de los hogares estudiados se emplean tres lenguas: la lengua del entorno, el español como LH y el inglés como lengua de comunicación entre los adultos.

Y, por último, hemos estudiado una familia multilingüe y plurinacional, en la que conviven dos LH y el inglés, como lengua tanto de adultos como del entorno académico de los hijos. En esta familia, la lengua del país, el neerlandés, no se habla en la comunicación entre los miembros, pero es un idioma más en la lista de lenguas que habla cada uno. Se añade la peculiaridad de que los progenitores son bilingües y binacionales.

Los HH de español de España reciben influencia de otras variantes

Dos de los participantes incluyen experiencias con las variantes americanas del español durante el proceso de adquisición de los HH.

En uno de los casos, la diversidad de variantes se abraza y se incorpora a la lengua de los HH. En este caso, se perciben las variantes del español como elemento enriquecedor, tanto lingüística como culturalmente, y los HH incorporan elementos de la variante a su interlengua haciéndola parte de su identidad, aunque no forme parte de su herencia. En este caso, la participante menciona que [Anexo 4; 83-84] “*la “c” la dice como la “s”. Es como que lo ha incorporado todo, tiene un español mezclado [risas]*” y [Anexo 4; 194-195] “*he visto que está viendo otra, que es una serie latinoamericana, que la pone ella, que le gusta, yo qué sé...*”

El otro participante menciona las variantes americanas como elemento no deseado en el proceso de adquisición, dada su capacidad para confundir al hablante e influir en su acento. En este caso, el participante tiene el objetivo de que sus hijos “*no parezcan extranjeros*” [Anexo 5, 394], por lo que la consolidación de un acento propio de la península y no mezclado con otras variantes provoca este rechazo: [Anexo 5, 208,209] “*el problema del español es que había mucho doblado en sudamericano y no quería que cogieran ese acento*”.

Políticas lingüísticas familiares en las que prima la naturalidad, el afecto, la motivación y la voluntad sobre la imposición

A pesar de tener unos perfiles lingüísticos y entornos familiares diferentes, todos emplean el método OPOL en la transmisión de las lenguas y afirman que sus hijos se dirigen a ellos en la LH sin entrar en conflicto.

Las situaciones que se describen, en las que los HH utilizan otras lenguas para dirigirse a ellos, son fruto del desconocimiento de una palabra, el cansancio en un momento puntual o la referencia a un contexto en otra lengua. En estos casos y en aquellos en los que se comenten errores, las estrategias que emplean los participantes son diferentes:

1. Rectificación pasiva por repetición. En otros términos, repetir la oración de forma corregida sin especificar que se ha cometido un error.

2. Solicitud de explicación. En el caso de incluir un vocablo en otra lengua, se pregunta al hablante sobre el significado del mismo para, después, presentarle el término en español.

3. Ausencia de rectificación. Esta opción se emplea, especialmente, cuando la rectificación puede causar un mayor perjuicio ya sea en el discurso o en la relación.

En todos los casos, los participantes incluyen entretenimiento audiovisual y lectura en español entre las actividades dentro del hogar. En cuanto a ver contenido audiovisual en español, ninguno impone de forma consistente ni con normas rígidas este tipo de estrategias; más bien, suceden de forma natural en los hablantes que tienen mayor autonomía en lo que ven y, cuando la actividad se realiza en familia, se prioriza el español sobre otra lengua, salvo en el caso en el que conviven más de una LH. En el caso de la lectura, todos expresan una mayor dificultad para implementar o llevar a cabo esta actividad, ya sea porque a algunos no les gusta leer o porque su competencia en comprensión escrita está más limitada. En cualquier caso, todos tratan de fomentar este hábito a través de la motivación, sin imponerlo.

Aunque algunas de las estrategias sean más impositivas que otras, todos los participantes advierten que su prioridad es evitar el conflicto sobre la lengua y aportar experiencias positivas en torno a ella.

Una de las participantes, también trata de proporcionarles experiencias que desarrollan su identidad en español fuera del ámbito familiar y de la identidad propia de la madre. Por un lado, introduce en el día a día a una cuidadora que habla español de una variante diferente, la colombiana; y, por otra parte, fomenta su autonomía y experiencia personal en español apuntándoles a campamentos de día en español cuando están en España.

Los transmisores de LH evolucionan a medida que aprenden sobre el proceso de adquisición

Durante el proceso de adquisición, todos los participantes mencionan, en algún momento, un cambio en sus expectativas y/o estrategias.

Al principio, las expectativas tienden a ser ambiciosas y a pretender que, el nivel de LH y ritmo de aprendizaje sea equiparable al de la lengua dominante en el entorno, convirtiéndose en lengua nativa y los HH en bilingües equilibrados. Tratando incluso, en uno de los casos, de implementar medidas de imposición del español que se demuestran inútiles.

A medida que avanza el proceso de adquisición, estas expectativas van adquiriendo una menor relevancia, primando la armonía en el hogar y el cumplimiento con la escolarización reglada. En este momento, lo prioritario es que el español no se convierta en una lucha y que la motivación por aprenderlo se mantenga viva.

Aquellos que tienen hijos mayores aprenden que el ritmo no es el mismo que con la lengua socialmente dominante y comprueban que los errores se van corrigiendo con el tiempo y, a medida que avanzan, pueden incluso lograr un acento nativo o cercano al nativo. Por ejemplo, Laura comenta que [Anexo 4, 243] “Irene ha mejorado mucho con la edad en el uso de los verbos” y Francisco afirma que [Anexo 5, 384] “sé que a lo largo del tiempo eso también se corrige”.

La motivación principal de la transmisión es la comunicación con los abuelos

Todos los participantes apuntan a que la comunicación con su parte de la familia, especialmente, con los abuelos, es la motivación principal para que sus hijos adquieran el español.

Salvo el participante que ha crecido bilingüe, los otros dos no imaginan comunicarse con sus hijos en otro idioma que no sea el español. Las expresiones que utilizan para afirmarlo tienen gran carga emotiva: “*me dolería mucho*” [Anexo 3, 128], “*es mi idioma*” [Anexo 4, 110], “*no me saldría jamás hablarles otro idioma*” [Anexo 4,111].

Además de esta motivación, todos hacen referencia al valor de hablar idiomas, tanto para la incorporación al mundo laboral, como para el desarrollo de la personalidad; y añaden, como motivación adicional, la capacidad del español de ofrecerles diferentes tipos de oportunidades para el futuro.

Los HH tienen una relación afectiva positiva con España

Todos nuestros participantes refieren que la percepción de sus hijos de España es muy positiva y la lengua está ligada a experiencias afectivas. Su contacto con España suele coincidir y deberse a las vacaciones y al contacto familiar, y se refieren a su percepción del español con términos afectuosos y de sensaciones agradables: “*a gusto*” [Anexo 5, 410]; “Muy cercano, con mucho cariño” [Anexo 4, 96].

