



ANEXO I

Curso 2016/2017

**MÁSTER UNIVERSITARIO  
PORTADA**

**EN: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y  
OTRAS LENGUAS MODERNAS.**

**TÍTULO: ESTUDIO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO SOBRE LA  
ACTITUD LINGÜÍSTICA DE UNA NIÑA BILINGÜE Y  
BICULTURAL EN DESARROLLO.**

ESTUDIANTE: MARTA BAUTISTA CABELLO

Firmado: \_\_\_\_\_

solicitante

TUTOR/ES: CHRISTIÁN ABELLÓ CONTESSE

Firmado: \_\_\_\_\_

tutor

FACULTAD DE FILOLOGÍA. USE.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| 1. Breve introducción .....  | 4  |
| 2. Bilingüismo familiar.....   | 4  |
| 2.1. Bilingüismo. Clichés y tipos .....  | 4  |
| 2.2. Bilingüismo familiar. Tipos y contextos en los que ocurre.....                                      | 7  |
| 2.3. Posibles beneficios .....   | 8  |
| 3. Biculturalismo .....  | 10 |
| 3.1. Definición de cultura .....   | 10 |
| 3.2. Biculturalismo y su papel en la familia bilingüe .....  | 12 |
| 4. El niño bilingüe .....  | 13 |
| 4.1. Actitud lingüística .....   | 13 |
| 4.2. Posibles factores que influyen en la actitud lingüística.....                                       | 14 |
| 4.2.1. Planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas empleadas .....                    | 14 |
| 4.2.2. Alternancia de código.....  | 15 |
| 4.2.3. Sociedad, institución docente y edad.....   | 16 |
| 5. Estudio de caso etnográfico: Actitud lingüística de una niña bilingüe y bicultural en desarrollo..... | 17 |
| 5.1. Contexto y situación de bilingüismo familiar .....  | 17 |
| 5.1.1. Tipo de familia bilingüe, tipo de bilingüismo e identidad cultural.....                           | 17 |
| 5.1.2. Informantes.....  | 19 |
| 5.2. Metodología .....   | 20 |
| 5.2.1. Método de investigación: estudio de caso etnográfico .....  | 20 |
| 5.2.2. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos .....   | 21 |
| 5.2.3. Distribución de las sesiones.....   | 22 |
| 6. Procedimientos de recopilación de datos .....   | 25 |
| 6.1. Cuestionario inicial sobre la situación de bilingüismo .....  | 25 |
| 6.2. Cuestionario sobre cultura.....   | 27 |
| 6.3. Sesiones de observación.....  | 28 |
| 6.4. Reflexiones y comentarios finales de los padres .....   | 28 |
| 7. Análisis y valoración de los resultados .....   | 28 |
| 8. Conclusiones .....  | 44 |
| Referencias bibliográficas .....   | 47 |
| Anexos.....  | 50 |
| Declaración de responsabilidad.....  | 84 |

## **I. SIGLAS Y ABREVIATURAS**

- UPUL: enfoque interactivo una persona / un padre-una lengua
- ULUC: una lengua-un contexto
- L2: segunda lengua o lengua adicional

## **II. TÉRMINOS CLAVE**

- Actitud lingüística
- Alternancia de código
- Biculturalismo
- Bilingüismo (familiar)
- Cultura
- Estrategias comunicativas
- Estudio de caso
- Etnografía / estudio etnográfico
- Habilidad lingüística
- Identidad
- Planificación lingüística familiar
- Uso lingüístico

**Resumen:** El estudio de caso es uno de los métodos de investigación más utilizados en el campo de la lingüística aplicada, especialmente en el caso de niños bilingües. Por este motivo, dicho método se ha usado para estudiar la actitud lingüística en el dominio familiar de la niña bilingüe y bicultural objeto de estudio del presente proyecto. Aunque la mayoría de estudios de caso etnográficos suelen llevarse a cabo durante períodos de tiempo relativamente largos, el estudio de caso del presente proyecto es de tipo cuasi-etnográfico, pues se ha realizado en un período de tres meses.

Para una mayor comprensión de la organización del proyecto, en la primera parte, se ha presentado un marco teórico sobre las bases y las características principales del bilingüismo familiar, así como del concepto de biculturalismo y el de actitud lingüística, llegando éstos a ser los temas principales tratados en el trabajo. Seguidamente, se da paso a una segunda parte en la que se describe el estudio de caso y se presentan tanto el análisis de los resultados obtenidos durante la investigación como las conclusiones extraídas del mismo.

Los resultados indican que, normalmente, la niña muestra una actitud positiva hacia el uso de español o inglés en el caso de que el contexto lingüístico en el que ésta se desenvuelve incluya hablantes nativos de dichas lenguas. Asimismo, la identidad cultural con la que ésta se siente más identificada en un momento determinado suele coincidir con la de las personas con las que está interactuando.

**Abstract:** The methodology known as case study is one of the most widely used research methods in the field of Applied Linguistics, especially in the study of bilingual children. That is the reason why the aforementioned method was used to study the language attitude of the bilingual and bicultural child on which this project focuses. Although most ethnographic case studies are usually conducted over comparatively long periods of time, the present case study is a quasi-ethnographic one, since it was carried out over a three-month period.

In the first part of this paper, a theoretical framework about basic characteristics of family bilingualism, along with the concepts of biculturalism and language attitude, are provided in order to offer a broader comprehension of the project's organization. Moreover, these three concepts are the main topics discussed in this project. In the second part, the case study is described, and both the analysis of the results obtained and the conclusions drawn from it are presented.

The results show that the girl normally displays a positive attitude towards the use of either Spanish or English if the language context she takes part in includes native speakers of either language. Moreover, the cultural identity she identifies the most with, at a given point, is usually the one of the people she's interacting with.

## 1. Breve introducción

De acuerdo con Grosjean (2015), conceptos como *bilingüismo* y *biculturalismo* pueden darse en una misma persona, aunque no necesariamente. Aun así, ambos suelen estudiarse por separado y no en la misma proporción, pues hay muchas más investigaciones sobre bilingüismo (pp. 572, 573). Como señala el autor, cualquier persona puede llegar a ser bilingüe en cualquier momento de su vida. De hecho, la mayoría de bilingües existentes (más de la mitad de la población mundial) han adquirido sus lenguas sucesivamente, y no simultáneamente. Exactamente lo mismo ocurre con el biculturalismo. Esto hace que no sea necesario que ambos procesos empiecen a la vez, aunque puedan darse de manera simultánea, sucesiva o, incluso, solo uno de ellos (Grosjean 2015, p. 577).

El presente proyecto de investigación se basa en un estudio empírico de un caso centrado en las reacciones—tanto de aceptación como de rechazo—que ha tenido y/o tiene la hija mayor de una familia bilingüe y bicultural hacia el uso del inglés y el español en el dominio familiar, teniendo muy en cuenta la dimensión bicultural. Para ello se han analizado posibles factores, tanto internos como externos, que han podido, o pueden influenciar, dichas actitudes. Los informantes de dicho proyecto componen una familia binacional de cinco miembros: el padre (español), la madre (estadounidense) y sus tres hijos de dos, cinco y ocho años. Se trata de una familia bilingüe y bicultural que vive en una sociedad monolingüe y monocultural, ya que reside en un pueblo de Sevilla.

Como expresan Baker y Wright (2017), “la terminología asociada con las pruebas y evaluaciones de lengua resulta, a menudo, confusa y ambigua” (p. 20), (traducción de la investigadora). Abelló Contesse y Ehlers (2010), por su parte, añaden que “la precisión y el rigor de la terminología es aún más pertinente por tratarse [...] de objetos de estudio sistemático que también funcionan como instrumentos de comunicación interpersonal cotidiana para todos los miembros de la sociedad” (p. 24). Es por ello que se han seleccionado, meticulosamente, aquellas definiciones de conceptos consideradas más adecuadas para el presente proyecto.

## 2. Bilingüismo familiar

### 2.1. Bilingüismo. Clichés y tipos

Según Abelló Contesse y Ehlers (2010), el término *bilingüe / bilingüismo* es uno de los más complejos que da pie a diversas interpretaciones, debido a que muchos autores de diferentes campos intentan definirlo desde distintas perspectivas. Esto hace que, aunque unas definiciones sean más acertadas que otras, no exista una que sea válida universalmente (pp. 24, 25). Además, se ha convertido en un término bastante común y frecuente, pues, como señalan Lightbown y Spada (2013), “la mayoría de los niños del mundo están expuestos a más de una lengua. Algunos las aprenden desde pequeños y otros las adquieren en el colegio” (p. 30), (traducción de la investigadora).

El principal factor que genera ideas erróneas sobre el bilingüismo es la adopción generalizada de un punto de vista monolingüe de dicho concepto (Baker y Wright, 2017, p. 10; Romaine, 1995, p. 19, citado por Abelló Contesse y Ehlers, 2010, p. 7). Así, Valdés (2015) señala que “incrustado en el discurso del monolingüismo, están las convicciones de (a) los peligros del bilingüismo precoz, (b) los efectos negativos de un bilingüismo ‘desequilibrado’ en las personas y (c) la expectativa de que el bilingüismo ‘verdadero’ o ‘real’ sea idéntico al de los hablantes nativos en sus dos lenguas” (p. 39. Citado por Baker y Wright, 2017, p. 10), (traducción de la investigadora). Esto implica la creencia de que una persona bilingüe debe mostrar un grado de competencia comparable al de una persona monolingüe en ambas de las lenguas que usa; de lo contrario, estos bilingües pueden llegar a ser menospreciados y considerados inferiores (Baker y Wright, 2017, p. 10).

Sin embargo, esta creencia es totalmente desacertada, pues “el bilingüismo es [...] un fenómeno relativo y no absoluto en el sentido de que no presupone un nivel único ni excluyente de capacidad comunicativa (*proficiency*), sino diferentes grados”, lo que hace que una lengua sea dominante (Abelló Contesse y Ehlers, 2010, p. 9). Algunas manifestaciones del predominio de una lengua son, según Weinreich (1953) “la preferencia que suele tener el bilingüe por uno de sus idiomas” (p. 48) y la interferencia, entendida como “las desviaciones de las normas de uno u otro idioma que se dan en el habla de los bilingües como consecuencia de su familiaridad con más de un idioma” (citado por Harding-Esch y Riley, 2003, p. 47). Esto hace referencia a la *alternancia de código*, la cual se describirá más adelante.

Baker (2003) señala que uno de los mitos más extendidos sobre los niños bilingües es que aquellos que intentan aprender más de una lengua desde pequeños tienen problemas de aprendizaje, e “incluso profesores, médicos, logopedas y psicólogos de colegio con buenas intenciones, entre otros profesionales, han llegado a aconsejar a padres que no educaran a sus hijos de forma bilingüe o, en ese caso, habría problemas” (p. 135), (traducción de la investigadora). Sin embargo, hoy en día, esto es desmentido por muchos autores, como es el caso de Lightbown y Spada (2013):

*There is no evidence that learning two languages substantially slows down their linguistic development or interferes with cognitive and academic development. [...] Limitations that may be observed in the language of bilingual individuals are more likely to be related to the circumstances in which each language is learned than to any limitation in the human capacity to learn more than one language (pp. 30, 31).*

Por todo ello, se presenta la definición de bilingüismo proporcionada por Abelló Contesse y Ehlers (2010): “Concepto genérico con el que se designa el uso habitual o frecuente de dos o más lenguas por parte de un hablante o de una comunidad lingüística, normalmente dentro de ciertos contextos sociales y para ciertos fines comunicativos” (pp. 8,9). Esta definición da pie a la existencia de varios tipos de bilingüismo. A continuación, se presentan algunos de los diferentes tipos aportados por estos dos autores (Abelló Contesse y Ehlers, 2010, pp. 10-14), los cuales presentan más relación con el tema por tratar en este proyecto:

1. Bilingüismo personal frente a social: el primer término hace referencia a la condición de un individuo que usa muy a menudo los dos o más códigos lingüísticos que posee en su cerebro; el segundo se refiere a la condición de una comunidad en la que hay presencia activa de dos o más lenguas.
2. Bilingüismo activo / productivo frente a pasivo / receptivo: ambos tipos pertenecen, a su vez, al bilingüismo personal. El primero alude a la presencia de las habilidades productivas de expresión oral y/o escrita en ambas lenguas; el segundo se refiere a la presencia de destrezas receptivas de comprensión oral y/o escrita en ambas lenguas.
3. Bilingüismo aditivo frente a sustractivo: el primero se refiere a la situación en la que una lengua adicional se agrega a la primera de forma complementaria; en el segundo, la lengua adicional que se agrega llega a reemplazar con el tiempo a la primera, por lo que el hablante llega a ser monolingüe en su lengua no materna.
4. Bilingüismo ascendente frente a recesivo: en cuanto al primero, la capacidad comunicativa del hablante bilingüe para funcionar en su segunda lengua evoluciona adecuadamente gracias a la mayor disponibilidad de *input* y de interacción en ella; el segundo alude a la situación en la que el hablante bilingüe empieza a experimentar dificultades de expresión y/o de comprensión en la L2 debido a un limitado uso o ausencia del uso de esta lengua.
5. Bilingüismo consecutivo (secuencial / sucesivo) frente a simultáneo: el primer término indica que el hablante bilingüe ha aprendido primero una lengua y la otra después; en el segundo, dicho hablante ha aprendido ambas lenguas a la vez a partir de un año.
6. Bilingüismo desequilibrado (asimétrico / dominante) frente a equilibrado (simétrico / no dominante): el primero se refiere al caso en el que el nivel global de manejo de las dos o más lenguas del hablante bilingüe es desigual, pues una de ellas está más desarrollada que la(s) otra(s) en cuanto a habilidades comunicativas, conocimiento de componentes de la lengua y medidas evaluativas de empleo frecuente; en cuanto al segundo, el nivel global de uso de las lenguas del hablante bilingüe es igual o equivalente en todos o la gran mayoría de los aspectos mencionados anteriormente. El caso de bilingüismo equilibrado es muy poco común en la práctica.
7. Bilingüismo familiar: se refiere a una amplia gama de situaciones en las cuales un niño tiene contacto sostenido con dos o más lenguas en el entorno social del hogar (o dominio familiar).
8. Bilingüismo fortuito / circunstancial frente a optativo / electivo: el primero se refiere a una persona a quien las circunstancias de la vida le llevan indirectamente a adoptar una segunda lengua; el segundo se refiere a un individuo (o a sus padres) que ha planificado o elegido voluntariamente el aprendizaje y uso de esta segunda lengua, ya sea por razones personales, familiares, educativas o profesionales.
9. Bilingüismo funcional: situación en la que un hablante puede usar, o funcionar en, sus dos lenguas, aunque con distintos grados de fluidez y precisión, según la naturaleza de la actividad

en la que participa y según los dominios en los que intervenga habitualmente y los interlocutores que suele tener.

10. Bilingüismo precoz frente a tardío: en el primero, el hablante bilingüe ha adquirido su L2 durante la infancia o la niñez (aunque no de manera simultánea); en el segundo, éste lo ha hecho en algún período posterior a la pubertad o adolescencia temprana.

## 2.2. Bilingüismo familiar. Tipos y contextos en los que ocurre

Como ya se ha indicado en el apartado anterior, *bilingüismo familiar* quedaría definido como “una amplia gama de situaciones en las cuales un niño tiene contacto sostenido con dos o más lenguas en el entorno social del hogar (o dominio familiar)” (Abelló Contesse y Ehlers, 2010, pp. 12, 13), a lo que Lanza (1997) añade: “Pues la madre utiliza una lengua con él y el padre usa la otra, en tanto que la lengua de uno de ellos es la lengua mayoritaria de la comunidad” (citado por Abelló Contesse, 2010, p. 171).

El hecho de que haya varios tipos de bilingüismo causa la existencia de varios tipos de familias bilingües. Según Romaine (1995), éstas se clasifican según varios factores como “la lengua materna de los padres, la lengua que, en general, habla la comunidad y la estrategia de los padres en cuanto a hablar con el niño” (p. 183), (traducción de la investigadora). A continuación, se presentan varios tipos de bilingüismo familiar descritos por la autora<sup>1</sup> (pp. 183-185):

1. “Una persona-una lengua”: los padres tienen diferentes lenguas maternas, pero tienen cierto grado de competencia en la lengua del otro. La lengua de uno de ellos es la lengua dominante de la comunidad y cada uno de ellos usa su lengua con sus hijos desde el nacimiento.
2. “Doble lengua no dominante en casa sin el apoyo de la comunidad”: los padres tienen diferentes lenguas maternas, ninguna de las cuales se habla en la comunidad. Como estrategia, cada uno de los padres usa su propia lengua con el niño desde su nacimiento.
3. “Padres no nativos”: los padres comparten la misma lengua materna, la cual es la usada en la comunidad en la que viven. Como estrategia, uno de los padres siempre se dirige al niño en una lengua distinta a la suya materna.
4. “Lenguas mezcladas”: los padres son bilingües y, probablemente, también una parte de la comunidad. Como estrategia, los padres alternan y mezclan lenguas.

De acuerdo con Abelló Contesse y Ehlers (2010), el primer tipo, llamado *Una persona-una lengua*, también conocido como *Enfoque interactivo UPUL*, está “entre los patrones más investigados en la bibliografía sobre el bilingüismo familiar” (p. 13). Sin embargo, hay que tener en cuenta que “un gran

---

<sup>1</sup> Traducción de los tipos de bilingüismo realizada por la investigadora.

número de estudios se han llevado a cabo por padres educados como lingüistas, por ejemplo, profesionales de clase media que investigan el desarrollo de sus propios hijos. Así, la mayoría de los estudios longitudinales tratan de un bilingüismo elitista o aditivo” (Romaine, 1995, p. 186), (traducción de la investigadora).

### 2.3. Posibles beneficios

Como ya se ha mencionado previamente, el bilingüismo no siempre se ha considerado como algo beneficioso, más bien lo contrario. De acuerdo con Sánchez Torres (2010), el período de efectos perjudiciales o negativos en la historia del bilingüismo va desde principios del siglo XIX hasta aproximadamente 1960, etapa en la que se llevaron a cabo los primeros estudios sobre este tema (p. 240). Según añade King (2007), “algunas ideas negativas sobre el bilingüismo que partieron de estos estudios se expandieron con rapidez y aún siguen arraigadas o se han ‘filtrado’ en la opinión pública” (citado por Sánchez Torres, 2010, p. 240). Es más, tal y como señala Ehlers (2010):

Los tests de inteligencia fueron creados a principios del siglo XX por la administración de inmigración en los EE.UU. en Ellis Island para demostrar que los bilingües (verbigracia, inmigrantes) eran menos inteligentes que los monolingües (residentes). Con las preguntas formuladas en inglés, resultó fácil discriminar así a los no angloparlantes que llegaron en masa y demasiado tarde. Hoy, en cambio, la *Encyclopedia of Bilingualism* (Baker y Jones 1998) dedica tres páginas a la mera enumeración de las múltiples ventajas del bilingüismo, de tipo cognitivo, comunicativo y cultural (pp. 237, 238).

Jernigan (2015) adopta la idea de *free Lunch* de Steven Pinker (1995) para defender los beneficios de una segunda lengua, en la que la palabra *lunch* funciona como acrónimo de los mismos: *Language advantages, Understanding others, New ways of thinking, Connections, Codes and character, y Healthy brains* (p. 1). Siguiendo esta clasificación, en cuanto a las ventajas lingüísticas, la autora indica que los niños bilingües usan mejor el vocabulario nuevo, incluso en su lengua materna, ya que el tener que hacer comparaciones entre las lenguas que conocen todo el tiempo les ayuda a entender mejor los principios universales de las lenguas y a prestar más atención al significado de las palabras. Éstos también se esfuerzan más en intentar descifrar otras lenguas que escuchan y que no conocen. Además, este mayor conocimiento de la lengua implica una conexión entre letras y sonidos más madura, entendiendo las palabras como colecciones de símbolos, por lo que van más allá del significado literal de éstas. Por ello, les resulta más fácil leer, incluso con más rapidez (Jernigan 2015, pp. 2, 3).

En referencia al segundo beneficio, Jernigan (2015) defiende que el ser bilingüe también es ventajoso a la hora de entender y ser entendido por otros (p. 4). El hecho de afrontar diferentes formas lingüísticas constantemente les ayuda a escuchar mejor y prestar más atención. Esto conlleva que éstos sean menos críticos y más abiertos hacia las diferencias de otras personas, especialmente si leen libros o ven vídeos sobre otras culturas (lo cual, también, hace que tengan menos miedo a lo desconocido), y

organicen y formulen mejor sus ideas antes de hablar (Jernigan, 2015, pp. 4, 5; Festman, Poarch y Dewaele, 2017, pp. 2, 3). Asimismo, entienden mejor las sutilezas lingüísticas y los indicadores sociales, por lo que responden de manera más positiva a correcciones y direcciones dadas por otros (Jernigan, 2015, pp. 4, 5).

Jernigan (2015) se refiere a la habilidad que éstos presentan para ver tanto patrones generales como sus componentes con el término *independencia de campo* (p. 6), (traducción de la investigadora); la autora defiende el hecho de que dicha habilidad hace que los bilingües presenten menos limitaciones de pensamiento, lo que provoca una mayor flexibilidad mental. Esto, a su vez, implica una mayor creatividad y mayor eficacia a la hora de solventar problemas, lo cual hace que obtengan mejores resultados en las partes verbales de exámenes estándar, en matemáticas, memoricen mejor y tengan un coeficiente intelectual más alto, entre otras cosas (Jernigan, 2015, p. 6).

El bilingüismo puede resultar muy ventajoso también para los padres que proporcionan dicha educación, pues, según Jernigan (2015), esta conexión lingüística entre padres e hijos conlleva la existencia de un vínculo más fuerte entre ellos, ya que, de esta manera, los padres intentan hablar más con los hijos y la lengua que usan es considerada especial, en el sentido de ser diferente de la que los demás usan (p. 7). Se menciona, además, lo conveniente que puede llegar a resultar para padres e hijos poder usar una lengua diferente para expresar todo aquello que no se quiere que los demás escuchen, incluyendo bromas (Jernigan, 2015, p. 8; Festman et al., 2017, p. 3). Todo esto supone beneficios desde un punto de vista psicológico para el niño bilingüe, ya que aumenta su autoestima, mejora el conocimiento y entendimiento sobre él mismo y ayuda a crear su confianza en sí mismo en el colegio, incluso en asignaturas no relacionadas con la lengua (Jernigan 2015, p. 9). Festman et al. (2017) añaden que esta confianza hace que “las personas multilingües sufran menos de ansiedad comunicativa [...] éstos son menos propensos a sentirse frustrados por un obstáculo en la comunicación, viéndolo, más bien, como un interesante desafío” (pp. 3, 4), (traducción de la investigadora). Asimismo, estos autores señalan que el hecho de poder comunicarse con sus familiares o amigos en las diferentes lenguas permite que éstos puedan “mantener sus raíces tanto lingüísticas como culturales, y poder expandir su red social” (Festman et al., 2017, p. 4), (traducción de la investigadora).

Por último, Jernigan (2015) menciona las ventajas del bilingüismo para el cerebro (pp. 9-11). La continua discriminación mental para adoptar ciertas reglas de una lengua, e ignorar las de la otra, mantiene su mente activa. Esto les ayuda a concentrarse en lo que es importante y no prestar atención a la información que no es esencial en ese momento; al igual que a tomar mejores decisiones, tanto dentro como fuera de clase (Jernigan, 2015, p. 10). En este sentido, los padres también se ven beneficiados por mantener un cerebro saludable, pues al usar una segunda lengua se activan diferentes partes del cerebro, siendo éstas ejercitadas continuamente, lo que ayuda a prevenir la demencia. También se ven beneficiados por el proceso en sí, pues el hecho de enseñar una segunda lengua incrementa su ego (Jernigan, 2015, pp. 9, 10).

Además, se señalan las posibles ventajas de cara al futuro. Todas y cada una de las habilidades indicadas anteriormente suelen estar muy bien consideradas en el mundo laboral, incluso si las personas bilingües en cuestión no necesitan usar las lenguas en el trabajo, pues se les juzga como “más fuertes en cuanto a ilimitadas características de mercado laboral, tales como habilidad, conocimiento, perseverancia y formación de calidad” (Universidad de Guelph, 2010, citado por Jernigan, 2015, p. 11), (traducción de la investigadora). Asimismo, como señalan Festman et al. (2017), “aprender varios idiomas temprano en el hogar quita la presión de aprender una lengua extranjera más tarde” (p. 3), (traducción de la investigadora), éstos tendrán la oportunidad de ir y estudiar en diversas instituciones educativas, y “la gente estará impresionada por su multilingüismo” (Festman et al., 2017, p. 4), (traducción de la investigadora).

### **3. Biculturalismo**

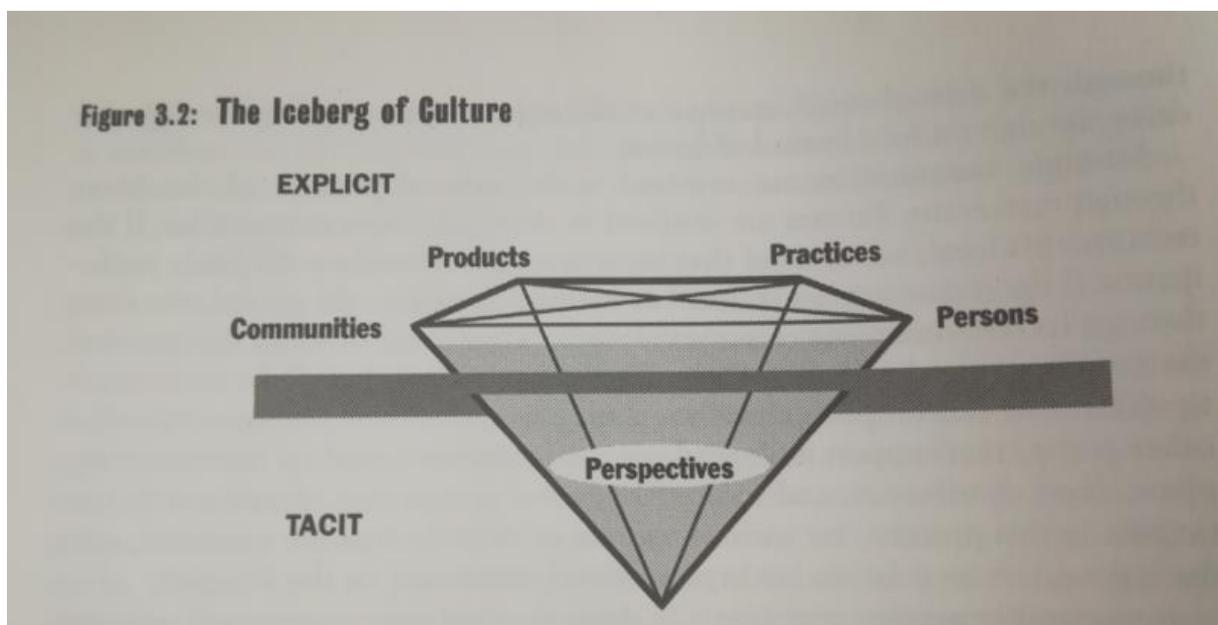
#### **3.1. Definición de cultura**

El término *cultura* es bastante complejo, por lo que se encuentran bastantes definiciones diferentes a lo largo de la bibliografía (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1997, p. 235; Moran, 2001, p. 23). Según Moran (2001), cultura es “la cambiante forma de vida de un grupo de personas, tratándose de un conjunto de prácticas compartidas asociadas con un conjunto de productos compartidos, las cuales se basan en un conjunto de perspectivas del mundo y se encuentran en específicos contextos sociales” (p. 24), (traducción de la investigadora).

Para entender esta definición en su totalidad, el autor define cada una de estas cinco dimensiones (productos, prácticas, perspectivas, personas y comunidades), además de la “cambiante forma de vida”, que refleja “la naturaleza dinámica de la cultura”, pues “las personas de una cultura crean y cambian continuamente productos, prácticas, perspectivas y comunidades” (Moran, 2001, p. 24), (traducción de la investigadora). Así, los *productos* son artefactos (formas o estructuras) tangibles “producidos y adoptados por los miembros de una cultura, incluyendo los del medio ambiente” (Moran, 2001, p. 25), (traducción de la investigadora), por ejemplo plantas, animales, ropa, lenguaje hablado y escrito, educación, religión o música; las *prácticas* conforman las diversas “acciones e interacciones que los miembros de una cultura llevan a cabo”, las cuales pueden ser verbales o no verbales y “estar asociadas con grupos sociales y el uso de los productos” (Moran, 2001, p. 25), (traducción de la investigadora). Éstas incluyen la lengua y otras formas comunicativas y de autoexpresión, interpretaciones de tiempo, espacio, contexto comunicativo en situaciones sociales y nociones de lo apropiado y lo no apropiado. Las *perspectivas*, a veces implícitas, aluden a “las percepciones, creencias, valores y actitudes que se encuentran bajo los productos y guían a las personas y a las comunidades en las prácticas de su cultura” (Moran, 2001, p. 25), (traducción de la investigadora). Éstas revelan la forma que tienen las personas y comunidades de una cultura

determinada de ver el mundo. El término *comunidades* se refiere a los “contextos sociales, circunstancias y grupos específicos en los que estas personas llevan a cabo sus prácticas, culturales” (Moran, 2001, p. 25), (traducción de la investigadora). Por último, pero no menos importante, se encuentra la dimensión *personas*, que abarca “cada uno de los miembros de una cultura y su comunidad”, teniendo, cada uno de ellos, “una identidad cultural única que los diferencia de, o relaciona con, los demás miembros de dicha cultura” (Moran 2001, p. 25), (traducción de la investigadora).

No obstante, no todas estas dimensiones culturales pueden identificarse siempre a simple vista. Tal y como indica Strivens (1992) “el comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente” (citado por García Castaño et al., 1997, p. 237). También Harding-Esch y Ryley (2003) opinan de forma parecida, pues defienden que “la mayor parte de los aspectos de la cultura se asimilan de forma inconsciente por el mero hecho de vivir en una sociedad determinada, y guardan algún tipo de relación directa con el idioma” (p. 58). Según Moran (2001), una metáfora muy común para ilustrar lo explícito y lo implícito del concepto de cultura es el iceberg: los aspectos culturales explícitos (productos, prácticas, personas y comunidades) se encuentran en la punta del iceberg, es decir, en donde puede verse de manera clara; en cambio, aquellos implícitos (perspectivas) quedan debajo de la superficie del mar, o sea, fuera del alcance visual (pp. 27, 28). A continuación, se muestra el diagrama aportado por Moran (2001) en el que puede apreciarse más claramente su idea de iceberg de cultura (véase *figura 1*):



**Figura 1.** El iceberg de la cultura. Extraído de “Defining Culture”, de P.R. Moran, 2001, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, p. 28.

Lo que sí está claro, según Moran (2001), es el hecho de que la lengua forma parte de la cultura, ya que:

*In the culture, the language is literally everywhere [...] language and culture are clearly fused; one reflects the other [...] Members of the culture have created the language to carry out all their cultural practices, to identify and organize all their cultural products, and to name the underlying cultural perspectives in all the various communities that comprise their culture (p. 35).*

### 3.2. Biculturalismo y su papel en la familia bilingüe

Como se ha visto en el apartado anterior, el término *identidad* está relacionado con el concepto de *cultura*. Block (2007) define dicho término como:

*Negotiating new subject positions at the crossroads of past, present and future [...]. The entire process is conflictive as opposed to harmonious, and individuals often feel ambivalent [...]. Identities are related to different, traditionally demographic categories, such as ethnicity, race, nationality, migration, gender, social class and language (p. 27. Citado por Abelló Contesse, en prensa, párr. 3).*

Así, este mismo autor señala que personas biculturales son aquellos “individuos que cuentan con dos identidades culturales diferentes” (Abelló Contesse, en prensa, párr. 4), (traducción de la investigadora), o, como afirma Grosjean (2010), aquellos que son “miembros de dos o más culturas” (p. 116) y, por lo tanto, tienen “una identidad dual” (p. 120), (traducción de la investigadora). Sin embargo, éstos pueden sentirse identificados con solo una cultura, con ninguna de las dos o con ambas, lo cual suele ser mucho menos probable (Grosjean, 2010, pp. 117, 118). Como sigue Grosjean (2010),

*Bilinguals who are also bicultural may find themselves at various points along a situational continuum that requires different types of behavior depending on their situation. At one end they are in a monocultural mode, since they are with monoculturals or with biculturals with whom they share only one culture. In this situation they must deactivate as best they can their other cultures. At the other end of the continuum they are with other biculturals who share their cultures. With them, they will use a base culture to interact in (the behaviors, attitudes, beliefs of one culture) and bring in the other culture, in the form of cultural switches and borrowings, when they choose to (pp. 112, 113).*

El término *identidad* también está relacionado con la lengua, pues ésta tiene, además de “un ‘componente funcional’, pues la usamos para expresarnos, [...] un ‘componente de identidad’, ya que nuestra manera de hablar muestra quiénes somos y cómo nos percibimos a nosotros mismos” (Jernigan, 2015, p. 178), (traducción de la investigadora). Esta afirmación se ve reforzada por Koven (2007), quien defiende lo siguiente: “Cuando las personas bilingües se involucran en el evento de expresión de la prosa memorialística, éstos suelen escribir sobre sus experiencias lingüísticas y su identidad en una sola lengua a la vez, en lugar de proporcionar muestras de actos de identidad bilingüe

en sus dos lenguas” (p. 21), (traducción de la investigadora). Así, los términos *lengua, cultura e identidad* permanecen estrechamente relacionados.

Al igual que las lenguas, las culturas pueden crecer y decrecer a lo largo de la vida de un individuo bicultural, llegando una de ellas a ser dominante durante un tiempo antes de pasar a un segundo plano (Grosjean, 2010, p. 111). No obstante, se debe reconocer la mezcla de aspectos de ambas culturas en la identidad de un individuo bicultural. Así lo manifiesta Grosjean (2015):

*Certain characteristics (attitudes, beliefs, values, behaviours, etc.) come from the one or the other culture, whereas other characteristics are blends based on these cultures. In this latter case, it becomes difficult to determine the cultural origin of a particular characteristic since it contains aspects of both cultures. We should note here that it is rare that the two cultures have the same importance in the life of the bicultural. One culture often plays a larger role than the other. One can therefore speak of “cultural dominance” just as one speaks of “language dominance” in bilingual (p. 575).*

Sin embargo, a pesar de esta relación entre ambos conceptos, “el bilingüismo y el biculturalismo no tienen por qué coincidir” (Harding-Esch y Ryley, 2003, p. 58). Por lo tanto, no por el hecho de usar dos lenguas se deben compartir dos culturas diferentes, o viceversa. Esto determina si una familia bilingüe es monocultural o bicultural (Grosjean, 2010, p. 108).

#### **4. El niño bilingüe**

##### **4.1. Actitud lingüística**

El término *actitud*, en cuanto al aprendizaje de una lengua, según Thornbury (2006), es “la manera en la que te sientes con respecto a ello” (p. 20), (traducción de la investigadora). Sin embargo, este término engloba, también, las reacciones concretas que se derivan de ello. Así, según Choi (2003), se entiende como *actitud lingüística*:

*An individual or collective expression towards language and any issues related to language; it is the act of responding to certain aspects of language, linguistic ideologies and linguistic use. [...] Linguistic attitude and linguistic usage mutually influence each other. [...] A positive attitude towards a language may increase its use and can result in the maintenance of that language. Conversely, an unfavourable or negative attitude can hinder the diffusion and vitality of a language and may result in its abandonment or loss (p. 82).*

Se ha mencionado previamente el carácter relativo del bilingüismo. Aunque el niño bilingüe presente un nivel relativamente alto en cuanto a las lenguas que usa, una de ellas suele ser dominante y la otra no dominante, teniendo un nivel de capacidad comunicativa más alto en una que en otra (Abelló Contesse y Ehlers, 2010, pp. 9, 10). Para que la adquisición de la lengua no dominante (o débil) se lleve a cabo, Grosjean (2014) indica que es necesario que la actitud del niño hacia el uso de la lengua débil, además de hacia el proceso de bilingüismo en sí, sea, mayoritariamente, positiva (p.

577). No obstante, hay que tomar en cuenta que “los biculturales adaptan peor sus actitudes, comportamientos, valores, etc. a la cultura débil” (Grosjean, 2014, p. 579), (traducción de la investigadora).

Además, como señala Piller (2010), no siempre puede éste tener una reacción positiva hacia el proceso; de hecho, es algo que pasa con frecuencia e inesperadamente:

*The best-laid plans of parents may often be upset by the children themselves. My data suggests that only a minority of children actually appreciate and share their parents' commitment to bilingualism. They make their own decisions about their linguistic destiny, which may or may not coincide with their parents' plans* (citado por Abelló Contesse, 2010, p. 198).

Por lo tanto, la actitud del niño bilingüe hacia las lenguas tiene una naturaleza variable. Según indica Grosjean (2014), es importante saber que “el cambio de una lengua a otra no desencadena cambios en comportamiento y actitud; en resumen, es tanto el ambiente como los interlocutores lo que hace que bilingües biculturales cambien su actitud, sentimientos y comportamientos (junto con la lengua) y no su lengua como tal” (p. 584), (traducción de la investigadora). Esto implica la existencia de varios factores que influyen en el niño y determinan el tipo de actitud lingüística del mismo, como se verá en el siguiente apartado.

## **4.2. Posibles factores que influyen en la actitud lingüística**

### **4.2.1. Planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas empleadas**

Las actitudes lingüísticas suelen estar influenciadas en gran medida, ya sea de manera positiva o negativa, por las *estrategias comunicativas* que adoptan los padres a la hora de seguir una *planificación lingüística familiar*. Como afirma Thornbury (2006):

*Learners may have positive or negative attitudes towards language learning in general, or towards the target language and its speakers and culture, or towards the teacher and the other learners, or towards the material, the methodology and the learning situation. These attitudes are important in determining their overall motivation and ultimate success* (p. 20).

Por ello, resulta muy importante el estudio de tanto la planificación lingüística familiar como de las estrategias comunicativas que se usan en ella, entre otras cosas, para analizar la actitud del niño hacia la lengua.

La planificación lingüística familiar, según De Houwer (1999), es “una planificación explícita [...], obvia, abierta y clara que llevan a cabo los miembros de la familia en relación al uso de la lengua en el hogar y que establece la estructura de las interacciones entre el niño y su cuidador, y en última instancia, del desarrollo lingüístico del niño” (citado por Sánchez Torres, 2010, pp. 242, 243).

Mediante ella, los padres pasan a usar determinadas estrategias comunicativas que ayuden a desarrollar paulatinamente el bilingüismo (Sánchez Torres, 2010, pp. 246-248). Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, existen otros factores que pueden llegar a influenciar la actitud del niño hacia la lengua. Tal y como expresan Baker y Wright (2017):

*The one-parent-one language (OPOL) approach, [...] is commonly viewed as a highly successful strategy [...]. However, it tends to imply incorrectly that it is only the parents that influence language acquisition. Community influences are also important (e.g. pre-school, extended family, mass media) (p. 91).*

#### 4.2.2. Alternancia de código

Otro aspecto que puede ayudar en el estudio de actitudes lingüísticas es la *alternancia de código*, conocida en inglés como *code-switching*:

*A change by a speaker (or writer) from one language or language variety to another one. Code switching can take place in a conversation when one speaker uses one language and the other speaker answers in a different language. A person may start speaking one language and then change to another one in the middle of their speech, or sometimes even in the middle of a sentence [...] Code switching can be a sign of cultural solidarity or distance or serve as an act of identity (Richards y Schmidt, 2010, p. 81).*

Según Döpke (1992) ésta suele confundirse, a veces, con la mezcla de lenguas (*language mixing*). Sin embargo, la autora señala que la alternancia de código, a diferencia de la mezcla de lenguas, no muestra incompetencia o confusión de la lengua, sino una estrategia comunicativa que el bilingüe usa<sup>2</sup> por diversas razones, normalmente, con otros hablantes bilingües que dominan las mismas lenguas (Döpke, 1992, pp. 10, 11).

Considerando la alternancia de código como un proceso sociolingüístico, Baker (2003) indica que:

*For the child, switching between languages may be to convey thoughts and ideas in the most personally efficient manner. The child may also realize that the listener understands such switching [...] Codeswitches have a variety of purposes and aims. Codeswitching will vary according to who is in the conversation, what is the topic, and in what kind of context the conversation occurs (pp. 101, 102).*

Baker y Wright (2017) consideran que el contacto e influencia entre lenguas es inevitable. De hecho, una de las cuestiones que más preocupa a padres y profesores de niños bilingües de edades diferentes es el hecho de que éstos mezclen una lengua con la otra (p. 98). Esto se debe a que “la alternancia de código en bilingües es un ejemplo clásico del fenómeno excesivo de interpretar las

---

<sup>2</sup> Entiéndase por uso los diversos dominios o contextos en los que se adquiere cada lengua. Esto significa que un mismo individuo puede usar sus diferentes lenguas para propósitos diferentes (Baker y Wright, 2017, p. 3).

*diferencias* en el lenguaje como *déficit*<sup>3</sup>” como un desarrollo del lenguaje retrasado, incompleto o, incluso, anormal (Genesee, 2002, pp. 191, 192), (traducción de la investigadora).

No obstante, como defiende Ehlers (2010), “la consideración de la mezcla como algo positivo (‘creación’) o negativo (‘contaminación’) depende de nuestras concepciones previas [...] hoy la interferencia está considerada una estrategia de procesamiento y comunicación más” (pp. 237, 261). Romaine (1995), por su parte, añade: “En el caso de que el tipo de alternancia dada dentro de una misma oración requiera la mayor fluidez en y conocimiento de ambas lenguas, puede esperarse que aquellos que sean menos competentes en una lengua experimenten dificultad” (p. 300), (traducción de la investigadora).

#### **4.2.3. Sociedad, institución docente y edad**

Las actitudes lingüísticas, ya sean positivas o negativas, se ven, también, influenciadas por “aquellas que presentan la familia, el colegio y la sociedad en general” (Romaine, 1995, p. 237), (traducción de la investigadora). Tanto la actitud de la familia como la del niño hacia el proceso de bilingüismo afecta al resultado que dicho proceso pueda tener (Romaine, 1995, p. 236). Esto también afecta, sin duda, al grado de motivación que los padres presentan a la hora de llevar a cabo el proceso. Es por eso que, a veces las visitas, desde el punto de vista lingüístico, “pueden plantear problemas, pues perturban las costumbres de la familia. [...] las visitas caerán en la tentación de hacer observaciones o manifestar su sorpresa ante los ‘extraños’ hábitos de sus anfitriones” (Harding-Esch y Riley, 2003, pp. 187, 188).

Caldas y Caron-Caldas (2002) también dan importancia a la influencia de la clase social a la que el niño bilingüe pertenece y a cómo las lenguas que usa son consideradas en su comunidad (p. 495). El hecho de pertenecer a una clase media (acomodada) facilita bastante que el desarrollo bilingüe del niño se lleve a cabo de una forma más asequible y estable, pues “el éxito escolar es importante” (Caldas y Caron-Caldas, 2002, p. 495), (traducción de la investigadora). Lo mismo ocurre si las lenguas en cuestión están bien consideradas en la comunidad, pues

*There would be no reason for the children to associate either of their two languages with a ‘disadvantaged’ class, in the way in which Spanish-speakers in Foley’s (1990) study of high-schoolers in a Texas border town were looked down on by Anglo students, or some other Franco-Americans tend to negatively view their own French speaking (Rioux 1994) (Caldas y Caron-Caldas, 2002, p. 495).*

Conforme el niño va creciendo, el grado de escolarización es mayor, lo que, según Harding-Esch y Riley (2003), provoca que éste tenga una mayor conciencia metalingüística (p. 152). Sin embargo, en el caso de centros de enseñanza monolingüe, esto puede provocar que “haya una diferencia excesiva entre el desarrollo de destrezas y la soltura” (Harding-Esch y Riley, 2003, p. 152) en las lenguas que

---

<sup>3</sup> Cursivas en el texto original

usa el niño. Además,

*It is not of course surprising that children see the school as a domain for the dominant language of the community. It is easier for children to speak about school topics in the language of the school. However, there is also peer pressure. Children do not want to appear to be different from their friends* (Romaine, 1995, p. 238).

Es por eso que los amigos, o compañeros, también toman un papel importante en el desarrollo de actitudes lingüísticas por parte del niño, sobre todo en la (pre)adolescencia. Como señalan Eckert (1989) y Erikson (1968), “una característica definitoria de la adolescencia es la búsqueda del niño por, y la construcción de, una identidad aparte de sus padres y dentro del grupo de amigos de éste” (citado por Caron y Caron-Caldas, 2002, p. 511), (traducción de la investigadora). Esto hace referencia a la afirmación proporcionada por Abelló Contesse (2010) sobre la importancia de la edad en este contexto:

Como factor individual, la edad influye en el desarrollo de una lengua en diversos aspectos (físicos, cognoscitivos, emocionales, socioculturales, etc.), y a menudo se relaciona de forma directa o indirecta con otros factores individuales, por ejemplo [...] con la ansiedad lingüística, la identidad social, rasgos concretos de la personalidad (empatía, inhibición, etc.), las estrategias de aprendizaje o la pérdida gradual de la L2 o de la L1 (p. 184).

## **5. Estudio de caso etnográfico: Actitud lingüística de una niña bilingüe y bicultural en desarrollo**

El siguiente *estudio de caso* se centra en las actitudes de la hija mayor, de ocho años, de un matrimonio bilingüe y bicultural hacia el uso del inglés y español en el dominio familiar. La razón por la cual se ha escogido a la hija de ocho años es que, al ser mayor que sus hermanos, la influencia del colegio, entorno, amigos, etc., puede ser mayor, lo cual puede proporcionar mucha más información interesante y útil para el tema que concierne al presente proyecto. Sin embargo, se tiene en cuenta tanto a la hermana de cinco años como al hermano de tres años como factores que puedan afectar a su actitud lingüística.