Al mismo tiempo, todos reconocen la necesidad de mantener esta relación positiva con el español y con el vínculo familiar. Es más, evitan las situaciones en las que esta relación positiva puede verse afectada como al intentar darles clase formal de español: “*no se puede poner la disciplina*” [Anexo 3, 173], “*que empiecen a odiar a papá*” [Anexo 5, 247].

La experiencia positiva, la motivación y la relación afectiva son más importantes que la competencia en lengua

El buen curso de la relación familiar y el establecimiento de lazos afectivos sanos priman sobre la competencia en la LH. La LH está ligada a las emociones y relaciones familiares, y no puede ser independiente de estas como una lengua nativa, que está presente tanto dentro como fuera del ámbito familiar.

Por tanto, la lengua y la relación afectiva están íntimamente ligadas e influyen en la identidad del hablante. La motivación primaria por la LH viene intrínsecamente ligada a la experiencia familiar e influye en la identidad que adquiere el hablante. Los participantes exponen claramente que inculcarles un interés y proporcionarles una experiencia positiva es más importante que la competencia que adquieran en la lengua, ya que, además, esta vinculación afectiva determinará si desean seguir aprendiendo la lengua o no.

La LH no se identifica como lengua nativa

En la narrativa sobre la experiencia de adquisición de la lengua durante el primer tiempo de vida, en ambas familias con el español como única LH, fue la LH a la que más exposición tuvieron los hablantes. En uno de los casos, incluso pasaron varios meses en España antes de cumplir los seis meses.

En ambos casos, la adquisición de la LH aventajaba a la lengua dominante en el entorno. No obstante, en el momento de escolarización y, por tanto, socialización, esta

dinámica se invirtió y el idioma dominante en el entorno y, por tanto, en todas sus interacciones fuera del hogar, tuvo un progreso exponencial, en comparación con la LH, convirtiéndose en su lengua principal o lengua nativa.

Una de las HH tuvo un contacto diario, también, con el inglés a través de *AuPairs* antes de escolarizarse y durante un breve periodo ya estando escolarizada. Sin embargo, no tuvo que emplear activamente el inglés después de los cinco años, aunque sí escucha diariamente a sus padres hablar en este idioma. A día de hoy, emplea el inglés por voluntad propia para su entretenimiento.

En cuanto a los hablantes de varias LH, nuestro participante no identifica un idioma principal ni nativo para ellos. Sí especifica que, en el ámbito académico, predomina el inglés, que no es ni la lengua oficial del país, ni su LH, pero es la lengua predominante en el día a día de su entorno fuera del hogar.

Los HH adaptan con facilidad la lengua que emplean al contexto

Todos nuestros participantes explican la importancia del contexto para la utilización de uno u otro idioma por parte de sus hijos.

Por una parte, los padres de los hablantes con una sola LH, expresan que la comunicación entre hermanos depende del país en el que se encuentren. En su vida en Países Bajos, se comunican entre ellos en neerlandés, mientras que cuando llevan un tiempo en España, lo hacen en español. Esto implica que no identifican a sus hermanos con una lengua concreta, como sí hacen con sus padres al seguir el método OPOL.

En el caso de los hablantes de más de una LH, el padre refiere que suelen cambiar de lengua, dependiendo tanto del contexto en el que se encuentran como del contexto en el que acontecieron los hechos que están narrando.

En ambos casos, expresan que el cambio de una lengua a otra, ya sea para dirigirse a una u otra persona en un mismo contexto, o para interactuar en contextos con lenguas diferentes, se produce con facilidad y naturalidad.

Resulta relevante que la lengua que emplean por primera vez en un contexto, con una persona (a excepción de sus hermanos) o en una actividad, se convierte en la preferida para la interacción con ese medio, siendo dificultoso modificar esta tendencia.

El punto débil de los HH es la competencia escrita tanto en producción como en comprensión

La competencia comunicativa de los HH se desarrolla satisfactoriamente y, aunque su interlengua no se corresponda con la expresión en español de un hablante nativo crecido en España, hablan el español con naturalidad y logran expresarse y comunicarse con soltura. No obstante, la fluidez con la que se desenvuelven en la competencia oral no se corresponde con la corrección que cabría esperar. Esta falta de corrección es más acusada o visible cuando los medios de producción de la lengua son escritos. De la misma forma, su comprensión escrita no acompaña a su comprensión oral.

Las muestras de lengua con las que están en contacto los HH son orales y por parte de un número de interlocutores reducido, en algunos casos, reducido a un solo progenitor. A pesar de que las interacciones diarias no se produzcan con interlocutores variados y, aunque consideran que un mayor número de referencias sería beneficioso para el progreso de la lengua, todos coinciden en que lo que más necesitan es mejorar sus competencias escritas.

Para ello, los transmisores consideran que la mejor opción es proporcionarles un entorno de aprendizaje formal y académico del español. En la actualidad, el recurso que tienen disponible y que cubre esta necesidad es ALCE. En el caso del participante que no reside en Holanda Meridional, el acceso a este recurso no es tan accesible, ya que requiere un mayor esfuerzo al tener que desplazarse 40 minutos en coche y, aunque desea proporcionar a sus hijas este tipo de recurso, tiene que valorar si el sacrificio lo merece.

ALCE podría, potencialmente, generar una comunidad de habla hispana en la que los HH pudieran desarrollar su lengua y su identidad en contacto con otros HH y familias de origen español. Sin embargo, una de las participantes advierte que crear esta comunidad no es viable porque los niños acaban comunicándose en neerlandés. Los dos participantes que llevan a sus hijos a ALCE expresan que es un recurso muy útil para la adquisición de competencias escritas y para la corrección gramatical, además de que aprenden sobre la cultura y conocen a otros niños que aprenden español. Los participantes emplean este recurso, aunque consideran que no es positivo para su motivación, ya que ambos admiten que sus hijos se aburren en las clases. Una de las participantes confiesa que van obligados y, el otro, expresa que las clases de ALCE “*no son opcionales*” [Anexo 5, 231]. Teniendo en cuenta lo importante que resulta para estos participantes mantener la motivación y el vínculo positivo hacia el español, comprendemos que perciben como imprescindible esta formación académica en español.

Los padres de HH valoran y solicitan la ayuda de los profesionales de la enseñanza de lenguas

Todos los participantes han expresado de una u otra forma que buscan activamente la ayuda de los profesionales de la enseñanza de lenguas. Por una parte, los dos participantes que no han tenido una experiencia anterior propia creciendo en el bilingüismo, afirman haber consultado con especialistas en educación sobre cómo tratar diferentes aspectos de la crianza bilingüe y sobre cómo enfrentarse a transmitir una LH.