### **5.1. Contexto y situación de bilingüismo familiar**

#### **5.1.1. Tipo de familia bilingüe, tipo de bilingüismo e identidad cultural**

Se trata de una familia bilingüe y bicultural de clase media asentada en una comunidad monolingüe y monocultural. Dicha familia es “tradicional” o “convencional”, en la que los padres usan una mezcla del enfoque interactivo *UPUL* (*un padre-una lengua*) y *ULUC* (*una lengua-un contexto*), (Abelló Contesse, 2010, pp. 171, 172, 193; Sánchez Torres, 2010, pp. 245, 246). Cada padre usa su lengua materna con la niña objeto de estudio; sin embargo, éstos alternan el uso de inglés y español entre

ellos. Esta situación se corresponde con la definición que aporta Döpke (1992) sobre uno de los posibles patrones que se suelen seguir usando este enfoque:

*The parents have different native tongues, and the language spoken in the wider community is the same as that of one of the parents. Each parent speaks his / her own language to the child.*

*a: The parents speak the language of the wider community to one another.*

*b: The parents speak the minority language to one another.*

*c: Each parent speaks the language they speak with the child when addressing each other*  
(p. 12).

No obstante, éstos también siguen el enfoque ULUC, pues la lengua usada por el padre, con la hija mayor y sus hermanos, en el caso de que la madre participe en la conversación (ya sea dentro o fuera de casa) es el inglés<sup>4</sup>. La definición de este contexto aportada por Romaine (1995) es la siguiente:

*Parents: The parents have different native languages.*

*Community: The language of one of the parents is the dominant language of the community.*

*Strategy: Both parents speak the non-dominant language to the child, who is fully exposed to the dominant language only when outside the home, and in particular in nursery school*  
<sup>5</sup>(p. 184).

De acuerdo con la tipología aportada por Abelló y Ehlers (2010, p. 10-14), el tipo de bilingüismo tratado en este proyecto es familiar, pues la niña tiene contacto tanto con inglés como con español en el dominio familiar. También es activo/productivo y funcional, pues ésta tiene habilidades productivas de expresión oral y escrita en ambas lenguas, aunque la escrita es mucho menor en inglés, y también la extensión de su vocabulario en esta lengua; éste es aditivo y simultáneo, ya que el español se añade al inglés de forma complementaria desde que ésta es muy pequeña. Además es dominante, pues, aunque habla ambas lenguas, el español se desarrolla mucho más rápido, debido a que es la lengua de la comunidad monolingüe en la que vive. Por el momento, este tipo de bilingüismo es ascendente, ya que el conocimiento de la lengua no dominante (inglés) sigue avanzando. Sin embargo, al padre le gustaría que la madre le dedicara más tiempo a la niña en cuanto a tareas escritas en inglés para que su vocabulario pudiese ampliarse más allá de lo hablado en el ambiente familiar (Felipe, comunicación personal, 11 de mayo de 2017).

---

<sup>4</sup> Suelen existir algunas excepciones, como por ejemplo el uso de español entre madre e hijos si se quiere incluir en la conversación a alguien que solo habla español. Sin embargo, aunque ella se dirige a ellos en español, los niños le contestan en inglés, pues es la lengua que siempre han hablado con la madre y les sale más natural.

<sup>5</sup> En el presente caso, María acude a un colegio de educación primaria.

### 5.1.2. Informantes

En el caso de este proyecto, se han tomado como informantes, principalmente, a los padres y a la niña de ocho años, llamada María (nombre que se usará a partir de ahora para referirse a la misma). Sin embargo, como ya se ha mencionado previamente, ambos hermanos forman parte de los diversos factores que pueden llegar a afectar la actitud lingüística de María. Por ello, se le ha pedido a los padres información sobre sus tres hijos. A continuación, se presentan los datos personales de cada uno de los miembros de la familia:

**Tabla 1.** Información general de los informantes

| <b>Informante</b>                  | <b>Padre</b>                   | <b>Madre</b>   | <b>Hijo 1</b>                      | <b>Hijo 2</b>                      | <b>Hijo 3</b>                      |
|------------------------------------|--------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Nombre</b>                      | Felipe                         | Brook  | María                              | Nuria                              | Carlos                             |
| <b>Apellido(s)</b>                 | Paterno y materno              | Solo paterno   | Paterno y materno                  | Paterno y materno                  | Paterno y materno                  |
| <b>Edad</b>                        | 44                             | 38   | 8                                  | 5                                  | 2                                  |
| <b>Lugar de nacimiento</b>         | Córdoba <sup>6</sup> , España  | Minnesota, EE.UU.  | Sevilla, España                    | Sevilla, España                    | Sevilla, España                    |
| <b>Lugar de residencia actual</b>  | Sevilla, España                | Sevilla, España  | Sevilla, España                    | Sevilla, España                    | Sevilla, España                    |
| <b>Religión (si aplica)</b>        | Católica (a veces practicante) | Protestante evangelista (a menudo practicante)                 | Católica y protestante evangelista | Católica y protestante evangelista | Católica y protestante evangelista |
| <b>Bautismo (si aplica)</b>        | Iglesia católica               | Iglesia protestante evangelista                                | Iglesia <sup>7</sup> católica      | Iglesia católica                   | Iglesia católica                   |
| <b>Estudios / curso escolar</b>    | Doctorado                      | Licenciatura en psicología y máster en educación intercultural | 3º de primaria                     | 2º año de preescolar (infantil)    | Guardería                          |
| <b>Dificultades de aprendizaje</b> | No                             | No   | No                                 | No                                 | No                                 |
| <b>Lengua(s) materna(s)</b>        | Español                        | Inglés   | Español e inglés                   | Español e inglés                   | Español e inglés                   |
| <b>Lengua(s) que usa</b>           | Español e inglés               | Español e inglés   | Español e inglés                   | Español e inglés                   | Español e inglés                   |

<sup>6</sup> Aunque ha vivido casi toda su vida en Extremadura, España.

<sup>7</sup> Según la madre, esto se debe a que en su iglesia (protestante evangelista) no se llevaba a cabo el bautismo de bebés en ese momento, a menos que se tratase de un caso particular y opcional.

| <b>Lengua con la que se siente más cómodo actualmente</b>    | Español   | Inglés  | Español   | Inglés   | Español  |
|--|---|---|---|--|--|
| <b>Gente con la que habla la lengua minoritaria (inglés)</b> | Siempre con otra gente nativa de inglés y a veces con su mujer y sus hijos. | Siempre con su familia y nativos de inglés, casi siempre con sus hijos y a veces con su marido. | Siempre con su familia estadounidense y nativos de inglés, casi siempre con su madre y su hermana y a veces con su padre y su hermano | Siempre con su familia estadounidense y nativos de inglés, casi siempre con su madre y su hermana y a veces con su padre y su hermano. | A menudo con sus familiares estadounidenses y con su madre. A veces con sus hermanas y con su padre. |

## 5.2. Metodología

### 5.2.1. Método de investigación: estudio de caso etnográfico

El estudio de caso “se ha usado extensamente y de forma productiva en la investigación de lingüística aplicada” (Abelló Contesse, en prensa, párr. 6). Además, “algunas de las investigaciones más tempranas en bilingüismo están relacionadas con estudios de casos de niños que llegan a ser bilingües” (Baker y Wright, 2017, p. 93) “debido a su naturaleza cualitativa (o cualitativo-cuantitativa) dentro de un contexto determinado” (Abelló Contesse, 2010, p. 174). Según Richards y Schmidt (2010), dicho método puede ser definido como:

*The intensive study of an aspect of behaviour, either at one period in time or over a long period of time [...] The case study method provides an opportunity to collect detailed information that may not be observable using other research techniques [...] and may or may not be based on the assumption that the information gathered on a particular individual, group, community, etc., will also be true of the other individuals, groups or communities (p. 65).*

Como ya afirman estos mismos autores, la investigación etnográfica también se usa en estudios sobre el aprendizaje de una lengua y su uso, refiriéndose a “la observación y descripción de la lengua de forma natural [...] particularmente cuando hay un fuerte elemento cultural en la investigación o en el análisis”. Sin embargo, muchos de los requisitos de una observación prolongada y una descripción densa no se cumplen con frecuencia, por lo que muchas de estas investigaciones son cuasi-etnográficas en el mejor de los casos (Richards y Schmidt, 2010, p. 204), (traducción de la investigadora).

En lo que al presente proyecto se refiere, se ha llevado a cabo un proyecto de investigación de estudio de caso de carácter cuasi-etnográfico sobre la actitud lingüística de una niña bilingüe y bicultural en desarrollo durante los meses de marzo, abril y mayo de 2017. Además, dicho proyecto es

no participativo, pues la investigadora se ha limitado a entrevistar, observar y describir aquello que ha considerado oportuno para su estudio (teniendo muy presente aquellos aspectos culturales que pudiesen influir en la actitud lingüística de la niña en cuestión). Cabe añadir que muchos elementos del tema estudiado han ido surgiendo, o han sido modificados, durante la realización del mismo, lo cual es propio de una investigación etnográfica (Abelló Contesse, en prensa, párr. 6).

### **5.2.2. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos**

Una vez elegido el tema de lo que, más tarde, se convertiría en el presente proyecto, las preguntas de investigación planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Es la niña estudiada bicultural, además de bilingüe?
2. ¿Es su actitud lingüística más positiva hacia el uso de una de las lenguas?
3. ¿Qué factores han podido y/o pueden influir en ello, y de qué manera?

Previamente al inicio de la realización del proyecto de investigación, se obtuvo una breve información sobre la familia de la niña objeto de estudio, lo cual se tendría en cuenta durante todo el proceso de investigación: la familia decía ser bilingüe en inglés y español; en el dominio familiar, María hablaba inglés con la madre y español con el padre, aunque si todos participaban en la misma conversación, la lengua usada era el inglés. Esto llevó a la creación de una serie de hipótesis, las cuales pueden resumirse de la siguiente manera: primeramente, se esperaba que (i) la actitud lingüística de la niña hacia el uso del inglés en el dominio familiar fuese mucho más positiva que hacia el uso de español, pues era la lengua usada, mayoritariamente, en este contexto. Otra expectativa era que (ii) la niña fuese bicultural, ya que la familiarización y adquisición de aspectos culturales de la lengua minoritaria (debe recordarse que viven en una comunidad monolingüe y monocultural) ayudaría a incrementar la preferencia de la niña por el inglés en el dominio familiar. En cuanto a otros factores que pudiesen influir en ello, se pensó en la probabilidad de que (iii) la niña estuviese en un colegio bilingüe, lo cual ayudaría a fijar formalmente muchos aspectos de la lengua minoritaria. Aun así, probablemente, ésta (iv) tendría algunos amigos con los que hablar en inglés y (v) practicaría más la escritura en inglés en casa que en español, para así intentar equiparar las destrezas escritas y orales en ambas lenguas.

Por consiguiente, los objetivos generales que se persiguen son los señalados a continuación:

1. Estudiar la probable presencia de aspectos biculturales: ¿es una familia bicultural y bilingüe o monocultural y bilingüe?
2. Conocer la opinión y actitud de los padres con respecto al uso de cada lengua en el dominio familiar (planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas empleadas) y

contrastarla con lo observado en la práctica comunicativa habitual.

3. Conocer las actitudes (ya sean positivas o negativas) que ha tenido y tiene esta niña hacia el uso de una lengua u otra y en qué tipo de contexto ocurren (cómo y cuándo), además de verificarlas mediante varias visitas a la familia.
4. Contrastar dichas actitudes y comentar la manera en la que han podido afectar todos los elementos mencionados anteriormente en su evolución, tomando en cuenta, también, si ha habido cambios en cuanto a estrategias comunicativas usadas por los padres, si son muy diferentes de las que presentan sus hermanos, y posibles factores externos o afectivos, como la institución docente a la que acude, la sociedad que les rodea o la edad.
5. Comparar los datos finales obtenidos con aquellos que se pensaba obtener.

En primer lugar, mediante entrevistas y visitas a la familia, se esperaba conocer el tipo de familia bilingüe del que se trata, así como el tipo de bilingüismo que se produce en la niña, y si además de ser formada en dos lenguas lo es en dos culturas. Antes de conocer realmente qué actitud lingüística presenta la niña, se estudiarán aquellas que muestran los padres y cómo éstos llevan a cabo la formación bilingüe (y bicultural, si se aplica) de sus hijos, especialmente de María (planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas). Después se pasarán a conocer los contextos en los que se usa cada lengua y qué papel tienen tanto las estrategias comunicativas usadas por los padres (y sus respectivos cambios en el tiempo) como el colegio, familiares y amigos o su edad<sup>8</sup>. Finalmente, se llevará a cabo un estudio comparativo entre las hipótesis formuladas en un principio y aquellos datos obtenidos a fin de determinar el tipo de actitudes que María presenta en cuanto al uso de ambas lenguas en el dominio familiar.

### **5.2.3. Distribución de las sesiones**

La duración total de los datos empíricos grabados ha sido de 5 horas y 10 minutos presenciales distribuidas en 6 sesiones durante los meses de marzo, abril y mayo de 2017. Todas ellas han sido realizadas en la casa de la familia en horario de tarde, entre las 19:00 y las 21:00 horas, debido a la mayor disponibilidad de ésta en ese momento del día. Las dos primeras sesiones se llevaron a cabo en el mes de marzo – miércoles 8 de marzo y martes 28 de marzo, ambas en una sesión de 45 minutos. La tercera sesión se llevó a cabo el viernes 28 de abril, la cual tuvo una duración de una hora. Las tres últimas sesiones tuvieron lugar en el mes de mayo – miércoles 3 de mayo y martes 9 de mayo, en una sesión de una hora cada una; el jueves 11 de mayo tuvo lugar la última sesión, la cual duró 40 minutos.

A continuación, se describe, de forma detallada, en qué consistió cada una de las seis sesiones que

---

<sup>8</sup> Aspectos importantes tales como la alternancia de código o la edad han ido surgiendo conforme se han llevado a cabo las sesiones de observación con las visitas a la familia.

conforman el proyecto. Además, se nombran aquellos aspectos considerados de mayor interés para el estudio de caso:

- 1ª sesión (miércoles 8 de marzo de 2017): ésta fue iniciada a las 19:00 horas y finalizó sobre las 19:45 horas. La intención era llevar a cabo una entrevista a ambos padres a partir de un cuestionario inicial que proporcionase información general de los informantes, del entorno familiar, del uso de lenguas en el hogar y de los resultados obtenidos en cuanto a la formación bilingüe que les están ofreciendo a sus hijos (véase *Anexo 1*). Dicho cuestionario contaba con dos tipos de preguntas: la mitad de ellas esperaban respuestas breves, las cuales serían contestadas por los padres durante la entrevista; la otra mitad contaba con preguntas de desarrollo que necesitaban algún tiempo de reflexión para ser contestadas, por lo que se les entregaría un cuestionario a los informantes para realizar en pareja y en privado para, así, obtener una mayor precisión en la recolección de los datos. Éste se recogería en la próxima sesión.

Sin embargo, debido a un imprevisto de última hora, el padre tuvo que marcharse tras 5 minutos de entrevista. Esto causó que se tuviesen que dejar más preguntas para contestar ambos en privado. María, junto con sus hermanos, se encontraban en la casa en ese momento, por lo que varios aspectos mencionados durante la entrevista pudieron ser observados, corroborados y anotados; por ejemplo, el uso del inglés por parte de María con su madre y su hermana, y, la mayoría de las veces, el uso del español con su hermano.

- 2ª sesión (martes 28 de marzo de 2017): esta sesión se inició a las 19:15 horas y finalizó a las 20:00 horas. En primer lugar, se recogió el cuestionario completado por ambos padres, el cual se comentó con éstos en forma de entrevista. Así, se pudo contrastar la información recogida de la primera sesión, aportada solo por la madre, y la aportada por ambos, lo que propició unos datos más objetivos. Cada uno pudo dar su opinión sobre cada pregunta, las cuales no siempre coincidían, como por ejemplo aquellas relacionadas con la toma de decisiones, más concretamente, las facilidades y dificultades que éstos encontraron al iniciar el proyecto bilingüe en el dominio familiar.

El tema del apoyo a la familia en cuanto al proceso de formación bilingüe creó un poco de tensión en el ambiente, pues la madre reconoció no haberse sentido muy apoyada por la familia de su marido en algunos aspectos durante el proceso, con lo que éste no estaba del todo de acuerdo. Fue en este momento cuando surgieron aspectos culturales en la conversación, quedando introducido, así, el tema sobre el que se hablaría en la próxima sesión. También aparecieron aspectos culturales en el último apartado del cuestionario, en el que éstos tenían que describir un domingo cualquiera en su núcleo familiar destacando los momentos en los que se usaba cada lengua. Una vez más, al encontrarse los niños en casa, se pudo observar el

comportamiento de María con el resto de la familia (véase el punto 4, del apartado *Uso habitual de las lenguas en el hogar, Anexo 1*).

- 3ª sesión (viernes 28 de abril de 2017): ésta comenzó a las 19:00 horas y concluyó a las 20:00 horas. Al llegar, María llevaba puesto un *traje de flamenca*, pues necesitaba probárselo para el evento de *la Feria de abril*, el cual se celebraba la próxima semana en Sevilla. Ella estaba muy contenta y manifestó su entusiasmo sobre dicho evento. Este suceso resultó bastante conveniente para la investigación y para el tema que se iba a tratar a continuación. Primeramente, se introdujo el tema –cultura– sobre el que iba a tratar la entrevista y el cuestionario (véase *Anexo 2*) utilizado durante la misma, mediante el cual se recogió información cultural general, tanto de los padres como de los niños, su concepto de cultura (de forma individual), y sobre la formación cultural que éstos proporcionan a sus hijos. Al igual que con las dos sesiones anteriores, los niños se encontraban en casa, esta vez durante solo una media hora, aproximadamente, por lo que se pudo seguir observando el comportamiento de María. Al regresar de jugar con sus amigos, ésta encendió la televisión y comenzó a ver dibujos animados en inglés.
- 4ª sesión (miércoles 3 de mayo de 2017): este día se llevó a cabo la primera sesión de observación, la cual comenzó a las 19:30 horas y finalizó a las 20:30 horas. Durante toda la hora, se observó a María jugando con su madre y sus hermanos. El padre salió a hacer unas compras; mientras tanto, María aparentaba ser la profesora y su madre y sus hermanos eran sus alumnos. Al estar solos con la madre, la lengua que se usaba era el inglés, a excepción de algunos casos que se explicarán más adelante. Una vez llegó el padre, quien se unió al juego, éstos seguían hablando en inglés con la madre y entre ellos (a excepción del pequeño, que usa más español), y español con el padre. Los padres iban alternando las lenguas entre ellos.
- 5ª sesión (martes 9 de mayo de 2017): en ella se realizó la segunda sesión de observación, la cual empezó a las 19:30 horas y finalizó a las 20:30 horas. Primero se observó a la madre y al hijo pequeño jugando con los números en inglés. 10 minutos más tarde, aproximadamente, llegaron las dos niñas de jugar en el patio con sus amigos y todos empezaron a usar inglés – aunque María se dirigía a su hermano pequeño en español. Un poco más tarde llegó el padre y todos se desplazaron a la cocina para ayudar a preparar la cena. Mientras tanto, todos hablaban en inglés sobre el colegio – próximas excursiones que las niñas iban a realizar, de asignaturas, y de compañeros de clase, entre otras cosas. La conversación siguió mientras los niños comían y, cuando terminaron, todos fueron hacia el salón, donde los niños vieron dibujos animados en la televisión en inglés.

- 6ª sesión (jueves 11 de mayo de 2017): en esta última sesión, la cual empezó a las 20:30 horas y finalizó a las 21:10 horas, se realizó una serie de preguntas finales (véase *Anexo 3*) a los padres con el fin de concluir todo lo tratado en las entrevistas realizadas previamente. Esto dio pie a comentarios evaluativos por parte de los padres sobre su experiencia como informantes para el proyecto y sobre las ventajas del bilingüismo y el biculturalismo. Los niños se encontraban jugando en la casa –María jugaba con su hermana, usando inglés, y el hermano pequeño jugaba solo. Más tarde, éstos comenzaron a ver dibujos animados, en inglés, en una tableta (*tablet*).

## **6. Procedimientos de recopilación de datos**

Los procedimientos utilizados para la recolección de datos han consistido en los siguientes: (i) cuatro entrevistas personales semi-estructuradas a los padres, tres de ellas acompañadas de (ii) un cuestionario consensuado para realizar en pareja, cuyos datos han sido aportados por los mismos; Además, se han realizado (iii) dos sesiones de observación, mediante las cuales se pretende corroborar, o matizar, la información obtenida previamente y, así, poder contrastarla. Finalmente, a modo de conclusión, se han llevado a cabo unas preguntas finales (iv) a los padres, las cuales llevaron a una serie de comentarios en las que éstos evalúan su experiencia en cuanto a su participación en el proyecto. Cada una de estas seis sesiones ha sido grabada en forma de audio (ya que la familia no permitía en forma de vídeo) con el fin de mejorar y facilitar el análisis y estudio.

### **6.1. Cuestionario inicial sobre la situación de bilingüismo**

Dado que se trata de un estudio de caso cuasi-etnográfico, el cuestionario inicial fue crucial para obtener información que pudiera ir determinando la dirección del proyecto. Éste constaba de una serie de preguntas, en las cuales se enfatizaban las palabras clave mediante el uso de negrita, divididas en 5 partes (véase *Anexo 1*); la primera, presentada en forma de tabla, recogía información general de los informantes – tanto de los padres como de los tres hijos –, más concretamente sobre su edad, lugar de nacimiento y residencia, lengua(s) materna(s), lenguas que usaba, con quién y en qué tipo de contextos, aquella que usaban con más comodidad y si eso había cambiado con el tiempo. La segunda parte, también en forma de tabla, pretendía recoger información general sobre el entorno familiar, por lo que éstos debían comentar qué lengua se usaba en el entorno social, cuál en la institución docente y cuál en el dominio familiar, especialmente en casa<sup>9</sup>. Además, se preguntó si los niños se sentían igual de cómodos usando una lengua u otra, y por qué. El objetivo de ambas partes era proporcionar

---

<sup>9</sup> En primer lugar, se preguntó de una manera más general, para más adelante, concretamente en el apartado dedicado al uso habitual de las lenguas en el hogar, hacerlo de una manera más específica.

información sobre el tipo de familia bilingüe, el tipo de bilingüismo que se producía en la niña y qué actitudes presentaba, o había presentado, hacia el uso de las dos lenguas. A su vez, ésta podría ser contrastada con la de sus hermanos.

La tercera parte trataba sobre la toma de decisiones, lo cual resultaba imprescindible si se quería estudiar la planificación lingüística familiar y las estrategias comunicativas llevadas a cabo por los progenitores. En primer lugar, se les preguntó por su concepto de bilingüismo, pues se pensó que el hecho de conocer su visión del mismo ayudaría bastante con el análisis de datos que debía realizarse más adelante. Asimismo, se les preguntó desde cuándo pensaron en formar a sus hijos de forma bilingüe y por qué, en qué momento empezaron a hacerlo realmente, y las facilidades y dificultades que encontraron al inicio de dicho proyecto (en el caso de ésta última, se debía responder si fue difícil vencerlas o no). Además, esto aportaría información sobre la influencia del entorno social en la evolución de la formación bilingüe de María, y, a su vez, en el desarrollo de sus actitudes hacia dicho proceso.