Por otro lado, todos advierten de la necesidad de proporcionar a sus hijos un contexto académico en español debido a las carencias o desequilibrio que advierten en sus competencias escritas. En otras palabras, los transmisores de LH no tienen por qué ser profesionales de la enseñanza ni saber cómo alfabetizar adecuadamente a sus hijos en español. Además, todos señalan y reiteran los peligros de presentarse ante sus hijos como profesores y actuar como tales. Aunque estos peligros pueden tener que ver con las creencias personales sobre cómo debe ser la enseñanza de lenguas, estos transmisores de lengua no tienen por qué conocer otros métodos ni obligación de suscribirse a ellos.

Claramente, reclaman no constituirse como profesores de lengua en el hogar, sino poder comportarse con sus hijos de la misma forma que lo harían si estuvieran en España. Para ello, buscan un recurso que les proporcione una solidez académica y una corrección en la lengua a través de un contexto de enseñanza formal, más que recursos que puedan ayudarles a saber cómo enseñarles las diferentes competencias.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, abordamos los resultados obtenidos desde una perspectiva teórica. Analizamos, por tanto, si nuestros resultados están en línea con las investigaciones sobre HH de español y con las teorías en adquisición de lenguas, así como establecemos líneas de investigación potenciales derivadas de nuestros resultados.

En primer lugar, hemos observado que nuestros participantes conjugan todos los elementos que la literatura considera favorables para un desarrollo óptimo de la LH y que se observan en nuestros resultados e iremos detallando a continuación. En congruencia, el resultado, desde la perspectiva de nuestros participantes, es satisfactorio, aunque no lo consideran lengua nativa. Cabe destacar el caso del HH con mayor edad y crecido en un ambiente multilingüe, en el que su padre aprecia un nivel tan cercano al nativo y con tal acento que considera haber logrado que no parezca extranjero; sin embargo, admite que,

al compararlo con otros niños en España, sí percibe diferencias. Un estudio comparativo entre las perspectivas de los transmisores de la lengua y resultados cuantitativos en competencia de la LH de los hablantes, nos proporcionaría un conocimiento más preciso sobre la conexión entre ambas variables.

Los perfiles que hemos mostrado son solo una pequeña muestra de los perfiles familiares con LH de español que podemos hallar en Países Bajos y otros países de la Unión Europea, por un lado, a raíz de las políticas de movilidad tanto de estudiantes como de trabajadores y, por otro lado, dada la localización de organizaciones e instituciones internacionales en algunos núcleos urbanos europeos. Estos perfiles no son comparables con los perfiles de HH de español que han sido objeto de estudio y que se corresponden con hablantes de origen latinoamericano que han crecido en Estados Unidos. Por un lado, las políticas lingüísticas y la percepción del multilingüismo y, concretamente del español, no son las mismas en Estados Unidos y en Europa ya que, en este último, la diversidad lingüística y el multilingüismo es importante para los ciudadanos (de Bot & Gorter, 2005). Y, por otro, los factores sociales y culturales que afectan a los españoles no coinciden plenamente con las circunstancias de los latinoamericanos. Sin embargo, nuestros participantes sí responden a la descripción señalada por el Ministerio de Trabajo y Economía Social [MITES] (2015): “inmigrante altamente cualificado con alto nivel de educación, con un buen dominio del idioma inglés y que está trabajando en actividades cualificadas”.

De acuerdo con estas características, nuestros participantes tienen un perfil con posibilidades de conservación de la LH y de que los HH logren una alta competencia en la lengua, ya que la clase social y económica influye en las opciones lingüísticas que realizan los padres y afectan directamente a la competencia de los hablantes (Tuominen, 1999).

Consideramos relevante señalar que, aunque todos los perfiles tienen características únicas y reflejan realidades diversas, la existencia de familias multilingües en entornos internacionales con HH de varias lenguas y cuya lengua de socialización principal no es la lengua dominante del país ni ninguna de las LH, sino el inglés, debería ocupar un espacio mayor en las investigaciones sobre adquisición de lenguas. Se trata de un fenómeno que desafía los conceptos de las teorías de adquisición de lenguas desde múltiples perspectivas y puede proporcionar información relevante y nueva sobre el funcionamiento del proceso y, también, porque es un modelo familiar en auge.

Otro de los factores a tener en cuenta es la convivencia de variantes de la lengua que no gozan del mismo prestigio o remiten a culturas diferentes. La investigación en este campo puede arrojar luz sobre el impacto de aspectos sociales y culturales en la adquisición de lenguas, aprovechando que, en Europa, encontramos un entorno natural en el que confluyen estas variables entorno al español, ya sea como mero contacto e interinfluencia o, también, en familias en las que están presentes ambas variantes. Ya sea como en nuestro caso, a través de una tercera persona ajena a la familia, pero con una interacción diaria e influyente sobre los hablantes o como una de las personas transmisoras de herencia de español, es decir, una familia en la que cada progenitor, o diferentes adultos de la familia, hablan variantes de diferentes lados del Atlántico.

Respecto a las políticas lingüísticas familiares y estrategias de transmisión de la lengua y gestión de las adversidades, nuestros participantes han descrito políticas y estrategias habituales dentro de la literatura. Por un lado, Döpke (1988) concluyó que cuando los padres eran consistentes con su opción de lengua e insistían en que sus hijos la respetaran, el método OPOL alcanzaba las mayores cotas de competencia. Por otro, todos nuestros participantes se inclinan o, con el tiempo han decidido inclinarse, hacia estrategias razonables y comprensibles para el hablante, que no sean autoritarias y que motiven su voluntad, que son el tipo de estrategia que ha demostrado mejores resultados (Guardado, 2013).

Nuestros resultados, en consonancia con los estudios y teorías sobre HH en los que se afirma que prima la herencia étnica y la identidad sobre la competencia en lengua (Van Deusen-Scholl, 2003; Tannenbaum, 2005; Fishman, 1999, 2008; Guardado, 2013; Guardado & Becker, 2014), nos indican que nuestros participantes han identificado que, mantener esa identidad y herencia en términos positivos incide en la motivación hacia la lengua y en la relación que se establece con la ascendencia, padres y abuelos, generando una interdependencia en la que la clave está en respetar el ritmo de adquisición-aprendizaje. Esto significa que, en el curso de la adquisición, los padres identifican que, mantener una relación afectiva positiva y una relación de experiencias positivas hacia la lengua es más importante que la competencia en sí, ya que, además de implicar la relación personal y familiar, predispone al hablante a tener una motivación y un interés en seguir progresando en la competencia en LH.

La relación con la familia de la LH es, por un lado, el motivo principal de adquisición y, por otro, el contexto principal de uso. Por tanto, tal y como advertimos, el español está ligado estrechamente a la relación con la familia, esto es, a lo que nos

referimos en el término “herencia”. Tal y como apuntan Tannenbaum & Berkovich (2005), existe un vínculo directo entre la familia y el desarrollo de la LH. Esta relación se reporta como positiva y satisfactoria en nuestros casos de estudio, lo cual constituye una de las razones del éxito en la motivación hacia la lengua y la competencia en sí misma (Guardado & Becker, 2014). No obstante, los estudios también señalan la importancia de la comunidad (Tse, 2001; Guardado, 2013; Li, 2006; Kravin, 1992; Jaffe, 2005) o en términos más generales, la interacción con múltiples referentes, que es parte de las teorías interaccionistas de la adquisición de lenguas y, en nuestros casos, esta comunidad, aunque deseada por algunos participantes, se torna inviable dadas las características del estilo de vida de su contexto; obteniendo, aun así, unos resultados satisfactorios. Debemos matizar, no obstante, que aunque no pertenezcan propiamente a una comunidad en la que se valide la LH, la relación que mantienen con España es estrecha y todos viajan anualmente a España, lo cual supone un escenario natural de legitimación de la lengua o, directamente, una razón que anula esa necesidad presente en otros contextos. Este contacto tan estrecho puede suplir esa necesidad de comunidad en el contexto inmediato, cuestión menos documentada en la literatura sobre HH.

Como ya hemos descrito, los aspectos sociolingüísticos y personales, así como las experiencias sociales tienen un impacto en la adquisición (Montrul, 2016) y todas ellas se describen positivas en general para nuestros HH.

Los HH de nuestro estudio han estado expuestos a la LH desde su nacimiento por parte de uno de sus progenitores y, en los dos casos en los que el español es la única LH, su exposición durante los primeros años ha sido incluso mayor en la LH que en la dominante en el entorno. No obstante, desde la perspectiva de los padres y en consonancia con las investigaciones, la competencia en lengua de la mayoría de los hijos de nuestros participantes, al igual que la de la mayoría de HH, no es equiparable a la lengua nativa (Polinsky & Scontras, 2020; Reznicek-Parrado, 2013; Montrul, 2016; Valdés, 2001). Es paradójico y evitamos emplear el término lengua materna, que suele utilizarse como sinónimo de lengua nativa, porque en algunos casos la LH es literalmente la lengua materna, no siendo así su lengua principal.

La lengua principal considerada nativa es, por tanto, la lengua de escolarización. Matizamos que no es la lengua mayoritaria en el entorno ya que, en el caso del hogar multilingüe con una escolarización internacional, los hablantes parecen tener una mayor competencia en inglés y una competencia similar en el resto de lenguas, por lo que el

entorno inmediato no es la lengua dominante en el país, sino la lengua dominante en su entorno académico y en la que se relacionan con personas de su edad.

La rápida progresión que manifiestan los hablantes en la lengua de escolarización valida las teorías interaccionistas sobre la adquisición, ya que la lengua de escolarización es la lengua en la que se precisa una mayor interacción y la que les provee de un mayor número de referencias y muestras de lengua. Sin embargo, también es la lengua en la que reciben una alfabetización y educación formal, factor que estimamos relevante dado que es, de facto, lo que reclaman nuestros participantes respecto a la LH priorizándolo sobre el establecimiento de una comunidad o un mayor número de referentes para la interacción. Tal y como indica Montrul (2016), la educación que recibe el hablante incide en su competencia, y los hablantes si no acuden a una institución formal o son instruidos por sus progenitores, no están alfabetizados en LH (Pliatskikas & Chondrogianni, 2015) sino que están expuestos a ambientes naturales (Rothman, 2007) y, por tanto, experimentan una adquisición sin control (Montrul, 2016) que nuestros participantes perciben y desean corregir proveyéndoles de un contexto académico.

El proceso de adquisición que describen nuestros participantes y las carencias que perciben, pueden enmarcarse dentro de la aproximación natural (Krashen & Terrel, 1983) a la adquisición de segundas lenguas. En primer lugar, advertimos que los HH reciben la lengua desde un proceso de adquisición en el hogar, y los transmisores perciben que necesitan un aprendizaje para completar el proceso de adquisición-aprendizaje. Dicho de otro modo, echan en falta el denominado “proceso del monitor” descrito en este enfoque y es lo que reclaman y desean que la comunidad educativa les proporcione.

En resumen, los resultados de nuestro estudio, nos plantean que, para los HH de los casos de nuestro estudio, el escenario comunicativo y de interacción es suficiente y adecuado; sin embargo, la corrección y la expresión y comprensión escritas no se han adquirido de forma satisfactoria. En cierto modo, tal y como afirma Acosta (2011), presentan características de hablantes nativos y no nativos al lograr una fluidez similar a la de la L1, pero con una gramática deficiente que es más propia de una interlengua de hablantes de L2. De acuerdo con Potowski *et al.* (2009), que concluye que la instrucción formal influye en la competencia lingüística y cultural, siempre que se tengan en cuenta las particularidades del hablante y se reconozca su diversidad, consideramos que, este conocimiento debe tenerse en cuenta en la didáctica diseñada para estos hablantes, ya que refleja una necesidad diferente a la habitual en el aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas (Lynch, 2003, 2009).

Consideramos, además, que dada la relevancia que ha adquirido el contexto académico en nuestra investigación, el estudio de las percepciones y necesidades de los docentes de ALCE, junto con los presentes resultados, y sin olvidar un análisis de las percepciones y necesidades de los propios HH, sería útil y contribuiría a establecer pautas pedagógicas de actuación y didácticas más precisas y adecuadas para este colectivo.

7. CONCLUSIONES

Nuestro objetivo general de investigación ha sido estudiar la transmisión del español como LH desde la perspectiva de tres cuidadores en los Países Bajos durante la infancia del hablante. No ha sido nuestro objetivo juzgar ni evaluar su discurso, sino recuperar la información que pueden aportar a la investigación en la adquisición de LH, es decir, dar voz a una parte de los HH de español en el contexto de la Unión Europea.

Por otra parte, aunque el objetivo de esta investigación no es generalizable, hemos podido acercarnos y esbozar, al menos, algunos de los perfiles presentes en este contexto, con sus cualidades, perspectivas y necesidades particulares. En nuestro estudio, hemos estudiado una familia bilingüe español-neerlandés, una familia bilingüe español-neerlandés en la que, además, entre los adultos y en algunos momentos de la adquisición está presente el inglés, y una familia multilingüe con varias LH.

Hemos logrado articular las principales características que determinan esta transmisión dentro del contexto específico y de los casos particulares que hemos tratado a través del desarrollo de nuestros objetivos específicos.

¿Cómo es la experiencia de ser transmisor del español como LH en un contexto europeo, en concreto, en los Países Bajos?

Nuestra primera pregunta de investigación es una pregunta abierta a recibir las percepciones de los transmisores y que hemos tratado de configurar a partir de nuestros cuatro primeros objetivos específicos.

Podemos concretar que nuestros participantes realizan un esfuerzo por transmitir la lengua al implementar políticas lingüísticas familiares en un proceso que va en evolución y a través del cual podemos observar que sus expectativas de nivel de lengua y las estrategias que seleccionan evolucionan.