La cuarta parte se refiere al uso habitual de las lenguas en el hogar, la cual recogería información más concreta sobre el tipo de familia bilingüe de que se trata. Para ello, éstos debían mencionar la(s) lengua(s) que se hablaba(n) habitualmente en casa y con qué propósito, además de especificar los interlocutores en cuestión. Asimismo, se les preguntó si usaban mucho más una lengua que otra (en caso positivo, éstos debían argumentar su respuesta), si habían intentado cambiar las lenguas de contexto de uso y por qué, y qué actividades o estrategias llevaban a cabo para fomentar el uso de la lengua minoritaria en casa. Esta parte concluía con una descripción de un domingo cualquiera en el que se destacaran los momentos en los que se empleaba cada lengua. Esta actividad resultó ser muy interesante, pues la información recogida pudo ser contrastada, más tarde, con las sesiones de observación.

Por último, se formularon una serie de preguntas sobre los resultados obtenidos hasta el momento en cuanto a la formación bilingüe que éstos estaban proporcionando a sus hijos. Primeramente, se les preguntó si pensaban que sus hijos eran bilingües y por qué. Las preguntas que se hicieron después iban más encaminadas hacia la comodidad de los niños en cuanto al uso de las lenguas, pues éstos debían contestar con qué lengua se encontraba cada uno de sus hijos más cómodo/a para comunicarse en el entorno familiar / social y por qué lo pensaban de esa forma. Igualmente, se les preguntó qué creían que pasaría si se cambiase la lengua en ambos entornos.

Aquellas preguntas que se consideraron de desarrollo y requerían una mayor reflexión fueron marcadas para que los padres pudiesen contestarlas en privado de manera conjunta. Dado que el padre no pudo estar presente en la primera sesión, se prefirió dejar algunas preguntas más para ser respondidas por éstos en privado. Estas preguntas fueron las siguientes: 9) ¿ha sido siempre así?, ¿por qué?; 10) ¿le gustaría que siguiese siendo así?, ¿por qué? (todas referidas a la lengua que ambos padres usan habitualmente con sus hijos y a las lenguas que éstos usan con mayor comodidad. Véase *Información general de los informantes, Anexo 1*), 4) ¿se sienten igual de cómodos usando cualquiera

de las lenguas?, ¿por qué? (véase *Información general del entorno familiar, Anexo 1*); 1) ¿qué es para ustedes el bilingüismo?; 3) ¿en qué momento comenzaron a formar a sus hijos/as en dos lenguas?; 5) ¿qué dificultades encontraron al comenzar a educar a sus hijos de manera bilingüe en casa?, ¿fue difícil vencerlas? (véase *Toma de decisiones, Anexo 1*); 1) ¿qué lengua(s) se habla(n) en casa habitualmente y con qué propósito? - Tened en cuenta los interlocutores en cuestión, es decir, qué lengua habla cada padre con cada niño, cuál hablan los padres entre ellos, cuál hablan los niños entre ellos, etc., 3) ¿han intentado cambiar las lenguas de contexto de uso? En caso positivo, ¿qué ha pasado?; 4) ¿qué actividades o estrategias llevan ustedes a cabo para fomentar el uso de la lengua minoritaria en casa?; 5) describan un domingo cualquiera en su núcleo familiar destacando los momentos en los que se emplea cada lengua (véase *Uso habitual de las lenguas en el hogar, Anexo 1*).

El cuestionario completado se recogió en la segunda sesión, donde, como ya se ha mencionado previamente, fue comentado con ambos padres para, así, propiciar más comentarios al respecto que dieran lugar a ejemplos y, además, observar el lenguaje no verbal. Se hizo especial hincapié en aclarar aquellas preguntas que éstos debían haber respondido en pareja antes de entregar el cuestionario a la investigadora.

## **6.2. Cuestionario sobre cultura**

Para determinar si se trataba de una familia bicultural o monocultural, se llevó a cabo un cuestionario sobre aspectos culturales (véase *Anexo 2*), en el que, al igual que en el cuestionario inicial, las palabras clave aparecían en negrita. Dicho cuestionario estaba dividido en tres partes: información general de los informantes, conceptos y educación cultural. La primera presentaba dos tablas; la primera tabla recogía información sobre el conocimiento e interés de los padres sobre religión (en caso de aplicar, éstos debían responder si eran practicantes o no), cocina, fiestas locales, tradiciones y música, donde podría verse claramente qué aspectos de su cultura de origen mantenían y qué importancia le daban. La segunda tabla recogía información sobre los hijos; en ella se mantenían los mismos aspectos culturales que en la tabla anterior pero la información que se pretendía obtener iba más enfocada a la actitud de los niños hacia dichos aspectos en ambas culturas. Además, se añadieron preguntas sobre libros y/o cuentos infantiles, programas de televisión y/o dibujos animados y juegos de mesa y/o electrónicos.

La segunda parte comenzaba por su definición de cultura y qué grado de importancia tenía ésta en su vida y en la de sus hijos, así como por biculturalismo. Seguidamente se les preguntó si se consideraban personas biculturales, tanto a ellos mismos como a sus hijos, y por qué, y qué aspectos culturales consideraban más importantes en la vida de sus hijos y por qué. En la tercera y última parte, ambos padres proporcionarían información sobre el momento en el que pensaron educar a sus hijos de forma bicultural y por qué, y las facilidades y dificultades que encontraron al iniciar dicho proceso, señalando, además, si fue difícil vencer éstas últimas. A igual que en el cuestionario inicial, se les pide,

por último, que describan un día en concreto, en este caso destacando los aspectos culturales. Dado que la semana anterior a la visita en la que se llevó a cabo esta sesión se había celebrado la Semana Santa en Sevilla, se les pidió que describieran lo que hicieron el pasado Domingo de Resurrección.

### **6.3. Sesiones de observación**

Las sesiones de observación resultaron cruciales para poder corroborar los datos obtenidos a través de los cuestionarios y las entrevistas previas realizadas. Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, María se hallaba en casa en cada una de las seis sesiones, lugar donde éstas se realizaron, por lo que se dio algo de observación. Sin embargo, en las dos horas que se dedicó a observar de forma exclusiva, se pudo observar a María junto a sus padres y sus hermanos en situaciones totalmente reales y naturales, ya se encontraran más o menos cómodos por el hecho de ser observados.

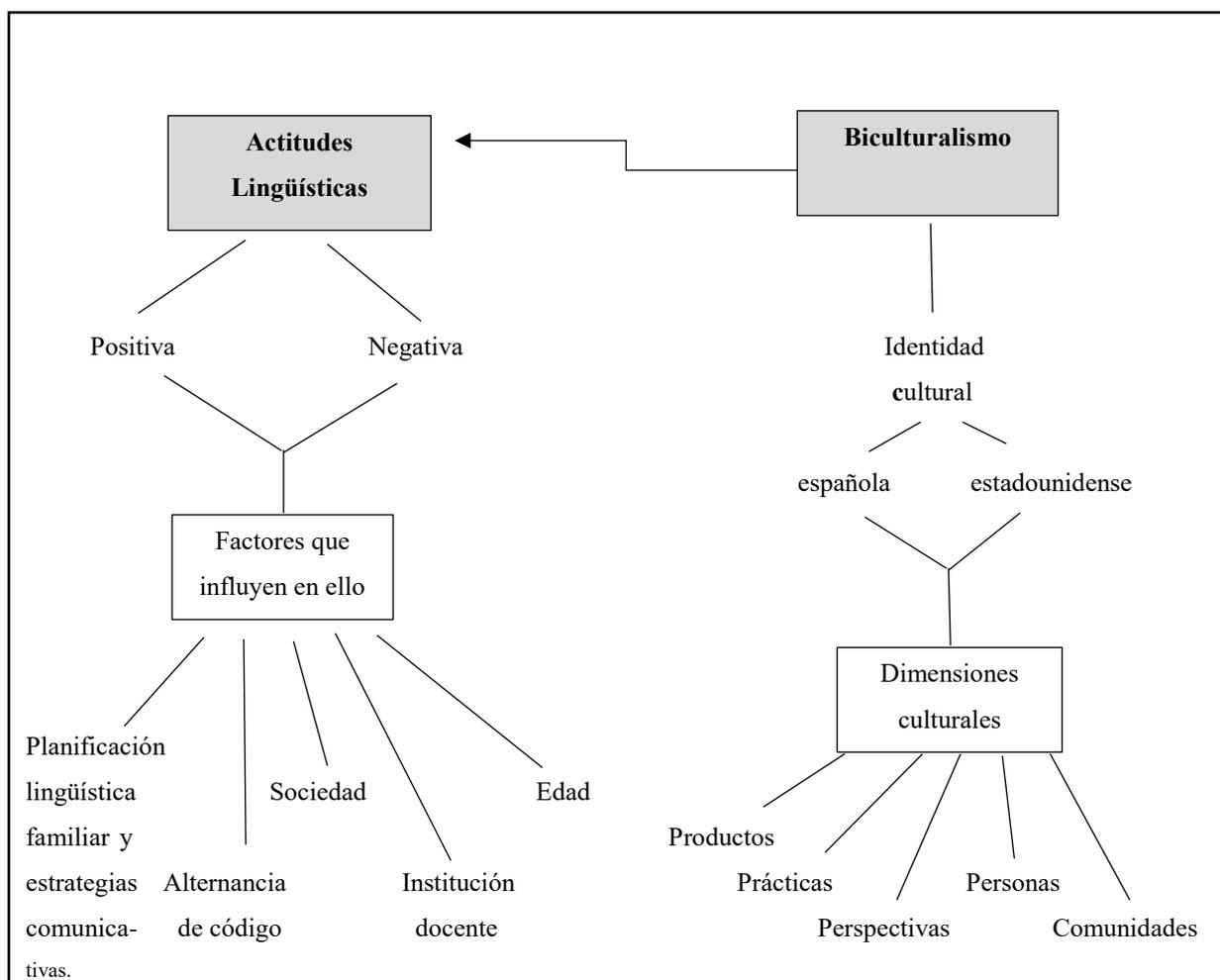
Además, la hora a la que se dieron las observaciones fue bastante conveniente para el estudio, ya que es cuando suelen coincidir todos en casa. El momento de la cena fue el más importante, pues fue en esa ocasión donde se produjeron más conversaciones espontáneas entre María y sus padres y entre ésta y sus hermanos, especialmente con su hermana. Éstos hablaron, sobre todo, de temas relacionados con el colegio, e incluso cantaron canciones.

### **6.4. Reflexiones y comentarios finales de los padres**

La última sesión consistió en una serie de preguntas finales (véase *Anexo 3*) realizadas a los padres a modo de conclusión. Estas preguntas se dividían en dos apartados: conclusiones y comentarios. Primeramente, se les pidió a los padres que respondiesen si aconsejarían a otras familias que estuviesen en su misma situación dar una formación bilingüe a sus hijos, argumentando su respuesta, y si cambiarían algo en el supuesto caso de que pudiesen empezar de nuevo su proyecto. Finalmente, se les sugirió la posibilidad de añadir cualquier dato adicional que considerasen interesante para la investigación.

## **7. Análisis y valoración de los resultados**

En este apartado se interpretan los datos obtenidos de las entrevistas, los cuestionarios y las sesiones de observación. Éstos van acompañados de extractos específicos provenientes de las grabaciones realizadas durante las mismas en formato de audio para, así, apoyar y corroborar la información proporcionada. En primer lugar, se identifican los temas principales con sus correspondientes subtemas, los cuales hacen referencia a las preguntas de investigación comentadas en el apartado 5.2.2. A modo de resumen, se muestra un mapa temático a continuación (véase *figura 2*):



**Figura 2.** Mapa temático de análisis de datos.

De acuerdo con el mapa temático mostrado previamente, los dos temas principales a estudiar en este análisis son las actitudes lingüísticas y la identidad bicultural de la niña objeto de estudio del presente proyecto. Ambos temas cuentan con una serie de subtemas que aportan información concreta y útil para dicho análisis. En el caso de las actitudes lingüísticas, estos subtemas son cinco posibles factores que influyen en ellas: la planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas, la alternancia de código, la sociedad, la institución docente y la edad. Otro factor que influye en la actitud de la niña hacia ambas lenguas es su biculturalismo, su identidad cultural dual en dos culturas diferentes, siendo, en este caso, la española y la estadounidense. Este último factor es bastante más complejo que los anteriores, por lo que conforma el segundo tema principal. Éste está dividido en cinco subtemas, los cuales conforman las cinco dimensiones culturales propuestas por Moran (2001) comentadas en el apartado 3.1. de este proyecto: productos, prácticas, perspectivas, personas y comunidades. Seguidamente se presentan, de forma más detallada, y se valoran los datos obtenidos, divididos por temas:

## 1. Actitudes lingüísticas

Ambos padres consideran que tanto María como sus hermanos son bilingües, aunque no tan bilingües como los hijos de unos amigos angloparlantes que tienen, pues, aunque María, y sus hermanos, estén cómodos y puedan hablar ambos idiomas, el nivel no está compensado (Felipe, comunicación personal, 11 de mayo de 2017). De acuerdo con el padre, el concepto de bilingüismo se refiere a “poder hablar en dos idiomas sin pensar que están hablando en uno u otro” (Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017); la madre, por su parte, cree que el ser bilingüe significa ser capaz de “intercambiar idiomas de forma natural y correcta, incluso con el acento adecuado, expresiones correctas, etc.” (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). Ambos piensan que María está igual de cómoda usando cualquiera de las dos lenguas; aunque no hay problemas con el inglés hablado, sí que le cuesta más escribir y leer en inglés (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

### (i) Planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el enfoque interactivo utilizado por ambos padres resulta ser una mezcla del enfoque UPUL y el ULUC. En cuanto al primer enfoque, los padres afirman intercambiar el uso de ambas lenguas entre ellos, usando un 70% de español y un 30% de inglés, aproximadamente (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017), lo cual coincide con lo observado durante las sesiones llevadas a cabo por la investigadora. Sin embargo, cada padre utiliza su lengua materna con María la mayor parte del tiempo, al igual que con sus hermanos, lo cual puede apreciarse en el siguiente extracto de una conversación ocurrida durante la primera sesión de observación; en ella, ambos padres se dirigen a María mientras ella está jugando a un juego muy famoso en EE.UU. llamado *Bop it!*:

F (Felipe): María, ¡vente cariño!

M (María): Mira, voy a intentar hacer ...

F: (interrumpiéndola) ¿Otro reto? Pero si haces todos los días un reto, hija.

M: Todos no (pausa breve), todos no.

F: El otro día hiciste 80 y tantos.

M: No, eso fue otro día ... (el juego repite el número 89) ¡ese es el de hoy!

F: 89 (repitiendo lo que dice el juego, pero en inglés), eso es lo máximo que has hecho, eso ya no es superable, hija.

B (Brook): María, *it's too loud!*

M: *No, it's not!*

B: *It is too loud.*

F: María, cariño, ¿vienes conmigo?

B: *Why don't you play with some leggo?*

(Brook, Felipe y María, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

Sin embargo, el enfoque UPUL no ha estado tan presente en el pasado. Según ambos padres, cuando María y Nuria eran pequeñas, ambos usaban mucho más el inglés con ellas, pues querían

reforzar la lengua minoritaria en casa (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). Además, la madre, quien pasaba más tiempo con las niñas, tuvo muy claro el hecho de hablar su lengua materna con sus hijos desde que se plantearon tenerlos, para que, como expresa la misma, “pudieran hablar con mi familia en inglés [...] para aprender otros idiomas, y eso es bueno, como ejercitar el cerebro [...] también porque [...] quiero que mis niños tengan la oportunidad de, si quieren, estudiar en los EE. UU. u otro país de habla de inglés”. (Brook, comunicación personal, 8 de marzo de 2017). Aunque ella afirma haberse mantenido firme con su regla hasta el presente, el padre ha ido cambiando la lengua de mayor uso con sus hijos:

Cuando María era más chica, sí hablaba más inglés para ayudarla un poco, pero luego veía que donde vivíamos, tampoco ... porque yo soy de Badajoz, tampoco soy sevillano [...] me suena raro cómo pronuncian los sevillanos (risas) y tampoco quería que hablara como ... digo bueno, pues le voy a enseñar a hablar como hablo yo (pausa breve) como no le hable yo, nadie le va a hablar en español con este acento. Y entonces le empecé a hablar un poco más en español. Luego, cuando nació Nuria, lo mismo. Empecé a hablar más en inglés, casi solo inglés [...] tanto con María como con Nuria [...] y cuando tenía un año y pico ella, o casi dos años, volví a cambiar, porque veía que sí que hablaba bien inglés, que era su primer idioma en su mente [...] y ya el español casi le costaba trabajo. Entonces ya volví a cambiar [...] y ahora ya se ha quedado en que, más o menos, hablamos casi siempre en español (Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

No obstante, hay ocasiones en las que la lengua usada depende del contexto (ULUC). Dichas ocasiones son consideradas excepcionales, especialmente en el caso de la madre, quien suele mantener su regla de “Yo con los niños siempre en inglés” (Brook, comunicación personal, 8 de marzo de 2017). Esto ocurre cuando todos están manteniendo una misma conversación, en presencia de familiares y amigos monolingües en inglés o español, cuando la madre ayuda a María con las tareas del colegio y para reñir a los niños. En el caso de mantener una conversación todos juntos en la que la madre está participando, el padre, a veces, usa inglés, aunque María siempre le responde o se dirige a él en español<sup>10</sup>. A continuación, se muestra un extracto de una conversación en la que participan María, Nuria (las cuales siempre suelen usar el inglés entre ellas) y ambos padres:

B: Nuria, *where are you going on your excursion?*

N (Nuria): *I don't know...I think...*

M: *¿Reales Alcázares?* (pronunciación española)

N: *I think the 8 and the 1*

B: 18?

N: *Yea*

B: *The 1 and the 8, yea?*

N: *Okay*

B: *Where?*

N: *To Los Reales Alcázares* (pronunciación española)

F: *Ah!* (asombro), *I thought it was today!*

M: Yo también.

(Brook, Felipe, María y Nuria, comunicación personal, 9 de mayo de 2017).

---

<sup>10</sup> Este caso de alternancia de código será comentado en el apartado posterior.

En el siguiente extracto puede apreciarse cómo María y ambos padres mantienen una conversación en inglés sobre el colegio. Sin embargo, una vez que el padre cambia de español a inglés, María responde dirigiéndose a su madre todo el tiempo:

F: ¿Qué hemos visto, María, esta tarde en natu? (Ojea el libro). Que ... ¿esto de qué es? De metal, y ¿el metal conduce el calor? Pero el plástico no, por eso el plástico no quema.

M: Sí, ya lo sé.

B: *So, what else have you seen in that place?*

M: *Oh, we saw that they had a (pausa breve) torch?*

B: *A torch? What do you mean?*

M: *Like...*

B: *Like a flashlight?*

M: *Yea, that!*

B: *A torch is British, flashlight is English. I mean, American.*

M: *Am ... then they put it like in a placa solar and ...*

B: *The flashlight?*

M: *Yea, it did this (gestos) and then a light came out.*

F: *Ahh (asombro)*

B: *I don't get it.*

F: *That they have a solar panel, no? And then put a torch in this whole panel and that lights a light bulb.*

B: *Ahh (asombro)*

M: *And then, they got like...they put a bottle like a helicopter that didn't have any water, okay? They did this and the bottle was flying.*

F: *With hot air, no?*

B: *The bottle was flying?*

M: *Yea.*

(Brook, Felipe y María, comunicación personal, 9 de mayo de 2017).

En cuanto a las visitas, especialmente si las personas presentes son monolingües, los padres suelen usar la lengua hablada por éstos. Ante esto, “hay como una pausa”, pues tanto María como sus hermanos “no lo esperan, pero ellos también saben, porque no es lo normal, saben que hay una razón [...] y eso es porque hay alguien más delante [...] a lo mejor ... un respeto, claro” (Brook, comunicación personal, 8 de marzo de 2017). Dado que la mayoría de las veces los visitantes son monolingües en español, es la madre quien suele cambiar la lengua que usa normalmente con los niños en este tipo de contextos. Aun así, tal y como expresa la misma “ellos ya saben que es una excepción y nunca ... por hacer excepciones, nunca han intentado, no sé, cambiar el idioma y hablar conmigo en español ... no, no [...] Si ellos quieren algo, me lo piden en inglés” (Brook, comunicación personal, 8 de marzo de 2017). Esto ha podido ser corroborado mediante las visitas a la familia por parte de la investigadora, como puede verse en el siguiente extracto en el que la madre habla con la investigadora, en español, sobre si cocina platos estadounidenses: “Sí, los postres sí. María y Nuria muchas veces me ayudan. Eh ... y luego, los platos, la comida, más, puede ser, cosa de aquí. ¿A qué sí, María?”, a lo que María responde asintiendo con la cabeza (Brook y María, comunicación personal, 28 de abril de 2017). La madre también usa español con María en lugar de inglés cuando ésta la ayuda con las tareas del colegio, las cuales son casi siempre en español (a excepción de las asignaturas de inglés y francés). Tal y como afirma la misma:

A veces, si me pongo con ella y tiene tarea de, no sé, revisar sociales, me he dado cuenta que tienen un libro digital en inglés. A eso se puede acceder, pero la traducción está mal, no está bien. Empecé a preguntarle cosas en inglés, pero luego digo ‘mira, no tiene mucho sentido, porque el examen va a ser en español’ (risas). Así que eso es, a lo mejor, la única excepción que hago. Cuando estoy revisando o haciendo los deberes con ella que ... los hago en español.

(Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

Sin embargo, en el caso de reñir a María, y a sus hermanos, cada padre utiliza siempre su lengua materna. De acuerdo con la madre:

B: Yo siempre en inglés. El padre ... sinceramente creo que los niños le hacen más caso si utiliza el idioma, su idioma. Digo ... el idioma materno, el español.

I (investigadora): ¿Crees que es por alguna razón en concreto?

B: Yo no sé si es que no tiene, si no lo creen (risas), o porque es la ... que falta el mismo tono o ... como *sarcasm*, o no sé ... esa es mi intuición, a lo mejor no es así, porque, si lo hace en inglés primero, casi siempre, creo, viene después en español, ¿sabes? [...] tiene más, como, cercanía a él diciéndolo en español (Brook, comunicación personal, 8 de marzo de 2017).

Como muestras reales que puedan confirmar lo dicho anteriormente, se presentan, a continuación, los siguientes ejemplos extraídos de las grabaciones en audio de las sesiones de observación (en el primero, la madre está hablando en español con la investigadora, pero, de repente, cambia al inglés para reñirle a María; en el segundo, ambos padres le riñen a María por dejar unos documentos en la mesa):

B: María, *no no no, guess what, all the kids are on the pista and they are waiting for you to play.*

M: *Okay* (resignación).

(Brook y María, comunicación personal, 8 de marzo de 2017).

B: *Why is this still here?*

F: ¡María! Responde.

M: *I don't know.*

F: ¿No era responsabilidad tuya llevarlo al cole, igual que tus compañeros?

M: Es que la seño quiere que lo ...

B: (interrumpiéndola) *Well, listen ...* (enfado) *when you say your seño is on baja ...*

F: ¿Tú no tienes allí un sitio para dejar estos documentos? Déjalos debajo del pupitre, o en algún sitio, cariño, pero no los traigas aquí ...