Las expectativas con las que comienzan la experiencia tienden a ser ambiciosas y a querer que sus hijos tengan un nivel de lengua nativo en español y reproduzcan el

acento, ya que consideran que la experiencia de bilingüismo que pueden aportarles les dota de la posibilidad de adquirir el español con poco esfuerzo. Sin embargo, las motivaciones que expresan son la de mantener la comunicación con los abuelos y la familia de la LH, en general, y este se convierte en el objetivo principal de la transmisión, objetivo alcanzable y que todos remiten lograr, ya que perciben que los HH no tienen problemas a la hora de comunicarse en este contexto. Al mismo tiempo, el objetivo secundario que expresan es el de las oportunidades futuras que puede brindarles el español, lo cual implica que tienen una percepción de utilidad e importancia sobre la LH.

En este proceso, se percibe que para alcanzar un nivel nativo en lengua es necesaria una corrección y un acento que no se está adquiriendo y que precisa de una instrucción que puede entrar en conflicto con el establecimiento de vínculos positivos con el transmisor y, potencialmente, debido a la ausencia de formación en didáctica de lenguas, con la motivación e interés por el español.

En su labor transmisora, nuestros participantes emplean el método OPOL para transmitir la lengua, lo que supone que solo se comunican con ellos en español. Los HH responden positivamente a este método, dirigiéndose a ellos en su discurso general en español, siempre y sin entrar en conflicto. Los HH, en ocasiones, utilizan términos u oraciones en otras lenguas o cometen errores ya sea por cansancio, porque no saben expresarlo en español o porque el contexto al que se remiten es en otra lengua. En estos casos, utilizan diferentes métodos, pero todos ellos evitan la obligatoriedad y la autoridad. Pueden reformular o repetir la oración de forma correcta o con la palabra en español sin especificar el error o pueden solicitar una explicación sobre lo que significa el término que están empleando. En las ocasiones en las que están cansados tanto los padres como los hijos, es más habitual que se dejen pasar los errores e interferencias. En el hogar, también, recurren a recursos como el entretenimiento audiovisual en español tanto en familia como de forma individual, voluntaria y autónoma. La lectura es un recurso que resulta más dificultoso de implementar, aunque todos refieren intentarlo y buscar lecturas adecuadas y motivadoras para los HH.

Por otro lado, además de la comunicación con el transmisor de la lengua, el contexto más significativo son los viajes a España y la comunicación con la familia para todos ellos. También, cuentan con una socialización limitada que contabilizan de forma mensual con otros españoles con hijos en los Países Bajos; no obstante, los HH, entre ellos, no optan por el español en todos los casos.

¿Cómo se percibe y qué dificultades se experimentan en el aprendizaje-adquisición de la LH que realizan los hijos?

Los transmisores perciben que el ritmo de adquisición-aprendizaje no es el mismo que el de la lengua de escolarización. No obstante, observan que el cambio de una lengua a otra resulta fluido y natural, así como también refieren que los HH realizan una conexión entre la lengua y el contexto en el que la emplean, comprendiendo contexto en un sentido amplio. Por ejemplo, cuando ven un programa o serie por primera vez en una lengua, es la lengua de preferencia para verla o, cuando se encuentran en España, cambian la lengua de comunicación entre hermanos adaptándose a la lengua dominante en el nuevo contexto.

La principal dificultad que todos refieren es la necesidad de instrucción en lengua y el conflicto con los vínculos que genera. No encontramos esta característica en hablantes nativos ya que, aunque reciban una instrucción poco motivadora, no entran en conflicto con los vínculos emocionales hacia quienes hablan su lengua nativa por este motivo. Sin embargo, en los HH, el concepto de la lengua tiene una relación directa con los vínculos hacia lo que la lengua representa en su vida. Por tanto, los cuidadores o padres no quieren representar la figura del instructor de lenguas y proceder a alfabetizar a sus hijos en español ni a ser, también, su contexto académico. Quieren ejercer solo como padres y hablarles en el idioma que les es más natural, que es el español, y en el caso del transmisor bilingüe, en uno de los idiomas que le es más natural.

¿Cómo se puede ayudar a los transmisores de LH de nuestro contexto desde el ámbito de los profesionales de la enseñanza-aprendizaje de lenguas?

Cada circunstancia y cada estudiante aprende de forma diferente y refiere necesidades diferentes. De la misma forma, cada contexto de aprendizaje tiene sus particularidades. Los HH adquieren la lengua en un contexto natural por parte de sus cuidadores logrando una competencia oral fluida, pero con deficiencias en la corrección de la lengua, la competencia escrita y el acento. Para superar estas deficiencias, precisan de una instrucción en lengua que los transmisores no consideran positivo proporcionar personalmente, por lo que lo que precisan que se les aporte desde la comunidad educativa es un entorno académico en LH de español.

Los HH que hemos estudiado precisan una instrucción que se centre en la producción y comprensión escrita sobre la expresión oral, que les provea de una variedad de temas similar a las del currículo escolar y no a las de la vida cotidiana. Además, se

debe estimular su motivación explorando su cultura y sociedad de herencia, así como, interactuando con hablantes de español de edades próximas a las suyas. Remarcamos que la interacción con HH de español que viven en Países Bajos y que, por tanto, podrían asistir a este mismo contexto académico, no es suficiente ya que comparten con ellos la lengua dominante en el entorno. La interacción y comunicación con HH de español de otros países, así como de hablantes nativos que residen en España constituiría un mayor beneficio.

En conclusión, los HH reciben de su familia la motivación y la relación psicoafectiva con la lengua haciéndola parte de su identidad. La familia es el objetivo para el aprendizaje y, al mismo tiempo, el instrumento de adquisición. Los HH tienen competencias comunicativas suficientes para cubrir sus objetivos. Hacer énfasis en la corrección de la lengua puede enturbiar la relación psicoafectiva con los transmisores e incidir en la motivación e interés por la lengua afectando a la identidad de los HH. El rol de los profesionales de la enseñanza de lenguas, en el caso de los HH, es el de proporcionar las herramientas adecuadas para el desarrollo de las competencias escritas, la corrección de la lengua y la interacción con personas de su edad con las que sea natural el uso del español.

Nuestra investigación ha logrado encontrar una necesidad común a todos nuestros participantes, a saber, un contexto académico que mejore las competencias escritas de los HH para mantener una relación positiva con el español dentro de la familia. No obstante, los perfiles que hemos analizado no representan todas las realidades del contexto en Países Bajos, por ejemplo, no hemos contado con ninguna familia en la que ambos progenitores sean españoles ni progenitores sin estudios superiores. Un estudio cuantitativo que revelara los perfiles existentes nos ayudaría a tener una imagen más precisa de la realidad en este país. Además, el contexto europeo presenta un escenario nuevo e ideal para estudiar el efecto de las diferencias sociológicas y culturales que influyen en la adquisición de lenguas de herencia a través de un estudio comparativo con las variantes americanas. Asimismo, los estudios sobre identidad podrían beneficiarse de una investigación sobre el impacto que puede generar esta convivencia de variantes en los HH en las diversas realidades coexistentes, como progenitores mixtos o cuidadores de variantes diferentes. Por otro lado, las versiones e investigaciones sobre los HH en sí y desde la perspectiva de los docentes, por ejemplo, de ALCE, enriquecerían la precisión de nuestros resultados.