(Brook, Felipe y María, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

En referencia a la lengua que usa María con sus hermanos y viceversa, ésta suele ser inglés con Nuria, excepto si están con niños monolingües en español, y español e inglés con Carlos, aunque más español. Según la madre “las mayores van intercambiando, a veces presto atención cuando usan una y la otra. Normalmente cuando están jugando juntas, por ejemplo, en la salita de juegos, usan el inglés, normalmente” (Brook, comunicación personal, de marzo de 2017). Sin embargo, María siempre ha hablado en inglés con Nuria y en español con Carlos durante las visitas a la familia. Esto puede

apreciarse en los siguientes ejemplos (en el primero Nuria intenta jugar con el juego que tiene María, pero ésta no quiere dejárselo aún; en el segundo María intenta quitarle un instrumento a Carlos):

N: *Hey, can I play?*

M: *Well, wait! I have to...*

N: *Come on!* (Nuria intenta quitarle el juego a María)

M: Nuria, *what are you doing?* (Nuria le responde en inglés y la madre empieza a hablar en inglés con las dos).

M: ¡Papi, tu instrumento!

F: Me lo ha quitado Carlos.

M: ¡Carlos, no! ¡no! (María intenta quitarle el instrumento a Carlos).

C: (Carlos) ¡No, no!

M: ¡Para ya con eso!

B: *Let him play with one! There are plenty of instruments [...]*

M: (refiriéndose a Carlos) ¡Pero si tú puedes elegir un instrumento! el que tú quieras ¿eh?  
(Brook, Felipe y María, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

Además, ambos padres, especialmente la madre, llevan a cabo el uso de una serie de estrategias comunicativas para reforzar la lengua minoritaria tanto de María como de sus hermanos. El padre piensa que el proceso de formación bilingüe se ha desarrollado “un poco sobre la marcha”, pues, según afirma, “no lo hemos pensado previamente, ni hemos puesto reglas, ni nos hemos parado a analizarlo, ni tener una estrategia” (Felipe, comunicación personal, 11 de mayo de 2017). Sin embargo, la madre afirma seguir una serie de estrategias comunicativas de forma consciente, aunque reconoce nunca haber leído libros sobre formación de niños bilingües, de lo cual se arrepiente un poco (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). Dichas estrategias se basan en las siguientes: visualización de la mayoría de los dibujos animados o programas de televisión en inglés (especialmente si la versión original es en inglés, como *SpongeBob*, *Peppa Pig* o *Caillou*), el 90% de la lectura en inglés, tratándose, la mayoría, de libros de la infancia de la madre (por ejemplo, libros de *Dr. Seuss*, *Eric Carle* y *Brown Bear, Brown Bear, What do You See?*), audición de canciones infantiles en inglés, también de su infancia (como *Bingo*, *Mother Goose*, *Barney*, *One, Two, Buckle my Shoe*, *Hickory Dickory Dock* u *Old MacDonald*), juegos interactivos en la tableta (como *Super Why!*) o de mesa (como *candyland*), en inglés, ejercicios de gramática y ortografía en inglés unas dos veces a la semana (*Language Arts Success (2nd Grade)* de *Sylvan Learning*, véase *Anexo 4*) y videoconferencias con la familia estadounidense semanalmente (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). A veces también actividades de pronunciación, aunque menos que en el pasado, ya que la madre reconoce haber sido demasiado insistente con María en cuanto al aprendizaje de la pronunciación del inglés cuando ésta era más pequeña (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). No obstante, la cantidad de tareas en inglés, en general, también ha disminuido, ya que, como expresa la madre, “cuando empezaba ella con más tareas del cole pues claro, el inglés al final no era tan prioritario porque tenía que completar lo que tenía que completar para el día siguiente” (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

En cuanto a lo observado durante las diferentes visitas a la familia, a continuación, se muestran un par de ejemplos que corroboran que María suele realizar tareas en inglés, propuestas por su madre, en casa. En la primera sesión de observación (cuarta visita), la madre le pregunta a María “*You did your English?*”, a lo que ésta responde, molesta, “*Mom ... everyday is a homework!*” (María y Brook, comunicación personal, 3 de mayo de 2017). En la segunda visita a la familia se pudo observar algunas páginas de ejercicios realizados por María sobre ortografía del inglés. El siguiente texto muestra un ejemplo de dichos ejercicios explicados por la madre a la investigadora:

Ésto es del segundo curso de primaria, y a lo mejor, yo le pido que haga, que no lo ha hecho hoy, tres páginas de éstas, ¿vale? Y luego ... pues ‘venga, vamos a hacer un test de ortografía de las palabras que ella ha visto. Así que suelen ser palabras con la *e* en silencio o ... no sé, *the long i, short i*, cosas así ... o consonantes que no suenan (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

Asimismo, pudo observarse que la mayoría de los programas de televisión que ve María, y sus hermanos, son en inglés. Sin embargo, aunque la madre “los obliga” a verlos en inglés (Brook, comunicación personal, 11 de mayo de 2017), se observó cómo María veía la televisión en español un par de veces. Por ejemplo, en la pregunta acerca de la descripción de un domingo cualquiera en el núcleo familiar del cuestionario inicial (véase *Anexo 1*, pregunta 5 del apartado *Uso habitual de las lenguas en el hogar*), ambos padres escriben que los niños se levantan, María pone la tele y ven *Doraemon* en español, pues es un programa popular. A la pregunta de “¿qué dificultades encontraron al comenzar a educar a sus hijos de manera bilingüe en casa?” (véase *Anexo 1*, pregunta 5 del apartado *Toma de decisiones*), la madre responde que, a veces, María se queja porque quiere ver tal programa en español y tal programa en inglés (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

Las visitas a EE.UU. conforman otro tipo de estrategia comunicativa. Sin embargo, la familia suele visitar el país mucho menos en el presente que en el pasado ya que, como señalan los padres:

B: Cuando ésta nació (refiriéndose a María), yo supongo que íbamos una vez al año. Hasta los 6 años más o menos, diría yo.

F: Con María, sí. Yo diría que, de media, una vez al año, porque ha habido años que hemos ido más de una vez y últimamente ha habido uno o dos veranos que no hemos ido.

B: Ahora va a ser cada dos años o cada año y medio ... o algo así.

F: Y luego siempre vienen o su madre o su padre (refiriéndose a Brook) también una vez al año, por lo cual ... (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

## (ii) Alternancia de código

Como ha podido observarse durante las diferentes visitas, los padres alternan lenguas entre ellos, a menudo, en una misma conversación. Uno de ellos suele empezar la conversación en una lengua y el otro contesta usando la otra o, incluso, alternando ambas en la misma frase. Como ejemplo se muestra el siguiente extracto, en el que los padres hablan con la investigadora sobre los momentos en los que María puede sentirse más estadounidense:

B: *And maybe when we make cookies and stuff?* (risas de padres y María)  
F: (refiriéndose a la madre) *She doesn't know if that's American or not!*  
B: *Why not?* Pero, para ella ...  
F: Bueno, pero eso, que ... bueno, no sé.  
(Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

A la hora de dirigirse a María, éstos mezclan el código con bastante frecuencia. El padre suele hacerlo de manera aleatoria, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo, donde ambos padres hablan sobre las tareas que María debe hacer de inglés con la madre:

F: *You can do English maybe tomorrow [...]* ¿no? ¿Por qué no haces (pausa breve)? *Or ...*  
*¿no?*  
B: *Okay, then tomorrow English.*  
F: *¿Vale María? ¿Vale? Tomorrow.* Si no hay ninguna tarea del cole, entonces *tomorrow all English, vale?*  
M: (asiente con la cabeza).  
F: Que hoy ya se ha inflado, la pobre. *¿Verdad?*  
(Brook, Felipe y María, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

Sin embargo, la madre suele hacerlo con palabras concretas, la mayoría relacionadas con el colegio. Por ejemplo, el extracto en el que la madre le riñe a María por haber dejado unos documentos en casa en lugar de dejarlos en el colegio, mostrado en el apartado anterior, expresando “*Well, listen ...* (enfado) *when you say your seño is on baja*” (Brook, comunicación personal, 3 de mayo de 2017), siendo interrumpida por el padre seguidamente.

En lo que a María se refiere, ésta alterna de código cuando los padres cambian la lengua que suelen usar con ella —pues María sigue usando español con su padre e inglés con su madre, como es costumbre— y cuando no quiere que alguien presente entienda lo que dice. Como ya se ha comentado y ejemplificado en el apartado anterior, existen ciertas ocasiones excepcionales en las que la madre usa español con María en lugar de inglés. En estos casos, María suele responder con gestos o en inglés. De igual forma ocurre cuando el padre se dirige a ella en inglés, en lugar de en español. Incluso, en ocasiones en las que están todos juntos y la lengua más usada es el inglés, María le repite a su padre en español lo mismo que ya ha expresado en inglés para intentar introducirlo en la conversación. Por ejemplo, en la primera sesión de observación María hace de profesora de música y, refiriéndose a sus estudiantes en general (sus padres y hermanos) dice “*Now change instruments!*”; acto seguido, ésta se dirige a su padre y le dice “¡Papi, ahora tú cambias el instrumento! ¡Se cambia el instrumento!” (María, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

Además, María hace uso de la mezcla de código cuando ésta está hablando en inglés, pero no conoce o no recuerda la palabra equivalente en inglés de una en español, como puede apreciarse en el siguiente extracto:

M: *I saw a pencil that you could do* (mientras señala un dibujo)  
B: *Really?*  
M: *But I didn't have any ...*  
B: *What's it called?*

M: *What's it called?* (pregunta en voz baja a la madre)  
B: *You mean what's inside of the pencil?*  
M: No, punta  
B: Que tiene la de ... *a tip or ...*  
M: *Yea, a top!*  
B: *Or what, a sharpener?*  
M: *Yea..*  
(Brook y María, comunicación personal, 9 de mayo de 2017).

En este caso, junto con el de no querer involucrar a alguien presente en la conversación, María usa la mezcla y alternancia de código como estrategia comunicativa. Como expresa su padre,

A veces, cuando no tienen la palabra. María, sobre todo. Si no sabe esa palabra en inglés, te suelta esa palabra en español, porque ... por eso, porque su vocabulario es más rico en español, entonces quieren decir una cosa, la saben decir en español y en inglés les falta esa palabra y a lo mejor te la suelta en español [...] No porque no se den cuenta, sino porque en ese momento, o a lo mejor luego se acuerdan de la palabra en inglés, pero en ese momento no les viene y les viene en español (Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

### (iii) Sociedad

Como ya se ha comentado con anterioridad, ambos padres siempre han tenido claro proporcionar una formación bilingüe a sus hijos en el dominio familiar. Sin embargo, la madre, quien usa más la lengua minoritaria en la comunidad con los niños, no se ha sentido apoyada por la familia de su marido en muchas ocasiones. Según ella, los abuelos paternos suelen hacer comentarios como “Eso va a ser un lío para ellos”, “¡están mezclando! Que mira, que, ¡que tiene un lío!”; o le preguntan al padre “¿Por qué Brook siempre le (refiriéndose a María o a cualquiera de sus hermanos) habla en inglés cuando estamos delante?” (Brook, comunicación personal, 8 de marzo de 2017). Además, la pregunta de si los padres encontraron dificultades en cuanto al apoyo de la familia en su proyecto de formar a sus hijos de forma bilingüe (véase *Anexo I*, apartado *Toma de decisiones*) creó algo de tensión entre ellos, como puede apreciarse mediante el tono irónico de ambos mientras mantienen esta conversación:

I: ¿Qué les pareció a vuestros familiares?  
F: Les pareció bien. ¿Por qué no? No nos dieron ninguna opinión.  
B: Bueno la mía sí, porque querían hablar con sus nietos. A veces que hagan comentarios como ‘*Ah! Nuria -or Carlos - is doing so well with his English*’, o ‘*Wow, María, where did you learn that word?*’ En eso sí, creo que se motivan un poco los niños, porque ven que los abuelos les entienden bien. Y cuando vamos allí pueden jugar perfectamente con los amigos de sus primos.  
[...]  
B: ¿Nunca te han dicho algo de cómo yo nunca cambio de idioma con ellos aunque estén ellos delante?  
F: Hombre, no. Hombre, hay situaciones que son normales (pausa breve) pero lo mismo me pasa a mí cuando estamos en EE.UU., que si yo estoy acostumbrado a hablar en español hablo en español y a lo mejor tu madre puede decir ‘¿qué le estará diciendo? Que está delante de mí y no me estoy enterando’. No sé si le parecerá que es mala educación o entenderá que es que yo siempre hablo en español, y a lo mejor lo mismo les pasa a mis padres aquí.  
(Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

A veces, familiares y amigos monolingües en español suelen intentar hablar en inglés con María (también con Nuria), aunque sin éxito. Lo mismo sucede si son hablantes monolingües en inglés. Si se trata de niños bilingües, como el caso de los hijos de una familia estadounidense amiga de la familia que reside en Sevilla, María (también Nuria) habla en inglés con ellos (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). La madre añade “Si van a un parque, y a lo mejor le llama la atención, María me dice ‘mamá, *there are some kids speaking English!*’, y yo le digo ‘bueno, háblales en inglés’, pero solo le va a hablar en inglés si escucha que son nativos, no niños no nativos intentando practicar inglés” (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

En el caso de sus amigos monolingües en español, María incluso llega a cambiar el acento si habla inglés. Como expresa su madre “si están (María y Nuria) jugando con sus amigos y empiezan todos a jugar en inglés, ellas utilizan un acento español, pero conmigo, con nosotros, utilizan el acento correcto” (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). Además, María a veces se siente avergonzada cuando la madre le habla en inglés delante de sus amigos monolingües en español, haciendo comentarios como “*Mom, just let me be!*” (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). Sin embargo, esto pasaba más en el pasado. Como señala la madre,

Antes se cortaba más, de pequeña, ‘que no, que no me hables’, ‘*mom, don’t speak to me in English!*’, pero eso ya no ... no lo suele hacer. Es verdad que cuando empiezo a hablar con ella en inglés, o a Nuria en inglés, delante de los amigos pues se quedan así mirando, así (con cara de asombro) y luego, ‘¿tu mamá habla inglés?’, ‘¿tú hablas con tu mamá en inglés?’ [...] Yo creo que, como los niños lo ven como algo guay [...] ya les gusta, se sienten importantes.  
(Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

Esto hace referencia a la manera en la que las lenguas que María usa están consideradas en la comunidad. Como puede apreciarse en las últimas líneas del párrafo anterior, el hecho de que María use inglés con su madre es considerado como algo muy positivo por parte de su círculo de amistades. Según su padre, el inglés está mucho mejor considerado en España que el español en EE.UU.:

Está mejor visto aquí (en España) el que hable inglés, con la obsesión que hay ahora con hablar inglés, causa una cierta admiración. Pero en EE.UU. no es así ... que alguien hable español no causa ninguna admiración (risas). La gente en general tampoco intenta aprender español, entonces no es lo mismo. A lo mejor es eso, y ella (María) lo nota (Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

De hecho, la madre, entre risas, relata la siguiente anécdota, la cual ocurrió en los EE.UU.: “Nuria le preguntó, le dijo algo en español (a María) y María, como muy avergonzada, respondió en inglés ‘que no, que no, que no hables en ese idioma’ (risas) ‘¡que no!, aquí se habla en inglés’, que ‘qué vergüenza me das [...] no me hables más en español’” (Brook, comunicación personal, 8 de marzo de 2017). Además, las visitas a EE.UU. (aunque cada vez menos), el barrio y la vivienda en los que María y su familia viven muestran que la clase social a la que ésta pertenece es clase media acomodada, lo cual puede facilitar el éxito escolar, como ya se ha visto anteriormente.

(iv) Institución docente

Los padres creen que María tenía más contacto con el inglés con dos o tres años. Una vez que entró en el colegio, ésta empezó a tener más contacto con el español, pues el colegio al que asiste es monolingüe en esa lengua. De acuerdo con sus padres:

F: Yo creo que se siente ella (María) un poco más cómoda en español, pero tampoco se siente incómoda en inglés. O sea, se siente cómoda con los dos. Yo diría que maneja mejor el español porque lo habla mejor y tiene más vocabulario. [...] en el cole está aprendiendo solo en español, porque, bueno. La madre compró algunos libros de colegio de allí, pero al final nunca tiene tiempo de ponerse con ella, entonces va mucho más retrasada en inglés [...] El vocabulario que ellos usan en español cada vez es más amplio, pero el de inglés se va ampliando a menos velocidad que, que el de español. [...] en inglés, lo poco que hable es en casa con la madre, que siempre suelen ser las mismas cosas, entonces el vocabulario es más difícil que ... que mejore.

B: No, pero eso depende. María ya ... está leyendo libros, ya lee cosas en inglés [...] no es que esté estancada, que no amplíe su vocabulario.

F: Amplía, pero no a la misma velocidad ...

B: Claro, pero seguro que no tiene nada que ver con un niño de su edad ahí, eso no.  
(Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

Aunque María tiene inglés como asignatura obligatoria en el colegio, ésta no le presta mucha atención pues piensa que domina el idioma perfectamente y no necesita ni escribir ni leer en él. Su madre piensa que “en el cole [...] cantan muchas canciones y hacen muchas cosas en voz alta, pues claro, para María eso no es nada, siente que no es necesario aprender. Y yo creo que huye un poco de la escritura. Como sabe que le cuesta, pues prefiere no hacerlo” (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

El papel lingüístico tan importante que juega el colegio en la vida diaria de María ha podido ser corroborado durante las sesiones de observación, pues la gran mayoría de las veces que María mezcla de inglés a español (no al revés) es cuando se trata de expresiones o palabras usadas en el colegio, al igual que Nuria. Ejemplos de este tipo fueron mayormente observados durante la cuarta sesión de observación, en la que María juega a ser profesora y la madre, el padre y sus hermanos son sus alumnos. En una ocasión, Nuria le pregunta a María “*Is somebody... is portando bien o no?*”, a lo que María responde “*You start here because you portándote bien* (mientras ésta escribe una buena nota para Nuria) (María y Nuria, comunicación personal, 3 de mayo de 2017); en otra ocasión, María, como profesora, le riñe a Nuria en inglés. En este caso, María piensa primero en la palabra *castigada* en español, pero rápidamente la cambia por la equivalente en inglés:

M: *Don't break it, or you'll be castig... or you'll have detention!* (pausa breve) *You have detention! Come here!*

N: *No!*

M: *Come here!*

N: *No, I don't!*

(María y Nuria, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

Lo mismo ocurre con la madre cuando habla con María, como puede apreciarse en el ejemplo expuesto en el apartado *Planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas* (véase página 30), en el que la madre le riñe a María en inglés pero usa palabras españolas relacionadas con el colegio con la expresión “*Your seño is on baja*”. Además, también en la cuarta sesión, la madre le pregunta a María por su próxima excursión en inglés, a lo que ésta responde “*Am ... I have two excursions, so what excursion are you talking about? [...] there’s gonna be robots*”. La madre le vuelve a preguntar mencionando una de las asignaturas de María en español: “*Robots? [...] is that the one that ... something de ciencias?*”, a lo que María responde asintiendo con la cabeza (Brook y María, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

Sin embargo, hay veces en las que, aunque la madre mezcle de inglés a español, María usa el término en inglés. Un ejemplo de ello sería el siguiente extracto, en el que, mientras juegan al colegio, la madre le pregunta a María por qué le ha puesto malas calificaciones a Nuria:

B: *Teacher, why did you put her bad grades on her pictures?*

M: *I did not put her bad grades*

B: *Yes, you did. You said muy bien or not, didn’t you put ...?*

M: *I was putting good, but she said ‘No, stop!’*

(Brook y María, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

#### (v) Edad

Como se ha señalado anteriormente, el hecho de que María sea mayor que sus hermanos hace aumentar las probabilidades de poder obtener muchos más datos para el estudio de actitudes lingüísticas. Esto es debido a que, al tener un mayor grado de escolarización, ésta puede poseer una mayor conciencia metalingüística que sus hermanos, sobre todo el pequeño, quien, además, “El 95% del tiempo solo escucha español” (Brook, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). Asimismo, María, con 8 años, se encuentra más cerca de la edad preadolescente, etapa en la que los amigos empiezan a tomar un papel importante en el desarrollo de las actitudes lingüísticas del niño, lo cual ha podido apreciarse en el apartado anterior llamado *Sociedad*. Por ejemplo, según la madre, cada vez que van a los EE.UU., “después de tanto tiempo le (a María) cuesta coger el acento, a veces, o la conversación [...] hay un período de adaptación, diría yo, para ella. Nuria ... no tanto, Nuria todavía es pequeña. María más, porque, a ver, las niñas ya como que tienen como su grupito, hablan de sus cosas” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

## 2. Biculturalismo

Como ya se ha discutido previamente, María es tan bicultural como bilingüe, pues es miembro de dos culturas diferentes, en este caso la española y la estadounidense. Éstas, a su vez, forman una identidad cultural única. De acuerdo con el padre, María es bicultural porque ésta no se siente “extraña en ninguna de las dos culturas”; la madre, por su parte, cree que lo es por poderse “adaptar de una

situación a otra” (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

Ambos padres reconocen la importancia de la identidad cultural dual de María. Como declara su padre, “igual que tienen (refiriéndose a sus tres hijos) dos pasaportes, me gustaría que tuvieran dos culturas y que pudieran estar cómodos en los dos países, porque eso son más puertas abiertas para ellos”; Sin embargo, éste entiende que “es difícil, porque para entender, coger bien la cultura de allí (EE.UU.), si no estás allí hay muchas cosas que se te escapan” (Felipe, comunicación personal, 11 de mayo de 2017). Por ello, la madre espera poder seguir yendo a los EE.UU. “para que cojan cosas de la cultura, porque eso sí es muy importante” (Brook, comunicación personal, 11 de mayo de 2017).

De acuerdo con lo expuesto en el apartado 3, llamado *Biculturalismo*, del presente proyecto, el término *cultura* comprende cinco dimensiones: productos, prácticas, perspectivas, personas y comunidades. A continuación, se exponen, a base de ejemplos directos extraídos de las visitas a la familia, aquellas dimensiones pertenecientes a cada una de las culturas a las que María pertenece.

#### (i) Productos

A lo largo de dichas visitas, se ha podido recoger información sobre muchos de los productos culturales, tanto españoles como estadounidenses, que María utiliza en su vida diaria. Éstos consisten en los siguientes: español e inglés como lenguaje hablado (a veces escrito), programas de televisión populares en España (*Doraemon*, *SpongeBob*, *Peppa Pig*, *Caillou*) y películas y series de Netflix visualizadas en inglés la mayoría de las veces si éste es el idioma de la versión original, libros infantiles de lectura en inglés (*Brown Bear*, *Brown Bear*, *What do You See*, de *Eric Carle*, *Dr. Seuss*) y libros educativos proporcionados por la institución docente en español y por la madre en inglés (*Language Arts Success*), canciones modernas en español y en inglés y algunas infantiles en inglés (*Bingo*, *mother goose*, *Barney*, *One Two Buckle my Shoe*, *Hickory Dickory Dock*, *Old MacDonald*), juegos, también de ortografía, en español y en inglés (*Super Why!*, *Bop it! candyland*), religión tanto cristiana católica como protestante evangelista, platos típicos españoles (*pisto*, *macarrones con tomate*) y algunos estadounidenses, en especial postres (*garlic bread*, *butterlic toast*, *cookies*, *pancakes*, *cupcakes*, *chocolate cake*, *apple pie*, *cheesecake*), y fiestas populares, tanto españolas (Semana Santa, Feria, los reyes magos) como estadounidenses (*Halloween*, *Thanksgiving*, *Santa Claus*, *Easter Bunny*). Además, pudo observarse a María mostrando su *traje de flamenca* y tocando las *castañuelas* en la cuarta sesión, pues se aproximaba la *Feria de Sevilla*.