8. Referencias

- Acosta, A. (2011). Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas. *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (CE/LEAP). Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/10_investigaciones_02.pdf
- Acosta Corte, Á. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13. Recuperado de:
<https://hub.hku.hk/bitstream/10722/183963/1/Content.pdf?accept=1>
- Barajas, L. C. (2007). Estado del arte de las investigaciones sobre inmigrantes de origen latinoamericano en los Países Bajos. *Nuevas Migraciones Latinoamericanas a Europa. Balances y Desafíos*, 113-138. Recuperado de:
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=46264>
- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39 (3-4), 129-181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605796>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt.
- Bonomi, M. & Sanfelici, L. (2018). Spanish as a Heritage Language in Italy. En K. Potowski & J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 479-491). Routledge.
- Butler Y. G., & Hakuta K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. En Bhatia T. K., & Ritchie W. C. (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114–144). Blackwell.
- Buyse, K., González Melón, E., & Gallego García, M. (2021). Adquisición, enseñanza y aprendizaje del español como lengua de herencia en Europa en el siglo XXI: Presentación de los editores. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 15(30), 8–13. <https://doi.org/10.26378/rnlael1530443>

- Bylund, E. (2009a). Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(03), 305-322. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990137>
- Bylund, E. (2009b). Maturation constraints and first language attrition. *Language Learning*, 59 (3), 687-715. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00521.x>
- Bylund, E. (2010) Segmentation and temporal structuring of events in early Spanish-Swedish bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 15 (1), 56-84. <https://doi.org/10.1177/1367006910379259>
- Bylund, E., & Jarvis, S. (2010). L2 Effects on L1 event conceptualization. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (01), 47-59. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728910000180>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022) *StatLine. Bevolking; geslacht, lft, generatie en migratie achtergrond, Ijan; 1996-2022*. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37325/table?ts=1584306247468>
- Cho, G., Cho, K.S., & Tse, L. (1997). Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean-Americans. *Language Culture and Curriculum* 10 (2), 106-112. <https://doi.org/10.1080/07908319709525244>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton Publishers.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its Nature, Origins and Use*. Praeger.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Crisfield, E. (2021). *Bilingual Families: A Practical Language Planning Guide*. Multilingual Matters.
- Cruz Rico, H., Mauder, E., Barceló-Coblijn, L., & Parafita Couto, M. del C. (2021). Niños bilingües español-neerlandés en Ámsterdam y en Mallorca: evidencia de la importancia del input y del contexto en la adquisición del género gramatical en español. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 15(30), 14–38. <https://doi.org/10.26378/rnlael1530440>
- Cummins, J. (1991). Introduction. *Canadian Modern Language Review*, 47 (4), 601-605.
- De Bot, K., & Gorter, D. (2005). A European Perspective on Heritage Languages, *The Modern Language Journal*, 89 (4) 612-616. <http://www.jstor.org/stable/3588634>

- De Houwer, A. (1996). Bilingual language acquisition. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (219-250). Blackwell.
<https://doi.org/10.1111/b.9780631203124.1996.00009.x>
- Döpke, S. (1988). The role of parental teaching techniques in bilingual German-English families. *International Journal of The Sociology of Language*, 1988 (72), 101-112. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1988.72.101>
- Döpke, S. (1992). *One Parent-One Language- An interactional approach*. J. Benjamins.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Enser-Kananen, J., & King, K. A. (2018). Heritage Languages and Language Policy. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0500.pub2>
- Ferre-Pérez, F., Ramos Méndez, C., & Salaberri Ramiro, M. S. (2022). Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish Heritage Education Program ALCE in Germany: proposals for improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (9), 3274-3288.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2049688>
- Fishman, J., Cooper, R. L., & Newman, R. M. (1971). *Bilingualism in the barrio*. Indiana University.
- Fishman, J. (1999). *Three centuries of heritage language education in the United States. Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Conferencia plenaria en First National Heritage Language Conference, Long Beach, California, Estados Unidos.
- Fishman, J. (2006). Chapter 2. Three Hundred-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. En *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California* (pp. 12-23). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598999-004>
- Fishman, J. (2008). Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. En T. K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 406-436). Blackwell Handbooks in Linguistics.
<https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch16>
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (1.^a ed.). Paul H Brookes Pub Co.

- Gresser, A. (2018). *Does simultaneous bilingualism support high proficiency in both languages? A comparison of bilingual youth from immigrant families with different ages of onset of L2 acquisition to native monolinguals*. Konstanzer Online-Publikations-System.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1mh5cr8ufi0pk1>
- Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, 58 (3), 341–363. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.3.341>
- Guardado, M. (2006). Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' reflections on language loss and maintenance in Vancouver. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9 (1), 51–72.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19754>
- Guardado, M. (2008). *Language socialization in Canadian Hispanic communities: ideologies and practices* (T). University of British Columbia.
<https://doi.org/10.14288/1.0066332>
- Guardado, M. (2008b). Language, Identity, and Cultural Awareness in Spanish-speaking Families. *Canadian Ethnic Studies*, 40 (3), 171, 181.
<https://doi.org/10.1353/ces.2008.0000>
- Guardado, M. (2013). The Metapragmatic Regimentation of Heritage Language Use in Hispanic Canadian Caregiver–Child Interactions. *International Multilingual Research Journal*, 7, 230-247. <https://doi.org/10.1080/19313152.2013.770339>
- Guardado, M. (2017). Heritage language development in interlingual families. *Handbook of research and practice in heritage language education*, 1-17.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_17-1
- Guardado, M. & Becker, A. (2014). 'Glued to the family': The role of familism in heritage language development strategies. *Language, Culture and Curriculum*. 27. 163-181. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.912658>
- Hispanic Star (2022). *Hispanos en EE. UU.* 2022. <https://hispanicstar.org/wp-content/uploads/2022/04/2022-Hispanos-en-los-Estados-Unidos-30-MIN-.pdf>
- Instituto Cervantes (2021). El español: una lengua viva. Informe: 2021. *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S.L.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf

- Irizarri van Suchtelen, P. (2016). *Spanish as a heritage language in the Netherlands: A cognitive linguistic exploration* [Tesis doctoral] Radboud Universiteit Nijmegen. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29365.81129>
- Jaffe, A. (2005). Collaborative literacy practices in French and Corsican: The ideological underpinnings of a bilingual education. *Crossroads of Language, Interaction, and Culture* 6, 3–28. https://www.researchgate.net/publication/228378339_Collaborative_Literacy_Practices_in_French_and_Corsican_The_Ideological_Underpinnings_of_a_Bilingual_Education
- Kelleher, A. (2008). What is a heritage language? En J. K. Peyton (Ed.), *Heritage languages in America: Frequently asked questions about heritage languages in the United States 1*, (pp. 3–4). http://www.cal.org/heritage/research/heritage_faqs_voll.pdf
- King, K., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Linguistics and Language Compass*, 2 (5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 10 (2), 157–168. <https://doi.org/10.2307/3585637>
- Krashen S. D. & Terrell T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.
- Kravin, H. (1992). Erosion of a language in bilingual development. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (4), 307–325. <https://doi.org/10.1080/01434632.1992.9994499>
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- León, O. G., & Montero, I. (2002). Clasificación y descripción de metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud* 2 (3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Li, G. (2006). Biliteracy and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 355–381. <https://doi.org/10.1177/1468798406069797>
- López-García, M. P. (2017). La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas.

- TEJUELO. *Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación* 26, 113-142.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.113>
- Lynch, A. (2003). The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. *Heritage Language Journal*, 1(1), 26-43. <https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.2>
- Lynch A. (2009). The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 252–381. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03292.x>
- Meisel, J. (2004). The bilingual child. En T. K. Bhatia & C. William (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp.:91-113). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch4>
- Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24 (3), 197-215. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (1). *Español como lengua extranjera: La enseñanza del español en el sistema educativo neerlandés*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/estudiar/en-paisesbajos/espanol-lengua-extranjera.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2). *Agrupación de Lengua y Cultura Española de Países Bajos*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/oficinasycentros/centros-docentes/web-alcepaisesbajos/quienes-somos.html>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social de España (2015). *Los nuevos migrantes españoles en Países Bajos*.
https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/mundo/consejerias/paisesbajos_archivos/LOS_NUEVOS_MIGRANTES_ESPAxOLES_EN_PAISES_BAJOS.pdf
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(01), 39-68. <https://doi.org/10.1017/S1366728902000135>
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Reexamining the age factor*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26 (3), 293-327.
<https://doi.org/10.1177/0267658310365768>

- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*, 12(1), 1-29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>
- Montrul, S. (2016) *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. & Bowles, M. A. (2010). Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish. *The Heritage Language Journal*, 7 (1), 47-73. <https://doi.org/10.46538/hlj.7.1.3>
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage.
- Parada, M. (2018). Chilean Spanish speakers in Sweden: transnationalism, trilingualism, and linguistic systems. En K. Potowski & J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, (pp. 517-536). Routledge.
- Parlamento Europeo (2022). *La política lingüística, Fichas temáticas sobre la Unión Europea*. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied psycholinguistics* 28 (3), 399-410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>
- Pearson, B. Z. (2008). *Raising a bilingual child: A Step-by-step Guide for Parents Living Language*.
- Pereira da Costa Wätzold, J. & Melo-Pfeifer, S. (2020). How is the bilingual development of Portuguese heritage children perceived by their parents? Results from an ethnographic case study of a non-formal learning setting in Germany. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25 (3), 942-962. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1731415>
- Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística* 2 (1). 61-80. https://www.languageonthemove.com/downloads/PDF/piller_2001_private%20lg%20planning.pdf
- Pliatsikas, C., & Chondrogianni, V. (2015). Editorial: Learning a non-native language in a naturalistic environment: Insights from behavioral and neuroimaging research. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1009. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01009>

- Polinsky, M., & Scontras, G. (2020). Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4-20. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000245>
- Potowki, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Arco.
- Potowski, K., Jegerski, J., & Morgan-Short, K. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning* 59 (3), 537-579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x>
- Potowski, K. (2018). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139>
- Ramos Méndez-Sahlander, C. (2018). Spanish as a heritage language in Germany. En K. Potowski & J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, (pp. 492-503). Routledge.
- Reznicek-Parrado, L. (2013). *Pedagogía de Hablantes de Herencia: implicaciones para el entrenamiento de instructores al nivel universitario*. [Tesis de Máster] University of Nebraska-Lincoln.
- Romano, J. (2017). Perfil, necesidades e identidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania. Estudio de tres casos. *Lengua y migración/ Language and Migration* (9-2), 77-105. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/31898/perfil_romano_LM_2017_9_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. H. Champion.
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism* 11 (4), 359-389. <https://doi.org/10.1177/13670069070110040201>
- Sánchez Abchi, V. (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. En K. Potowski & J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 504-516). Routledge.
- Schmitz, K., Di Venanzio, L., & Scherger, A. L. (2016). Null and overt subjects in Italian and Spanish heritage speakers in Germany. *Lingua* 180, 101-123. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2016.04.004>

- Schwartz, M. (2010). Family Language Policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review* 1.171-191.
- Sierra Martínez, F. & Kremers, N. (2001). Spaans. En G. Extra & J. J. De Ruijter (Eds.), *Babylon aan de Noordzee*. Bulaaq.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon Press.
- Silva-Corvalán, C. (2012). Acquisition of Spanish in Bilingual Contexts. En J. I. huALDE, A. Olarrea & E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, (pp. 783-801). <https://doi.org/10.1002/9781118228098.ch37>
- Silva-Corvalán, C. (2014) *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139162531>
- Slavkov, N. (2017). Family language policy and school language choice: pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context. *International Journal of Multilingualism* 14 (4), 378-400. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1229319>
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, M. (2005). Viewing Family Relations Through a Linguistic Lens: Symbolic Aspects of Language Maintenance in Immigrant Families. *The Journal of Family Communication*, 5 (3), 229-252.
https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0503_4
- Tannenbaum, M. & Berkovich, M. (2005). Family Relations and Language Maintenance: Implications for Language Educational Policies. *Language Policy* 4, 287-309. <https://doi.org/10.1007/s10993-005-7557-7>
- Tse L. (2001). Heritage language literacy: a study of us biliterates. *Language Culture and Curriculum* 256–68. <https://doi.org/10.1080/07908310108666627>
- Tuominen, A. (1999). Who decides the home language: A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language* 140, 59-76. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1999.140.59>
- United States Census Bureau. (2022, 8 de septiembre). *Hispanic Heritage Month 2022* [Comunicado de prensa]. <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2022/hispanic-heritage-month.html>
- Vaid, J. & Hull, R. (2002). Re-envisioning the bilingual brain using functional neuroimaging: Methodological and interpretive issues. En F. Fabbro (Ed.), *Advances in the Neurolinguistics of Bilingualism: Essays in Honor of Michel*

- Paradis* (pp.315-355). Udine University.
https://www.researchgate.net/publication/281005715_Re-envisioning_the_bilingual_brain_using_functional_neuroimaging_Methodologica_l_and_interpretive_issues
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, 37-80.
- Valdés, G. (2015). Latin@s and the Intergenerational Continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language, *International Multilingual Research Journal*, 9:4, 253-273, <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1086625>
- Valdés, G. y Parra, M.L. (2018). Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers. En K. Potowski & J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 301-330). Routledge.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity and Education* 2 (3), 211-230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4
- Vega Diez, Marta & Martínez-Arbelaiz, Asunción. (2020). Hablantes de herencia en un programa de inmersión: Diseño de herramientas de evaluación inicial. *Foro de profesores de E/LE* 16, 409-421. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.17175>
- Wilson, S. (2020). Family language policy through the eyes of bilingual children: the case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41 (2), 121-139. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1595633>.
- Woods, D. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós/MEC
- Zierer, E. (1977). Experiences in the Bilingual Education of a Child of Pre-School Age. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 15 (2), 143-149.