#### (ii) Prácticas

En cuanto al uso de la lengua, María adapta la mayoría de expresiones al contexto lingüístico al que corresponden. Por ejemplo, en la sesión de observación en la que María juega a ser profesora, ésta le asigna un “10 más” al padre y una “A plus” a la madre (María, Felipe y Brook, comunicación personal, 3 de mayo de 2017). En referencia a la religión, María practica ambas, pues, según la madre, ésta “va a catequesis, está yendo a misa [...] y tiene religión católica (en el colegio). Luego hay una ...

la llaman una iglesia, pero es más un grupo. Son dos misioneros que son estadounidenses que han venido aquí para crear una iglesia evangélica en el pueblo”, a la cual van “dos o tres veces al mes” (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017). Sin embargo, María está más familiarizada con la comida española y los postres estadounidenses, ya que los padres consideran la comida española mucho más sana y los postres de EE.UU. mucho más variados y deliciosos (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017). Le gusta ayudar a cocinar a su madre (como se ha podido observar durante las sesiones); es más, la madre señala: “Cuando viene gente, o cuando vienen sus amigas, María me pregunta ‘*Mom, can you make pancakes? Or ‘Let’s make cupcakes!’*” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

No obstante, lo que más le gusta a María de la cultura estadounidense son las fiestas. Según su madre, esto se debe a que éstas “son hechas para niños [...] y yo diría que les gusta también el protagonismo, les gusta decírselo a sus amigos, ‘¡que vamos a tener una fiesta de *Halloween!*’” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017). El padre añade lo siguiente:

Además, ahora está la moda aquí de celebrar todas las fiestas americanas (risas) [...] es como hablar inglés, pues causa cierta admiración en los amigos [...] ella lo celebra como se celebra allí [...] lo hacemos aquí (en casa), o las hacemos en la urbanización para todos los niños del barrio. Entonces se organiza así, en plan, un poco a lo grande, tiene mucho éxito y entonces ella se ve (duda), y les gusta mucho, claro, mucho (Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

También celebran otras fiestas no tan populares en España, como el 4 de julio, en la que, según afirma la madre, sobre el pasado 4 de julio, “nos vestimos con los colores de la bandera y fuimos al americano” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017), o *Easter Bunny*. A continuación, se muestra un extracto de la descripción aportada por los padres sobre lo que hicieron el Domingo de Resurrección (véase *Anexo 2*), en el que puede apreciarse la mezcla de diferentes productos y prácticas pertenecientes a ambas culturas:

Como es tradición en los EE.UU., el *Easter Bunny* escondió cestas en el patio para cada niño. La noche anterior, María le dibujó un dibujito y lo dejó en la entrada de casa. Los niños se despertaron, vieron que el *Easter Bunny* se había llevado el dibujo y fueron a buscar sus cestas. Desayunamos tortitas (*pancakes*) y, a media mañana, fuimos en familia, junto con los abuelos estadounidenses, a una misa católica. También es tradición vestirse bien el Domingo de Resurrección [...] los niños abrieron tarjetas de felicitación de *Easter* de su otra abuela estadounidense y adelantamos la búsqueda de huevos de pascua, que normalmente la hacemos el sábado antes (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

En cuanto a las nociones de lo apropiado y lo no apropiado, a veces se producen choques culturales tanto con la familia estadounidense como con la española. Según los padres, EE.UU. tiene una cultura en la que se le da mucha más importancia a la cortesía que en España, incluso en el círculo familiar. La madre, a veces, se siente un poco avergonzada delante de sus padres cuando éstos le dicen a María ‘*María, say thank you!*’ o ‘*You didn’t say*’. Sin embargo, María “no se da cuenta. Lo único que mis

padres ven es que, para ellos, eso no es un buen comportamiento, pero aquí ... su forma de actuar es un buen comportamiento” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017). En referencia a la familia paterna, el tema surge como respuesta a la pregunta en la que éstos tienen que nombrar facilidades y dificultades en el proceso de formación bicultural (véase *Anexo 2*, apartado *Formación cultural*). De nuevo, este tema crea tensión entre los padres. El padre no le da mucha importancia al tema en cuestión, mientras que la madre afirma que su suegra

Tiene muchos problemas con la forma en que estoy criando a los niños [...] la forma de castigar a los niños, de poner muchas normas y reglas, según su punto de vista, y son, a lo mejor, discusiones que nosotros también tenemos como pareja. Más al principio, yo creo que ya intentamos buscar un equilibrio de cosas [...] hay gente que lo entiende, y gente que no lo entiende. Su madre es una de ellas, que no lo entiende, porque no ... no lo acepta ni entiende muy bien diferencias culturales (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

### (iii) Perspectivas

No todos los valores culturales son igual de importantes para los padres de María. Según el padre, “Hay ciertas cosas que de allí (EE.UU.) no nos gustan, igual que aquí (España) también hay otras [...] allí, por ejemplo, el dinero es una cosa que está presente en todas las cosas, en todas las conversaciones ... es una obsesión [...] y aquí pues no es así, normalmente” (Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017). No obstante, prefieren los valores de cortesía de la cultura estadounidense, es decir, “dar las gracias por todo, pedir todo por favor ... aquí, en general, no lo hay. Sobre todo, en el círculo más íntimo de familiares [...] Sin embargo, allí sí, y está mal visto que no lo hagas” (Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

Aunque prefieren que María no tenga “valores típicos de capitalismo” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017), como expresa el padre, “son diferencias culturales que a mí me gustaría que por lo menos fuera consciente de la diferencia [...] por si acaba viviendo allí para que no se sienta extraña ... por lo menos, tener conocimiento de esas cosas” (Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017). Por ello, la madre espera poder seguir visitando los EE.UU., pues “es difícil si uno no vive allí ... porque al final son cosas que tú, sin darte cuenta, eres parte de esa cultura. Tú coges algunos valores, algunas formas de pensar” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017). Aun así, ésta piensa que María, ahora que es más mayor, “de alguna forma, percibe esas cosas, porque cuando está con sus primos, que tiene una con más o menos la misma edad, ve la forma en que ella hace cosas, o a lo mejor contesta, o lo que tiene” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

En una ocasión, durante la quinta visita, la madre le pregunta a María si ésta se siente estadounidense, como ella. A continuación, se muestra un extracto de dicha conversación:

M: *Sometimes yes [...] when I'm with Alex* (su prima).  
B: *So you only feel American when you go to America?*  
M: *Yea.*  
B: *When you are here, you don't feel very American?*

M: *Well, it depends if I'm with you talking just English.*  
(María y Brook, comunicación personal, 9 de mayo de 2017).

#### (iv) Personas

En España, María se relaciona tanto con personas monoculturales estadounidenses (familia de la madre cuando los visitan) y españoles (la gran mayoría de sus amigos y su familia paterna) como con personas biculturales (hijos de la familia estadounidense amiga de la familia). Sin embargo, estando en los EE.UU., ésta solo se relaciona con personas pertenecientes a la cultura estadounidense, pues no tiene ningún amigo o conocido español allí (Brook y Felipe, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

#### (v) Comunidades

Los padres de María piensan que ésta “se siente un poco apartada” de la cultura estadounidense, ya que, tal y como expresa su madre:

Los niños interactúan de otra forma, hablan de otras cosas que aquí (España) no, y en eso, a veces, se corta [...] hablan de algunos temas que ella no sabe. Pero yo diría que eso es más al principio, al llegar, porque le cuesta [...] Ella se da cuenta. A veces se siente un poco avergonzada ‘*Mom, I don't understand what they're saying*’ (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

Sin embargo, “ella es muy abierta, [...] siempre dice ‘que yo quiero ir a los EE.UU.’ que ‘mándame sola, que yo quiero ir’ (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017). En referencia a su comodidad en España a la hora de mostrar aspectos de su cultura estadounidense, María se siente especialmente cómoda cuando se trata de fiestas estadounidenses. Según señala la madre, “yo diría que le gusta también el protagonismo, le gusta decírselo a sus amigos” (Brook, comunicación personal, 28 de abril de 2017).

## 8. Conclusiones

La realización del presente trabajo de investigación ha girado en torno a las siguientes preguntas de investigación: ¿es la niña estudiada bicultural, además de bilingüe?, ¿es su actitud lingüística más positiva hacia el uso de una de las lenguas? y ¿qué factores han podido y/o pueden influir en ello, y de qué manera? En cuanto a la primera, según los resultados obtenidos, María es tanto bicultural como bilingüe pues, además de usar español e inglés en el dominio familiar, ésta cuenta con una identidad cultural dual (española y estadounidense). Sin embargo, su cultura dominante es, en general, la española y, en concreto, la sevillana; el hecho de vivir en una sociedad monocultural y viajar cada vez menos a EE.UU. hace que su conocimiento y su participación en la cultura mayoritaria sea cada vez mayor. Los padres siempre han intentado mostrarle productos culturales de ambas culturas, llevar a

cabo prácticas culturales mediante el uso de los mismos (aunque los abuelos paternos realicen comentarios despectivos sobre algunas prácticas de la cultura estadounidense), inculcarle ciertos valores procedentes de ambas culturas y que ésta se relacione con personas de ambas comunidades culturales. Así, para María, ambas culturas forman parte de su identidad cultural por lo que, la mayoría de las veces, ésta hace uso de estos elementos culturales de forma subconsciente. No obstante, hay veces en las que dichos elementos se muestran de manera consciente por parte de María, especialmente aquellos relacionados con su cultura estadounidense cuando ésta se encuentra con sus amigos españoles, ya que, probablemente, ésta reconozca la aceptación e, incluso, admiración, de esos aspectos de la cultura minoritaria por parte de éstos.

Más concretamente, María reconoce sentirse más cercana a la cultura española o estadounidense según el contexto cultural y lingüístico en el que se encuentre en un momento determinado, es decir, el sentirse parte de una cultura o de otra depende de la presencia de hablantes nativos de esa lengua pertenecientes, a su vez, a esa misma cultura. Esto mismo ocurre en el caso de escoger una u otra lengua, lo cual indica la estrecha relación que mantienen lengua y cultura.

Haciendo referencia a la segunda pregunta de investigación, María presenta una actitud mucho más positiva hacia el uso de una de las lenguas en el caso de interactuar con hablantes nativos de esa lengua (incluyendo a sus padres), llegando su actitud a ser incómoda e, incluso, negativa en el caso contrario. Existen una serie de factores que pueden influenciar dicha actitud, como pueden ser la planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas empleadas por los padres, la existencia de alternancia de código, la sociedad en la que María reside, la institución docente en la que estudia y su edad.

Con respecto a los factores que han podido o pueden influir en ello, la planificación familiar llevada a cabo por los padres de María ha ido cambiando claramente, pues el padre ha ido alternando la lengua de mayor uso con ella hasta hace unos años. Asimismo, también se ha producido un cambio en el uso de estrategias comunicativas por parte de su madre, quien, a diferencia del padre, afirma seguir este tipo de estrategias de forma consciente —aunque reconoce estar arrepentida de nunca haber leído libros sobre formación de niños bilingües. Este cambio se basa en el hecho de que la madre le dedicaba mucha más atención a la pronunciación de María en inglés en el pasado, lo cual puede ser una causa de la actitud negativa que María, a veces, presenta hacia la escritura en inglés. Así, cuando María era pequeña, la lengua con la que más contacto tenía, y, por lo tanto, usaba con mayor frecuencia, era el inglés. Debido a los cambios en la planificación familiar y estrategias comunicativas por parte de sus padres, el uso de español en casa aumentó. Esto, seguido de un mayor contacto y uso de esta lengua fuera de casa —tanto con amigos como en la institución docente en la que estudia—, ha causado que la lengua dominante para María pase a ser el español. Este hecho, junto con la ausencia de reglas en cuanto a qué lengua usar por parte del padre, puede influenciar en la preferencia de María por el uso de español con su padre cuando éste se dirige a ella en inglés.

Además, la madre hace uso de la mezcla de código con María con cierta frecuencia. Este tipo de situación suele ocurrir solo con palabras referentes al colegio o a productos y prácticas pertenecientes a la cultura española. Lo mismo ocurre con María, quien suele mezclar el código cuando no recuerda, o no conoce, una palabra en inglés. El hecho de que esta mezcla ocurra, la mayoría de las veces, en este tipo de contexto lingüístico refleja una mayor capacidad comunicativa (*proficiency*) en español que en inglés por parte de María. Asimismo, debe mencionarse la importancia que cobra la institución docente, tanto para María como para sus padres, en cuanto al uso de la lengua española. Además, al tratarse de un centro monolingüe en español, ésta tiene una mayor conciencia metalingüística y mucha más soltura en el uso de español que de inglés, pues, a pesar de cursar la asignatura de inglés en el colegio y llevar a cabo una serie de estrategias comunicativas—propuestas por la madre, sobre todo— en casa para trabajar la lengua minoritaria, el ritmo al que ambas lenguas se desarrollan en la niña no es el mismo.

Esto, a su vez, muestra que María hace uso de la mezcla de código como una estrategia comunicativa mediante la cual puede expresarse de una manera más eficiente y personal. Asimismo, la niña alterna el código, de manera estratégica, para excluir a monolingües en español de la conversación que ésta y su madre mantienen en inglés. Dichas estrategias suelen ser consideradas como algo negativo por parte de los abuelos paternos de María, quienes piensan que la formación bilingüe de ésta por parte de sus padres no es beneficiosa para su correcto aprendizaje del español. Este tipo de opinión puede estar altamente influenciada por ideas erróneas sobre el bilingüismo generadas desde un punto de vista monolingüe, como la creencia de que una persona bilingüe debe mostrar un grado de competencia comparable al de una persona monolingüe en ambas lenguas que usa.

Dado que María se encuentra en la etapa preadolescente, la influencia de los amigos y compañeros de colegio es mayor para ella que para sus hermanos. Probablemente, ya ha empezado la búsqueda de una identidad dentro de su grupo de amigos, la cual está aparte de sus padres. El hecho de que María muestre una actitud negativa hacia el uso del inglés con sus amigos españoles cuando éstos intentan usar dicha lengua con ella, o cambiar el acento, si lo hace, y que no quiera hablar en español cuando ésta está en los EE.UU., refleja la probable presión que el grupo de pares ejerce en María, quien puede negarse para no parecer diferente al resto de sus amigos. En cuanto a la lengua usada con sus hermanos, María y Nuria suelen hablar inglés cuando están solas, aunque ambas usan español entre ellas cuando están con sus amigos españoles. Esto puede ser debido a la costumbre de un mayor uso de inglés en el dominio familiar cuando eran pequeñas. Carlos, el hermano menor, habla español el 95% del tiempo, por lo que María suele dirigirse a Carlos en español la mayoría de las veces. En el caso de la interacción comunicativa con los niños de la familia bilingüe amiga de la familia de María, María siempre usa inglés con ellos, probablemente debido a que estos niños están más familiarizados con el inglés al usar dicha lengua con sus propios padres.

Al comienzo de la realización de este proyecto se plantearon una serie de hipótesis, las cuales

manifiestan los resultados que se pensaba obtener en un principio. Sin embargo, según lo afirmado previamente, solo se pueden corroborar algunas de ellas, como el hecho de que María fuese bicultural (ii) y que ésta tuviese algunos amigos con los que hablar inglés en España (iv). La actitud lingüística de la niña hacia el uso del inglés en el dominio familiar no es mucho más positiva que hacia el uso de español (i, ii), como se pensó en un principio, sino que depende del contexto lingüístico-comunicativo, como ya se ha señalado. Asimismo, María no estudia en un colegio bilingüe (iii), pues los padres consideran que los colegios privados bilingües son demasiado costosos, ni tampoco practica más la escritura en inglés en casa que en español (v) pues, aunque a los padres les gustaría, creen que María necesita mucho más tiempo para realizar las tareas del colegio.

Finalmente, en referencia a los objetivos generales que se pensaban seguir a la hora de realizar la recolección de datos, se han seguido todos y cada uno de ellos, ya que: se ha estudiado la presencia de aspectos biculturales en la familia de la niña objeto de estudio (1), se ha llegado a conocer la opinión y actitud de los padres con respecto al uso de cada lengua en el dominio familiar (planificación lingüística familiar y estrategias comunicativas empleadas), además de las actitudes (positivas y negativas) que ha tenido y tiene María hacia el uso de una lengua u otra y en qué tipo de contexto ocurre (2, 3); Además, todo ello se ha corroborado mediante comunicaciones personales provenientes de los informantes y de lo observado durante las visitas a la familia (2, 3). Asimismo, se han contrastado las diferentes actitudes lingüísticas recogidas y comentado la manera en la que han podido afectar todos los elementos mencionados anteriormente en su evolución, tomando en cuenta, también, si ha habido cambios en cuanto a estrategias comunicativas usadas por los padres, si son muy diferentes de las que presentan sus hermanos, y posibles factores externos o afectivos, como la institución docente a la que acude, la sociedad que les rodea o la edad (4). Por último, se han comparado los datos finales obtenidos con aquellos que se pensaba obtener (5).

## Referencias bibliográficas

- Abelló Contesse, C. (2010). El bilingüismo familiar no convencional y el papel dependiente del enfoque UPUL. En C. Abelló Contesse, C. Ehlers y L. Quintana Hernández (Eds.), *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (pp. 171-210). Berna: Peter Lang.
- Abelló Contesse, C. (en prensa). Intermittent second-language intensification in the host culture: An ethnographic case study of a heritage speaker in a study-abroad program. En M. D. López Jiménez y J. Sánchez Torres (Eds.), *Issues in intercultural learning and teaching across L2 contexts and situations*. Dordrecht: Springer.
- Abelló Contesse, C. y Ehlers, C. (2010). Escenarios bilingües: una visión global. En C. Abelló Contesse, C. Ehlers y L. Quintana Hernández (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (pp. 7-42). Berna: Peter Lang.
- Baker, C. (2003). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. y Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual

- Matters.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3 (2), 77-101.
- Caldas, S. J. y Caron-Caldas, S. (1992). Rearing bilingual children in a monolingual culture: A Louisiana experience. *American Speech* 67 (3), 290-296.
- Caldas, S. J. y Caron-Caldas, S. (2002). A sociolinguistic analysis of the language preferences of adolescent bilinguals: Shifting allegiances and developing identities. *Applied Linguistics* 23 (4), 490-514.
- Cao, X. (2007). [Reseña del libro *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*, de S. J. Caldas]. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics* 7 (1), 1-3. Recuperado de <https://tesolal.columbia.edu/>
- Choi, J. K. (2010). Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6 (2), 81-94. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050308667774>
- Döpke, S. (1992). *One parent one language: An interactional approach*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company. Recuperado de <https://0-ebookcentral.proquest.com.fama.us.es/lib/uses/detail.action?docID=668999>
- Ehlers, C. (2010). Las influencias interlingüísticas ¿Creación o contaminación? En C. Abelló Contesse, C. Ehlers y L. Quintana Hernández (Eds.), *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (pp. 237-265). Berna: Peter Lang.
- Festman, J., Poarch, G. J. y Dewaele J-M. (2017). Ten good reasons for raising a child with more than one language BEFORE entering school. *Raising Multilingual Children*. (pp. 1-4). Bristol: Multilingual Matters.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Ibero/ de Educación*, 13, 223-256. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/34438/1/GarciaCastano1997f.pdf>
- Genesee, F. (2002). Portrait of the bilingual child. En V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 167-196). Clevedon: Multilingual Matters.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge (USA): Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural Bilinguals. *The International Journal of Bilingualism* 19 (5), 572-586. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1367006914526297>
- Harding-Esch, E. y Riley, P. (2003). *La familia bilingüe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jernigan, C. (2015). *Family language learning. Learn another language, raise bilingual children*. Bristol: Multilingual Matters.
- King, K. A. (2008). [Reseña del libro *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*, de Stephen J. Caldas]. *Studies in Second Language Acquisition* 30 (01), 106, 107. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/231799607\\_RAISING\\_BILINGUALBILITERATE\\_CHILDREN\\_IN\\_MONOLINGUAL\\_CULTURES](https://www.researchgate.net/publication/231799607_RAISING_BILINGUALBILITERATE_CHILDREN_IN_MONOLINGUAL_CULTURES)
- Koven, M. (2007). *Selves in two languages: Bilingual's verbal enactments of identity in French and Portuguese*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company. Recuperado de <http://0-site.ebrary.com.fama.us.es/lib/unisev/detail.action?docID=10196563>

- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman Pearson.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Sánchez Torres, J. (2010). Aspectos de la planificación lingüística de familias bilingües español / inglés en Sevilla. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 10, 233-265. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Saville-Troike, M. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan.

## Anexos

### Anexo 1 – Cuestionario inicial<sup>11</sup>

#### Información general de los informantes

| <u>Progenitor</u>   | <u>Padre</u>  | <u>Madre</u>   |
|---|---|--|
| <u>Edad</u>   |   |  |
| <u>Lugar de nacimiento</u>  |   |  |
| <u>Lugar de residencia</u>  |   |  |
| <u>Lengua(s) materna(s)</u>   |   |  |
| <u>Lenguas que usa</u>  |   |  |
| <u>Lengua que utiliza habitualmente con los hijos</u>                   |   |  |
| <u>¿Es la que utiliza siempre? ¿Por qué?</u>                            |   |  |
| <u>En caso negativo, ¿en qué tipos de contextos utiliza una u otra?</u> |   |  |
| <u>¿Ha sido siempre así? ¿Por qué?</u>                                  | Usaba más inglés con las niñas cuando Nuria era más pequeña   | sí   |
| <u>¿Le gustaría que siguiese siendo así? ¿Por qué?</u>                  | Creo que debería usar más inglés en casa con los niños, ya que el pequeño tiene menos contacto diario con esta lengua | Sí, para mí el inglés será siempre el idioma oficial con mis hijos |

<sup>11</sup> Se incluyen las respuestas proporcionadas por ambos padres de manera escrita, señalando éstas en rojo.

| <u>Hijo</u>   | <u>1° hijo</u>   | <u>2° hijo</u>  | <u>3° hijo</u>                         |
|---|--|---|--|
| <b><u>Edad</u></b>  |  |   |  |
| <b><u>Lugar de nacimiento</u></b>   |  |   |  |
| <b><u>Lugar de residencia</u></b>   |  |   |  |
| <b><u>Lenguas maternas</u></b>  |  |   |  |
| <b><u>Lenguas que usa: ¿cuáles son? ¿En qué contextos usa una u otra? ¿Por qué?</u></b> |  |   |  |
| <b><u>Lengua que usa con mayor comodidad actualmente</u></b>                            |  |   |  |
| <b><u>¿Siempre ha sido así?</u></b>   | Creemos que tenía más contacto con el inglés con dos y tres años. Desde que empezó en el colegio tiene más contacto con el español | Creemos que sí. Le interesa más ver programas y leer libros en inglés | El 95% del tiempo solo escucha español |

### Información general del entorno familiar

1. Lengua del **entorno social**:
2. Lengua/s que se habla/n en el **colegio o escuela infantil**:
3. Lengua/s que se utilizan **habitualmente en casa** (lengua familiar). Especificuen entre qué interlocutores se utiliza cada lengua.
4. ¿Se sienten igual de **cómodos** usando cualquiera de las lenguas? ¿Por qué?

En cuanto a María, creemos que sí. No hay problemas con el inglés hablado, pero le cuesta más escribir y leer en esta lengua. Sin embargo, creemos que Nuria está más cómoda hablando en inglés que en español. Vemos que, a veces, se pone a pensar lo que quiere decir en español, en inglés no tanto. También, a veces, hace traducciones literales (de inglés a español). Carlos, por su parte, no. Él está mucho más cómodo usando el español porque tiene más contacto con esta lengua.

### Toma de decisiones

1. ¿Qué es para ustedes el **bilingüismo**?

Padre: hablar en dos idiomas sin pensar que están hablando en uno u en otro.

Madre: intercambiar idiomas de forma natural y correcta, incluso con el acento adecuado, expresiones correctas, etc.

2. ¿Desde cuándo **pensaron en formar** a sus hijos/as en más de una lengua? ¿Por qué?

3. ¿En qué momento **comenzaron a formar** a sus hijos/as en dos lenguas?

Dese el primer día de sus vidas.

4. Señalen las **facilidades** que encontraron al iniciar un proyecto bilingüe en casa. En caso de señalar más de una, enumérenlas dándole el número 1 a la más importante:

a) apoyo de la familia ( )

b) variedad de material bilingüe accesible ( )

c) conocimiento de estrategias para la enseñanza de las lenguas ( )

d) otro (indíquelo):

5. ¿Qué **dificultades** encontraron al comenzar a formar a sus hijos de manera bilingüe en casa? ¿Fue difícil vencerlas?

Normalmente, la madre les obliga a ver los programas en inglés. A veces, la mayor (María) le dice que no, que quiere ver tal programa en español y tal programa en inglés. Además, antes le daba vergüenza cuando le hablaba en inglés delante de sus amigos o de los padres de éstos. María “pasa” de la asignatura de inglés en el colegio, ya que piensa que domina el idioma perfectamente y no necesita ni leerlo.

### Uso habitual de las lenguas en el hogar

1. ¿Qué lengua(s) se habla(n) en casa **habitualmente** y con qué **propósito**? Tened en cuenta los interlocutores en cuestión, es decir, qué lengua habla cada padre con cada niño, cuál hablan los padres entre ellos, cuál es el que hablan los niños entre ellos, etc.

El padre habla en español con los niños y la madre en inglés. Los niños entre ellos, normalmente, usan el inglés. Los padres entre ellos suelen hablar en español un 70% y un 30% en inglés.

2. En caso de ser más de una ¿se usa mucho más una lengua que otra en casa? ¿Por qué?

3. ¿Han intentado cambiar las lenguas de **contexto de uso**? En caso positivo, ¿qué ha pasado?

No, no lo hemos hecho.

4. ¿Qué actividades o estrategias llevan ustedes a cabo para fomentar el uso de la **lengua minoritaria** en casa?

Programas de la tele o dibujos animados en inglés, el 80% de los libros son en inglés, música en inglés cuando juegan, videoconferencias semanales con los abuelos y las tías estadounidenses, tareas de deletreo y ortografía en inglés unas dos veces a la semana, juegos de ortografía, de mesa y de tableta en inglés.

5. Describan un **domingo** cualquiera en su núcleo familiar destacando los momentos en los que se **emplea cada lengua**.

Por la mañana, los niños se levantan y las niñas ponen la televisión, normalmente en español si es un programa popular como *Doraemon*, de Boing, Clan. Mamá prepara *pancakes*, las niñas la ayudan y hablan en inglés todo el tiempo. Papá les habla en español. Al mediodía nos vamos a comer fuera, solos o con amigos. La lengua que usamos con los amigos es el español. Mamá sigue utilizando el inglés con los niños, papá el español con ellos. Por la tarde vamos a una iglesia en casa de unos americanos, donde hay una mezcla de inglés y español. Con los niños americanos, las niñas hablan en inglés, pero español con los niños españoles. Por la noche, los abuelos estadounidenses llaman y los niños les hablan en inglés. Cuando llaman los abuelos españoles, éstos les hablan en español.

### Resultados obtenidos

1. ¿Consideran que sus hijos son **bilingües**? ¿Por qué?

- Si la respuesta es no, ¿qué **nivel de idioma** creen que tienen éstos en cada lengua?

2. ¿Con qué lengua se encuentra cada uno de sus hijos **más cómodo/a** para comunicarse en el **entorno familiar**?

- a) lengua del entorno social
- b) lengua del progenitor/cuidador 1
- c) lengua del progenitor/cuidador 2
- d) todas las lenguas por igual
- e) otro (indíquelo):

¿Qué les hace pensar eso? ¿Qué creen que pasaría si se **cambia la lengua** en este entorno?

3. ¿Con qué lengua se encuentra cada uno de sus hijos **más cómodo/a** para comunicarse en el **entorno social**?

- a) lengua del entorno social
- b) lengua del progenitor / cuidador 1
- c) lengua del progenitor / cuidador 2
- d) todas las lenguas por igual
- e) otro (indíquelo):

¿Qué les hace pensar eso? ¿Qué creen que pasaría si se cambia la lengua en este entorno?

## Anexo 2 – Cuestionario de cultura<sup>12</sup>

---

### Información general de los informantes

| <u>Progenitor</u>   | <u>Padre</u> | <u>Madre</u> |
|---|--------------|--------------|
| <b><u>Religión</u></b> (si aplica)  |              |              |
| <u>En caso positivo, ¿se considera practicante?</u>   |              |              |
| <u>¿Conoce la <b>historia</b> del lugar en el que vive actualmente?</u><br><br><u>¿Cree que es importante que la sepan sus hijos? ¿Por qué?</u><br><br><u>¿Cree que es importante que éstos sepan la de su lugar de origen? ¿Por qué? Ejemplos</u>                                |              |              |
| <u>¿Le gusta <b>cocinar</b>?</u><br><u>¿Suele hacerlo con frecuencia?</u><br><br><u>¿Suele cocinar platos típicos de su país de origen? ¿Por qué? Ejemplos</u><br><br><u>¿Cree que es importante que sus hijos conozcan la gastronomía de su ciudad natal? ¿Por qué? Ejemplos</u> |              |              |
| <u>¿Le gusta celebrar las <b>fiestas locales</b> del sitio en el que vive actualmente? Ejemplos</u><br><br><u>¿Cree que es importante que sus hijos conozcan las fiestas locales del sitio en el que vive ahora? ¿Por qué?</u><br><br><u>¿Cree que es importante que</u>          |              |              |

<sup>12</sup> Se incluyen las respuestas proporcionadas por ambos padres de manera escrita, señalando éstas en rojo.

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><u>conozca la que usted conoce de su ciudad de origen? ¿Por qué?</u></p> <p><u>Ejemplos</u></p>   |  |  |
| <p><u>¿Se considera una persona tradicionalista?</u></p> <p><u>Ponga algunos ejemplos de tradiciones que sigue.</u></p> <p><u>¿Las siguen sus hijos? ¿Por qué?</u></p> |  |  |
| <p><u>¿Suele escuchar <b>música</b> de su país de origen?</u></p> <p><u>¿Hace que sus hijos la escuchen?</u></p> <p><u>¿Por qué?</u></p> <p><u>Ejemplos</u></p>        |  |  |

| <u>Hijo</u>   | <u>1º hijo</u> | <u>2º hijo</u> | <u>3º hijo</u> |
|---|----------------|----------------|----------------|
| <b><u>Religión</u></b>  |                |                |                |
| <u>¿Es practicante?</u>   |                |                |                |
| <p><u>¿Se interesa por la <b>historia</b> de España?</u></p> <p><u>Ejemplos</u></p> <p><u>¿Y por la de EE.UU.?</u></p> <p><u>Ejemplos</u></p> <p><u>¿Cambia de actitud si se encuentra en el país del que esa historia local no es originaria?</u></p> <p><u>Ejemplos</u></p> <p><u>¿Y si está con amigos / niños que no la conocen o son de otro país?</u></p> |                |                |                |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><u>¿Le gusta probar <b>comidas</b> nuevas españolas?</u><br/><u>Ejemplos.</u></p> <p><u>¿Y de EE.UU.? Ejemplos</u></p> <p><u>¿Cambia de actitud si se encuentra en el país del que esa comida local no es originaria?</u><br/><u>Ejemplos</u></p> <p><u>¿Y si está con amigos / niños que no están acostumbrados / no conocen esas comidas?</u><br/><u>Ejemplos</u></p>                         |  |  |  |
| <p><u>¿Le gusta celebrar las <b>fiestas locales</b> del sitio en el que vive actualmente?</u><br/><u>Ejemplos</u></p> <p><u>¿Y las de EE.UU.?</u><br/><u>Ejemplos</u></p> <p><u>¿Cambia de actitud si se encuentra en el país del que esa fiesta local no es originaria?</u><br/><u>Ejemplos</u></p> <p><u>¿Y si está con amigos / niños que no celebran esas fiestas?</u><br/><u>Ejemplos</u></p> |  |  |  |
| <p><u>¿Suelen querer escuchar <b>música</b> española?</u></p>  |  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><u>Ejemplo</u></p> <p><u>¿Y estadounidense?</u></p> <p><u>Ejemplo</u></p> <p><u>¿Cambia de actitud si se encuentra en el país del que esa música / canción no es originaria?</u></p> <p><u>Ejemplos</u></p> <p><u>¿Y si están con amigos / niños que no conocen esas canciones?</u></p> |  |  |  |
| <p><u>¿Pasa lo mismo con los <b>libros / cuentos infantiles?</b></u></p> <p><u>¿Y con los <b>programas de televisión / dibujos animados?</b></u></p> <p><u>¿Y con los <b>juegos de mesa / electrónicos</b> que suelen usar?</u></p>  |  |  |  |
| <p><u>¿Siempre ha sido así?</u></p>  |  |  |  |

## Conceptos

1. a) ¿Qué es para ustedes la **cultura**? ¿Creen que es importante en vuestra vida y en la de sus hijos?
- b) ¿Y el **biculturalismo**?
- c) ¿Consideran que ustedes son personas biculturales? ¿Por qué?
- d) ¿Y sus hijos? ¿Por qué?
- e) ¿Qué aspecto/s cultural/es creen que tiene/n más importancia en la vida de sus hijos? ¿Por qué?

## Formación cultural

1. En caso de ser un proceso consciente y meditado, ¿desde cuándo **pensaron en formar** a sus hijos/as en solo una / más de una cultura? ¿Por qué?

2. Señalen las **facilidades** que encontraron al iniciar un proyecto bicultural en casa. En caso de señalar más de una, enumérenlas dándole el número 1 a la más importante:

a) apoyo de la familia ( )

b) variedad de material bilingüe accesible ( )

c) conocimiento de estrategias para la enseñanza de las lenguas ( )

d) otro (indíquelo):

3. ¿Qué **dificultades** encontraron al comenzar a formar a sus hijos de manera bilingüe en casa? ¿Fue difícil vencerlas?

4. Describan lo que hicieron el pasado **Domingo de Resurrección**, destacando **aspectos culturales**.

Hay una tradición en los EE.UU. del *Easter Bunny*, que llega el domingo de Resurrección y trae a cada niño una cesta con regalitos. Así, ese día llegó el *Easter Bunny* y escondió cestas en el patio para cada niño. La noche anterior, María le hizo un dibujito y lo dejó en la entrada de casa. Los niños se despertaron, vieron que el *Easter Bunny* se había llevado el dibujito y fueron a buscar sus cestas. Luego desayunamos tortitas (*pancakes*), y, a medio día, fuimos en familia, junto con los abuelos estadounidenses, a una misa católica. También es tradición vestirse bien el Domingo de Resurrección aquí. Después de la misa, todos fuimos a comer y llamamos a las demás familias estadounidenses a desearles *Happy Easter*. Los niños abrieron las tarjetas de felicitación de *Easter* de su otra abuela estadounidense. Adelantamos la búsqueda de huevos de pascua, que normalmente la hacemos el sábado antes o el mismo día del Domingo de Resurrección.

### **Anexo 3 – Reflexiones y comentarios finales**

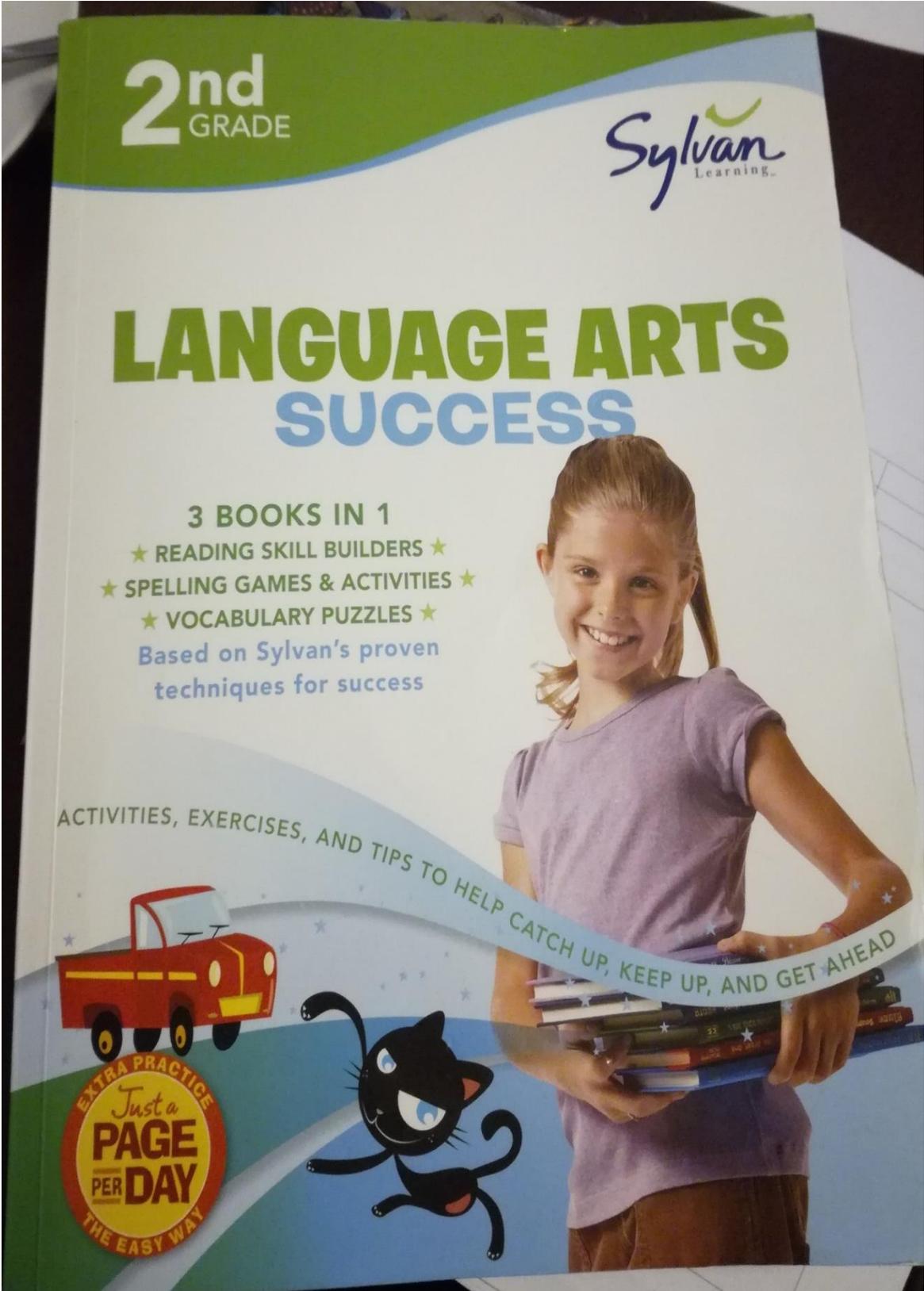
---

#### **Conclusiones**

1. ¿Aconsejarían a otras familias, que estén en una situación equivalente a la suya, dar una formación bilingüe a sus hijos/as desde casa? ¿Por qué?
2. Si empezaran de nuevo este proyecto, ¿qué cosas cambiarían?

#### **Comentarios**

A continuación, pueden añadir cualquier dato o comentario que consideren de interés para esta investigación.



## Sound Search

READ the story. CIRCLE the words that have a final "e" that makes another vowel long.  
FILL IN the blanks with the words.

A mole stuck its nose out of the ground.

"Looks fine, Elly," he said.

Elly came out too. "I hate the sun," she said, blinking.

So they crawled to the shade of a pine by the lake. Suddenly a scary shape flew over—but it was just a plane. Then another scary thing appeared—but it was just a kite.

But the third time, Zak shouted, "Hide! Dive into the hole!"

"How rude," said the mule. "I just wanted to tell them a joke."

fine

lake

mule

mole

shape

joke

came

plane

she

hate

kite

nose

shade

hole

time

pine

rude

hide

## Final "E"—Finally!

### Build It

The letter "e" is powerful when it's at the end of a word. It can change the word's sound by making its vowel long! *Hat*, for example, turns into *hate*.

ADD a final "e" to each word. FILL IN the blanks with the new words.

1. cut + e = cute

2. dim + e = dime

3. fin + e = fine

4. fir + e = fire

5. kit + e = kite

6. mad + e = made

7. pin + e = pine

8. plan + e = plane



## **Anexo 5 – Transcripciones de audios pertinentes utilizadas en el análisis de datos**

---

1ª sesión (miércoles 8 de marzo de 2017) – Cuestionario inicial (45 minutos)

(0:50)<sup>13</sup>

I: Entonces... ¿siempre utilizan inglés si están todos juntos?

B: Sí...sí, sí. Hombre, yo no puedo decir que siempre, cuando estamos juntos, hablamos siempre en inglés. Yo sí con ellos siempre. Si el padre está...estamos hablando de algún tema y el padre me pregunta algo, a lo mejor me lo dice en español. Y están, si están los niños allí, y no estoy hablando con ellos, a lo mejor yo le contesto en español. Si los niños me preguntan algo, siempre me preguntan en inglés y les contesto en inglés. No sé...si... (risa nerviosa) es un poco raro, no lo sé porque...porque lo hacemos sin darnos cuenta, muchas veces. O intercambiamos, o ... empezamos en español, luego inglés, español, inglés...y mezclamos. Yo con los niños siempre en inglés, eso sí...eso sí. Y luego, otros contextos...cuando estamos fuera en la calle, por ejemplo, y tenemos amigos, invitados, y estamos todos juntos pues hablamos en español. Pero aun así los niños...nunca me preguntan algo en español. Si ellos quieren algo, me lo piden en inglés.

(2:15)

I: Entonces ... sea el contexto que sea, ¿se dirigen hacia usted en inglés?

B: Siempre, siempre (risas) A no ser que estén mis padres, por ejemplo, y no quieren que ellos lo sepan, lo que están diciendo, a lo mejor me lo dicen en español. Pero... no.

(3:50)

B: Lengua materna (duda). Pues yo diría ... yo diría el inglés, no lo sé. Como ya de bebé, yo pasaba más tiempo con ellos...la mayor puede decir que sus palabras eran en inglés. Siempre, ella empezaba a hablar en inglés antes que en español. La Nuria ... que tardaba más, y ... pff ... tendré que mirar en su libro, pero yo supongo ... las dos. Y Carlos, mm ... a lo mejor él habla un poco más de español que inglés porque ha tenido una niñera a partir de los seis meses, en casa, hasta el año. Y esa niñera sigue viniendo, y le habla mucho en español. Aunque él ya va a la guardería, da igual, que también tiene mucho contacto con el español. Aun así, tiene sus palabras en inglés también.

(4:47)

B: El pequeño, que todavía es pequeño, que tiene (risas) el vocabulario muy limitado, todavía, pero ... las dos, las niñas, yo diría que utilizan los dos idiomas (duda) igual. No sé, el abuelo siempre piensa

---

<sup>13</sup> Tiempo de grabación transcurrido al comenzar el extracto.

que Nuria va retrasada con el castellano ...'que no, que le cuesta mucho, que no sé qué, que hay que trabajar más con ella'. No sé...su seño nunca nos ha dicho nada, no está preocupada.

(5:40)

B: Las mayores van intercambiando, a veces presto atención cuando usan una y la otra. Normalmente cuando están jugando juntas, por ejemplo, en la salita de juegos, usan el inglés, normalmente. Pero creo, en lo que yo me he fijado es, si una empieza a hablar en español la otra sigue, y ya cambian, y van a jugar usando el español [...] hay otros contextos también. Que cuando están jugando con otros niños, siempre usan el español. Siempre, siempre. Aunque los niños, como...son las americanas del vecindario, les intentan hablar en inglés, y no les contestan en inglés, les contestan en español [...] dentro de casa, yo diría más inglés que español.

(7:24)

B: Cuando mi familia viene, mm, los niños suelen usar el inglés. Incluso (risas) cuando fuimos a los EE.UU., Nuria dijo algo a María ... (ahora entran las niñas y la madre se dirige a ellas) *Hi babes, this is Marta, She's just coming to talk with mummy about how you kids speak both languages, and why you do and when you do* [...] (riñe a María) *María, no no no, guess what, all the kids are on the pista and they are waiting for you to play.*

M: *Okay.*

B: (continúa la historia) Amm, Nuria le preguntó, le dijo algo en español y María, como muy avergonzada, 'que no que no, que no hables en ese idioma (risas) ¡que no!, que aquí se habla en inglés, que qué vergüenza me das [...] aquí se habla en inglés, que no me hable más en español'.

(10:08)

B: Eso sí, si son nativos le contestan en inglés [...] la lengua que le corresponde por...naturaleza (risas).

(12:28)

B: A ver, si estamos viajando en el coche, por ejemplo, yendo a algún sitio ... eh ... que también depende de quién está hablando con los niños porque ... vamos intercambiando. El padre, a lo mejor, si, no sé, si quieren algo, está portándose mal pues el padre les dice a los niños '¡callaros ya!', en español, y yo en inglés.

(13:30)

B: Si estamos con su familia ... eh ... hablamos más en español, pero yo sigo con mi regla, yo les hablo en inglés, y aunque lo abuelos, claro, no entienden. A veces, dependiendo, (risas) si yo quiero que ellos se enteren de algo, yo rompo esa regla y les digo algo en español, o que...no sé, o una confirmación de lo que...porque ha dicho algo sobre los abuelos. Pero ellos ya saben que es una excepción y nunca...por

hacer excepciones, nunca han intentado, no sé, cambiar el idioma y hablar conmigo en español...no, no.

(14:37)

I: ¿Lo ven como extraño si cambia a español?

B: Eh...mmm...bueno, yo creo que a veces sí que hay como una pausa, porque no lo esperan, pero ellos también saben, porque no es lo normal, saben que hay una razón [...] y eso es porque hay alguien más delante [...] a lo mejor... un respeto, claro [...] yo sé que ellos, creo, no se sienten muy cómodos con eso, pero ya están acostumbrados, porque yo empecé con la primera y ya tiene 8 años. Dicen 'pero ¿por qué siempre le habla en inglés cuando estamos delante?', y el padre 'bueno...porque ha decidido eso y ya está'.

(18:50)

I: ¿Desde cuándo pensaron en formar a sus hijos en más de una lengua? y ¿por qué?