9. Anexos

ANEXO 1. Entrevista semiestructurada

1. Descripción de la situación del entrevistado

¿Cómo es tu familia?

¿Cuál es la composición de tu familia? ¿Cuántos sois en casa? ¿A qué os dedicáis? ¿Qué edades tenéis? ¿En qué idioma o idiomas os comunicáis unos con otros? ¿Hay algunos miembros que se comunican o tienen preferencia por uno u otro idioma al comunicarse entre ellos o contigo?

2. Percepciones generales

¿Cómo transmites el español a tu familia? ¿Cómo crees que se sienten ellos?

¿Te resulta natural hablarle/s en español a tu/s hijo/s? ¿Siempre les hablas en español? ¿Cuándo o en qué situaciones hablas en español con ellos? ¿Cuándo no? ¿Identificas situaciones, temas o vocabulario específico en los que se recurra a un idioma en concreto? ¿Por qué crees que sucede? ¿Crees que tus hijos tienen interés por aprender la lengua? ¿Crees que les gusta?

3. Contextos de exposición

¿Cuándo se comunican (tus hijos) en español? ¿Para qué utilizan o para qué les sirve el español?

¿Cuándo sientes que se expresan mejor en español? ¿Con quién se comunican en español? ¿Leen, ven la televisión o tienen aplicaciones en español? ¿Viajáis a menudo a España? ¿Les gusta viajar a España? ¿Tenéis amigos o socializáis con gente española o que habla español a menudo?

4. Estrategias de adquisición, políticas lingüísticas intrafamiliares y recursos de aprendizaje.

¿Cómo crees que ayudas a tus hijos a aprender español?

¿Siempre les hablas en español? ¿En qué idioma contestan? ¿Pasa algo si no contestan en español? ¿Tenéis alguna actividad que realicéis siempre en español?

5. Expectativas

¿Por qué y para qué transmites el español?

¿Cómo describirías el nivel de español de tus hijos? ¿Crees que comprenden mejor que hablan? ¿Consideras que comprenden todo lo que escuchan en español? ¿Adviertes fallos en su expresión? ¿Qué tipos de fallos has advertido? ¿Crees que les falta vocabulario?

¿Sobre qué temas? ¿Crees que van a mejorar/empeorar en el futuro? ¿Qué crees que puede provocar esta mejora o empeoramiento?

6. Carencias y dificultades

¿Qué es lo que te resulta más difícil a la hora de transmitir la lengua?

¿Te resulta fácil encontrar grupos, asociaciones, actividades o amigos con los que tus hijos puedan relacionarse en español? ¿Encuentras con facilidad materiales y actividades con los que transmitir tu lengua? ¿Has pensado alguna vez cómo o qué te haría más fácil transmitir la lengua?

ANEXO 2: Cuestionario cualitativo

Estimado participante:

Muchas gracias por acceder a la entrevista. En esta segunda parte, se trata de dar respuesta a las siguientes preguntas de forma escrita. Son preguntas muy similares a las que respondiste en la entrevista. Por favor, escribe tanto como precises oportuno y con tanto detalle como desees proporcionar. Muchas gracias por tu colaboración.

1. Datos sociológicos:

Nombre:

Origen/nacionalidad:

Edad:

Profesión:

Lugar de residencia:

Adultos que viven en el hogar, relación con el participante, edad, origen/nacionalidad, idiomas y profesión:

Menores que viven en el hogar, relación con el participante y edad:

2. Describe, desde tu punto de vista, la evolución en la adquisición de las lenguas que han tenido tus hijos: A qué lenguas se han visto expuestos, a qué edades y en qué contextos. Añade cualquier comentario que te resulte interesante sobre esta evolución y comenta cuál es la situación actual, es decir, cuándo y para qué utilizan tus hijos el español a día de hoy, qué nivel consideras que han adquirido y cómo crees que perciben ellos el español en su vida.

3. ¿Por qué has decidido hablarles a tus hijos en español? ¿Qué esperas o deseas conseguir?

4. ¿Qué haces para que tus hijos aprendan español? ¿Qué te resulta más fácil y qué más difícil?

ANEXO 3: [Transcripción de la entrevista a Pedro.](#)

ANEXO 4: [Transcripción de la entrevista a Laura](#)

ANEXO 5: [Transcripción de la entrevista a Francisco](#)

ANEXO 6: [Cuestionario de Pedro](#)

ANEXO 7: [Cuestionario de Laura](#)

ANEXO 8: [Cuestionario de Francisco](#)

ANEXO 9: [Categorización de los datos](#)

ANEXO 10: Síntesis comparativa

	Pedro	Laura	Francisco
Edades	5 y 7	7 y 11	9 y 13
Crianza	Bilingüe	Bilingüe + inglés	Multilingüe
Identidad	Español	Español	Hispanofrancés
Expectativas			
Objetivo/ Motivación p	Comunicación con los abuelos/la familia	Comunicación con los abuelos/la familia	Comunicación con los abuelos/la familia
Otras motivaciones/ objetivos	Oportunidades futuras	Oportunidades futuras y apertura a otras culturas	Posibilidad de cursar estudios en España
Política lingüística	-OPOL -Motivación	-OPOL -Motivación	-OPOL -Libertad y autonomía
Estrategias	-Entretenimiento audiovisual -Lectura -Rectificación por repetición	-Entretenimiento audiovisual -Lectura -Solicitud de explicación -Experiencias inmersivas con niños (campamentos) -Motivación a través del reto	-Entretenimiento audiovisual -Lectura -Rectificación por repetición, solicitud de explicación o ausencia de corrección -Identificación afectiva de la lengua
Contextos	-España -Videoconferencias con abuelos -Amigos e hijos españoles *Padre y casa	-España -Videoconferencias con abuelos -Amigos adultos españoles -Cuidadora colombiana -ALCE *Madre	-España -Videoconferencias con abuelos -Amigos adultos españoles -ALCE *Padre
Imagen de España	Positiva	Positiva	Positiva
ALCE	No, pero deseado	Sí	Sí
Solicitud de ayuda	Sí (Cervantes, colegio)	Sí (Pedagoga, ALCE)	Sí (Logopeda, ALCE)

Nivel alcanzado	Escalón por debajo de lengua nativa.	Bastante bien. Mejoran a medida que crecen.	No nativo, sin problemas de comunicación
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección - Interacción insuficiente - Competencia escrita - Acento 	<ul style="list-style-type: none"> - Acento - Corrección - Competencia escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Acento - Corrección - Competencia escrita
Necesidad	Contexto académico y mayor interacción	Contexto académico	Contexto académico