B: Am ... pues, desde que planteamos tener niños. Yo sí lo tenía claro. Porque...bueno, yo creo, por una parte, para que pudieran hablar con mi familia en inglés. Digo, si ellos no aprenden y vienen mis padres, no van a poder hablar con ellos. Segundo, eh ... yo creo, los niños bilingües, como su cerebro funciona de otra forma, pues tienen más facilidad de aprender otros idiomas, y eso es bueno, como ejercitar el cerebro [...] También porque, a ver, yo siempre he sido como una persona muy enfocada en la educación, en educar, y formarse, y yo quiero que mis niños también tengan la oportunidad de, si quieren estudiar en los EE.UU. u otro país de habla de inglés. Creo que (risas), antes de nacer los niños, ya había comprado libros, infantiles, de niños. Antes de quedarme embarazada, digo 'como ya lo tengo claro, yo voy a ir ya comprando libros. Comprando libros...así que ya tenemos una biblioteca enorme, de libros, en inglés [...] Hay gente que, como sus padres, como no están acostumbrados 'eso va a ser un lío para ellos, eso va a ser un lío... ¡que están mezclando! Que mira, que, ¡que tiene un lío!' y digo 'déjalos, que no tienen ningún lío. A lo mejor tienen un lío, pero saldrán del lío'. Que eso no es...no es que...que va a explotar su cerebro...(risas).

(25:03)

B: Yo creo que sí, que usamos más el inglés, porque si yo estoy presente, en la conversación, mmm, y yo tengo esa norma, yo creo, solemos usar más el inglés. Si yo estoy fuera, el español.

(33:09)

I: Cuando cambian de idioma para reñir, por ejemplo, su marido siempre usa español y usted siempre usa inglés, como ha dicho. ¿Hay algún otro contexto en el que usen su idioma nativo, sean las circunstancias que sean?

B: Yo sinceramente creo que los niños le hacen más caso si utiliza el idioma, su idioma. Digo ... el idioma materno, el español.

I: ¿Cree que es por alguna razón en concreto?

B: Yo no sé si es que no tiene, si no lo creen (risas), o porque es la ... que falta el mismo tono o ... como *sarcasm*, o no sé...eso es mi intuición, a lo mejor no es así, porque, si lo hace en inglés primero, casi siempre, creo, viene después en español, ¿sabes? [...] tiene más, como, cercanía a él diciéndolo en español...y ... no, ya, no sé. Eso lo tendría que hablar con él a ver qué opina.

## 2ª sesión (martes 28 de marzo de 2017) – Cuestionario inicial (45 minutos)

(1:00)

I: ¿Desde que nació su hijo pequeño, ha usado más español con sus hijos? (pregunta al padre)

F: Digamos que he ido cambiando, a medida... cuando María era más chica, sí hablaba más inglés para ayudarla un poco, pero luego veía que donde vivíamos, tampoco...porque yo soy de Badajoz, tampoco soy sevillano, y tampoco...(risas) me suena raro cómo pronuncian los sevillanos (risas) y tampoco quería que hablara como...digo bueno, pues le voy a enseñar a hablar cómo hablo yo ...como no le hable yo, nadie le va a hablar en español con este acento. Y entonces le empecé a hablar un poco más en español. Luego, cuando nació Nuria, lo mismo. Empecé a hablar más en inglés, casi solo inglés [...] tanto con María como con Nuria [...] y cuando tenía un año y pico ella, o casi dos años, volví a cambiar, porque veía que sí que hablaba tan bien inglés, que era su primer idioma en su mente, era el inglés, y ya el español casi le costaba trabajo. Entonces ya volví a cambiar [...] y ahora ya se ha quedado en que, más o menos, hablamos casi siempre en español.

(2:30)

I: Si la madre está presente, ¿hablan todos en inglés? (al padre)

F: (duda) No necesariamente, no.

B: ¿Y en casa?

F: Yo diría que la mayoría de las veces hablamos (pausa breve) en español, pero no todos tampoco.

B: Yo no.

F: No no, tu nunca

B: Yo nunca: madre. Yo creo...depende, como te comenté, depende con quién está hablando. Por ejemplo, si estamos todos juntos en la cocina, por ejemplo, cenando, y María quiere preguntar a su padre algo, creo que lo suele preguntar en español, ¿no? (preguntándole al padre).

F: sí.

B: Y tú le sueles responder en español. Si luego empiezo a hablar yo, abro la conversación, yo sí en inglés (el hijo pequeño viene pidiendo chocolate, con pronunciación española) y eso ... yo sí en inglés, y a lo mejor a veces también ... si me contestas a mí me contestas en inglés, ¿sabes? (dirigiéndose al

padre), a lo mejor es eso, que cuando (pausa breve) que cuando hablo o pregunto algo yo me contestáis en inglés, ¿puede ser? (los dos asienten).

(4:10)

I: ¿Le gustaría que siguiese siendo así? ¿Por qué?

B: Sí (con determinación).

F: Yo creo que debería hablar más inglés con ellos, porque ahora creo que están más desequilibrados [...] lo que pasa es que ellos ya han cogido costumbre; entre María y Nuria, entre ellas suelen hablar en inglés, pero conmigo en español, y ahora ya se hace una costumbre y es más difícil, cambiarla.

B: Sí, pero yo creo que si tú les hablas en inglés te van a contestar en inglés. Suelen hacerlo así.

F: María sí, Nuria ... no tanto [...]

B: yo creo que sí, depende. Si les preguntas en español te contestan en español, y si le preguntas en inglés te contestan en inglés.

(5:10)

B: Hombre, en infantil tampoco tienen mucha tarea, pero ya cuando empezó en primaria ya tienen tareas en castellano y, pues, ...yo creo que tiene más sentido que lo haga él con ella (María) en castellano [...] A veces, si me pongo con ella y tiene tarea de, no sé, revisar sociales, me he dado cuenta de que tienen un libro digital en inglés. A eso se puede acceder, pero la traducción está mal, no está bien. Empecé a preguntarle cosas en inglés, pero luego digo mira, no tiene mucho sentido, porque el examen va a ser en español (risas). Así que eso es, a lo mejor, la única excepción que hago. Cuando estoy revisando o haciendo los deberes con ella que ... los hago en español. Nuria está más cómoda con el inglés. Le interesa más ver programas en inglés, libros en inglés ... Carlos se siente más cómodo con el español, pues el 95% del tiempo solo escucha este idioma (guardería 6 horas al día, niñera 2 horas al día).

[...]

F: Sí, yo creo que se siente ella (María) un poco más cómoda en español, pero tampoco se siente incómoda en inglés. O sea, se siente cómoda con los dos. Yo diría que maneja mejor el español porque lo habla mejor y tiene más vocabulario. [...] en el cole está aprendiendo solo en español, porque, bueno. La madre compró algunos libros de colegio de allí, pero al final nunca tiene tiempo de ponerse con ella, entonces va mucho más retrasada en inglés. El vocabulario que ellos usan en español cada vez es más amplio, pero el de inglés se va ampliando a menos velocidad que, que el de español. [...] en inglés, lo poco que hable es en casa con la madre, que siempre suelen ser las mismas cosas, entonces el vocabulario es más difícil que...que mejore.

B: No, pero eso depende. María ya...está leyendo libros, ya lee cosas en inglés [...] no es que esté estancada, que no amplíe su vocabulario.

F: Amplía, pero no a la misma velocidad...

B: Claro, pero seguro que no tiene nada que ver con un niño de su edad ahí, eso no.

(10:18)

B: Si están jugando con sus amigos y empiezan todos a jugar en inglés, (las niñas) utilizan un acento español, pero conmigo, con nosotros, utilizan el acento correcto [...] yo ... desde que nacieron en inglés. Yo, como es mi idioma materno, el idioma que uso diariamente en mi cabeza pues yo, empecé a hablarles en inglés.

[...]

I: ¿Cuentan con una gran variedad de material bilingüe accesible?

B: Sí, compré muchos libros. Cada vez que iba allí pues siempre traía libros, o mis padres me traen libros o los pido por internet. Y que sí, que tenemos bastantes. Bastantes, bastantes.

[...]

I: ¿Cómo fue el apoyo de la familia?

F: Les pareció bien ¿por qué no?, no nos dieron ninguna opinión.

B: Bueno la mía sí, porque querían hablar con sus nietos ... y a veces que hagan comentarios ‘Ah, pues mira, Nuria, Carlos *is doing so well with his English*’, o ‘*Wow, María, where did you learn that Word?*’. En eso sí, creo que se motivan un poco los niños, porque ven que los abuelos les entienden bien ... y cuando vamos allí pueden jugar perfectamente con los amigos de sus primos.

(15:50)

B: Yo creo que suele pasar con los niños bilingües que también tengo en mi programa; hablado, yo digo ‘es que son nativos’, y luego, a la hora de escribir, tienen una barbaridad de fallos. Y María, como lo que hacen en el cole [...] que cantan muchas canciones y hacen muchas cosas en voz alta, pues claro, para María eso no es nada. Pues ... se siente que no es necesario aprender. Y yo creo que huye un poco de la escritura. Como sabe que le cuesta, pues prefiere no hacerlo.

[...]

I: ¿Encontraron dificultades en cuanto al apoyo de la familia en su proyecto de formar a sus hijos de forma bilingüe?

F: No.

B: ¿Nunca te han dicho algo de cómo yo nunca cambio de idioma con ellos, aunque estén ellos delante?

F: Hombre no, hombre hay situaciones que son normales (pausa breve) pero lo mismo me pasa a mí cuando estamos en EE.UU., que si yo estoy acostumbrado a hablar en español hablo en español y a lo mejor tu madre puede decir ‘¿qué le estará diciendo?, que está delante de mí y no me estoy enterando’. No sé si le parecerá que es mala educación o entenderá que es que yo siempre hablo en español, y a lo mejor lo mismo les pasa a mis padres aquí.

(18:30)

B: Yo diría que si María y Nuria están hablando en inglés y entra Carlos, que van a continuar hablando en inglés.

[...]

F: Yo creo que son bilingües, pues no se sienten incómodos hablando ninguno de los dos idiomas.

B: Los intercambian sin darse cuenta. Para mí eso es como prueba de bilingüismo. Que pueden hacer ese cambio como automáticamente. Pueden estar hablando en *FaceTime* con los abuelos y luego pues les pregunta el padre algo y cambian a español, luego vuelven a inglés, pues sí. Al menos de forma hablada. Luego, escritura ... eh ... la mayor sí, ... con el español sí, con el inglés todavía no.

(25:33)

B: A veces mi madre intenta, sin éxito (risas) porque, no sé, a mi madre le hace gracia, que ‘hola Nuria ¿cómo estás?’, y Nuria se queda ahí mirándola como ‘¿qué me estás diciendo?’ o a lo mejor, a veces mi cuñado intenta (risas).

F: no ... ellas saben que en ese contexto se habla inglés y ya está.

B: Si van a un parque, y a lo mejor le llama la atención, María me dice ‘mamá, *there are some kids speaking English!*’, y yo le digo ‘bueno, háblales en inglés’, pero solo le van a hablar en inglés si escucha que son nativos, no niños no nativos intentando practicar inglés [...] luego sí, tenemos unos amigos que son americanos y viven en el pueblo, vamos a la misma iglesia, los niños saben español, porque llevan 4 o 5 años aquí, pero los dos padres son americanos. Las niñas con esos niños hablan en inglés.

(30:00)

I: ¿Mezclan el uso de español e inglés?

F: A veces, cuando no tienen la palabra. María sobre todo. Si no sabe esa palabra en inglés, te suelta esa palabra en español, porque ... por eso, porque su vocabulario es más rico en español, entonces quieren decir una cosa, la saben decir en español y en inglés les falta esa palabra y a lo mejor te la suelta en español [...] No porque no se den cuenta, sino porque en ese momento, o a lo mejor luego se acuerdan de la palabra en inglés, pero en ese momento no les viene y les viene en español.

I: ¿Y lo suelen hacer al revés, es decir, sustituir palabras españolas por inglesas en una conversación?

F: mm yo creo que es más probable que metan una palabra en español hablando en inglés que lo contrario.

B: no, al revés no.

(41:30)

B: Eso sí, lo reconozco que no empecé bien con muchas cosas, muchas tareas, creo. Pero cuando empezaba ella con más tareas del cole pues claro, el inglés al final no era tan prioritario, porque tenía

que completar lo que tenía que completar para el día siguiente. No sé, nuestra idea es que cuando sea algo más mayor, mandarla allí a pasar un verano, por ejemplo, para que tenga una inmersión fuerte

3ª sesión (viernes 28 de abril de 2017) – Cuestionario de cultura (60 minutos)

(00:38)

I: ¿Qué programas suelen ver en inglés?

F: Pues los dibujitos, todos los dibujos. Prácticamente todos tienen la versión original [...] casi todos los dibujos parece que los han hecho en países anglosajones, por ejemplo *SpongeBob*. F: (interrumpe a la madre) Bob Esponja, Pepa Pig, Caillou, eh ... todo lo que ven ellos, todo lo de *Disney Channel*. El 90% de los dibujos, todos vienen en inglés ... y con la tele digital tú le puedes en el mando que lo ponga en versión original todos, o sea que [...]

B: Carlos suele ver *BabyTV*, un canal de *Moviestar*. También usan *Netflix*, donde los niños ven películas en inglés [...] *Dr. Seuss*, ahora, lo estoy leyendo con María; otros de *Eric Carle*, *Carlyle*, *the Brown Bear*, *Brown Bear, what do you see?* y uno de un gusanito.

[...]

F: Unos cuantos clásicos, de allí, que aquí no se conocen mucho pero allí son clásicos.

B: Son todos libros de mi infancia que yo los traigo de los EE.UU. cuando voy y los compro, o cuando vienen mi familia, pues traen los libros, o los pido por internet y me los traen [...] Sí, también mis canciones de mi infancia [...] *Bingo*

F: (interrumpiendo) la de *goose*, la de *mother goose*, el DC, los CDs que compramos allí, ese de *mother goose*.

B: También *Barney*, *One Two Buckle my Shoe*, *Hickory Dickory Dock*, ... *Old MacDonald*

(4:10)

B: Esto es del segundo curso de primaria (mostrando un libro de ejercicios), y a lo mejor, yo le pido que haga, que no lo ha hecho hoy, tres páginas de estas, ¿vale?, y luego...pues ‘venga, vamos a hacer un test de ortografía de las palabras que ella ha visto. Así que suelen ser palabras con la “e” en silencio o ... no sé, *the long i*, *short i*, cosas así. Mmm consonantes que no suenan. También juegan a algunos juegos de ortografía en la Tablet: *Super Why!*, otros son de cocina, o de vestir...el idioma suele ser inglés.

(18:05)

B: A ver, María va a catequesis, está yendo a misa [...] y ... tienen religión María tiene religión, católica (se refiere al colegio). Y luego hay una ... la llaman una iglesia, pero es más un grupo. Son dos misioneros que son estadounidenses que han venido aquí para crear una iglesia evangélica en el

pueblo, y se junta la gente una vez o dos veces a la semana y... [...] vamos, al menos, una vez en semana en familia a ese grupo, a esas reuniones.

F: Bueno como mucho (risas) y tampoco todas las semanas. A lo mejor dos veces al mes, tres veces al mes.

I: ¿Es esa la iglesia a la que os referíais en vuestra descripción de un domingo cualquiera?

B: Sí ... sí, suele ser los domingos. Mm si vamos como juntos todos en familia es a esa iglesia. F: Sí, porque a una iglesia normal no podemos ir con niños, con éstos sobre todo.

B: Porque ahí tienen como se cuida a los niños, que tienen como misa pequeña para los niños. Los niños van a un aula y ... y si vamos en familia, vamos a ese.

[...]

B: Lo que sí tengo es algunos libros, para niños, de la historia de EE.UU. Lo que no he hecho es sacar esos libros de momento porque veo que todavía son un poco pequeños y no sé si van a tener interés ... pero, por ejemplo, la historia de los estados, eh ... de las guerras, de la independencia, cosas así [...] yo creo que sí, que es importante [...] el conocimiento siempre es bueno pero, por otra parte, porque son estadounidenses y deben tener alguna idea de su país, ¿no?, de cómo se ha construido, de cómo ... y, me gustaría.

(22:55)

I: ¿Les gusta probar nuevos tipos de comida?

B: Hay muchas cosas que no, que no les gusta porque no están acostumbrados a comer esas cosas, ¿sabes? Así que, normalmente cuando vamos, es difícil que coman bien, o que coman [...] encuentran todo picante, no les gusta ese queso fundido que tiene todo [...] Sí, los postres sí. María y Nuria muchas veces me ayudan. Eh ... y luego, los platos, la comida, más, puede ser, cosa de aquí. ¿A qué sí, María? (refiriéndose a María) [...] cuando viene gente, o cuando vienen sus amigas, María me pregunta '*Mum, can you make pancakes?*' Or '*Let's make cupcakes, or chocolate cake, or apple pie, or cheesecake, or cookies!*'. [...] Sí, ella tiene más conexión con los postres.

[...]

B: Suelen celebrar la navidad, ir a la feria un par de días ... pero no les gusta mucho la *Semana Santa*.

F: yo creo que celebramos más cosas de EE.UU. que de aquí, porque queremos celebrar de los dos lados para que ellos se acostumbren a tener las tradiciones de los dos lados. Y sí que se celebra *Halloween*; hacemos *Halloween*, hacemos lo de los huevos de pascua, eso lo hemos hecho ahora, eh ...

B: *We did Santa Claus*.

F: El 25, de diciembre, el 4 de julio [...]

B: Nos vestimos con los colores de la bandera y fuimos al americano.

F: La verdad que en España tampoco tenemos tantas celebraciones. Tenemos muchos días de vacaciones (risas) pero celebraciones, tenemos pocas en realidad, y menos que sean comunes a todos los sitios.

B: A los niños les gusta. Cuando viene *Thanksgiving* ‘¡Ay, *Thanksgiving*, *oh we could have turkey!*’.  
¿A que sí? (se dirige a los niños).

F: Como celebraciones...hay más allí que aquí.

[...]

B: escuchamos ... música que le gusta a María, bueno, *Katy Perry* [...]

F: Pero María, que ya es mayor, también en el colegio, yo creo que con las amigas y tal escuchan algunas canciones en español, porque las conoce.

B: Bueno, sí ... sí. Pero yo intento poner cosas en inglés.

(24:30)

I: ¿Les gusta celebrar las fiestas locales?

B: Sí, les gusta mucho, sobre todo las fiestas americanas porque son hechas para niños, ¿sabes? Em ... y yo, yo diría que les gusta también el protagonismo, les gusta decírselo a sus amigos ‘¡que vamos a tener una fiesta de *Halloween!*’ o hacer no sé qué ... eh ... yo diría que sí.

F: Porque como además ahora está la moda aquí de celebrar todas las fiestas americanas (risas) [...] es como hablar inglés, pues causa cierta admiración en los amigos [...] como ella lo celebra como se celebra allí, que *Halloween*, en realidad, es una fiesta más familiar donde se graban calabazas y se pone no sé qué ... pues entonces esas tareas las hacemos aquí, o las hacemos en la urbanización para todos los niños del barrio. Entonces se organiza así, en plan, un poco a lo grande, tiene mucho éxito y entonces ella se ve ... y les gusta mucho, claro, mucho.

(21:50)

I: ¿Cuántas veces han ido con ellos a los EE.UU.?

B: Cuando esta nació (refiriéndose a María) ... yo supongo una vez al año. Hasta los 6 años más o menos, diría yo.

F: Con María, sí. Yo diría que, de media, una vez al año, porque ha habido años que hemos ido más de una vez y últimamente ha habido uno o dos veranos que no hemos ido.

B: Ahora va a ser cada dos años o cada año y medio...o algo así [...]

F: Y luego siempre vienen o su madre o su padre también una vez al año, por lo cual ...

[...]

I: ¿Si están los amigos en casa, María le sigue hablando a usted en inglés? (pregunta dirigida a la madre)

B: A mí sí, a mí sí.

I: ¿Cree que ella se corta un poco?

B: Mm ... a veces. A veces dice ‘*mum*’, *like ‘just let me be’ or ...* (risas) no lo sé si es por el inglés o porque está con sus amigas y no quiere hablar conmigo, porque ... porque no.

F: Yo no creo que sea por el inglés.

B: No ... antes se cortaba más, de pequeña, ‘que no, que no me hables’, ‘*mum, don’t speak to me in English!*’, pero eso ya no ... no lo suele hacer. Es verdad que cuando empiezo a hablar con ella en inglés, o a Nuria en inglés, delante de los amigos, pues se quedan así mirando, así (con cara de asombro) y luego, ‘¿tu mamá habla inglés?’, ‘¿tú hablas con tu mamá en inglés?’, y Nuria, ‘¡sí!’ (risas) ella tan orgullosa [...] yo creo que, como los niños lo ven como algo guay [...] ya ... les gusta, se sienten importantes.

I: ¿Es igual en los EE.UU. con el español?

F: También está mejor visto aquí, el que hable inglés, con la obsesión que hay ahora con hablar inglés, causa una cierta admiración. Pero en EE.UU. no es así ... que alguien hable español no causa ninguna admiración (risas). La gente en general tampoco intenta aprender español, entonces no es lo mismo. A lo mejor es eso, y ella lo nota.

(34:55)

I: ¿Creen que es la cultura importante en la vida de vuestros hijos?

B: A ver, yo creo que, ahora mismo, siendo tan pequeños, el tipo de cultura, entre comillas, que ellos ven, al menos, desde el punto de vista americano, son esas apreciaciones, costumbres, la gastronomía [...], porque la otra ... es difícil si uno no vive allí ... porque al final son cosas que tú, sin darte cuenta, eres parte de esa cultura. Tú coges algunos valores, algunas formas de pensar. Hablamos mucho de ello, por ejemplo, de...a ver, los valores típicos de capitalismo. La gente habla siempre de dinero, la única cosa que importa es trabajar [...] siempre más, más y más. Ellos no ven o no ... no lo asumen porque no viven allí [...] Pero a lo mejor cuando ellos vayan creciendo y vayan allí con más frecuencia, a lo mejor lo van a notar [...] son valores que tampoco queremos que ellos tengan.

F: Sí ... hay ciertas cosas que de allí no nos gustan, igual que aquí también hay otras [...] allí, por ejemplo, el dinero es una cosa que está presente en todas las cosas, en todas las conversaciones...es una obsesión [...] y aquí pues no es así, normalmente.

B: Yo creo que María ya ... de alguna forma, percibe esas cosas, porque cuando está con sus primos, que tiene una con más o menos la misma edad, ve la forma en que ella hace cosas, o a lo mejor contesta, responde, o lo que tiene. Y es muy fácil pues ... no sé, responder así.

F: Y otras no, por ejemplo, allí es una cultura más de agradecimiento. Es decir, te acercan café, pues ‘gracias’. Dar las gracias por todo, pedir todo por favor. Aquí, en general, no lo hay. Sobre todo en el círculo más íntimo de familiares y ... no sé. Tu madre te acerca el azúcar o lo que estés comiendo y tú no le dices ‘gracias’ (risas). Sin embargo, allí sí, y está mal visto que no lo hagas. Son diferencias culturales que a mí me gustaría que por lo menos fueran conscientes, de la diferencia [...] por si acaban viviendo allí para que no se sientan extraños ... por lo menos, tener conocimiento de esas cosas.

(38:06)

B: Es cierto que a veces cuando vienen mis padres y dicen '*María, say thank you!*' or '*you didn't say*' no sé qué. Claro y digo (breve pausa seguida de suspiro), me siento un poco como... 'María!' (risas) no avergonzada, pero ... como ella tampoco se da cuenta ... lo único que ellos ven es, que para ellos, eso no es un buen comportamiento, pero aquí ... su forma de actuar es un buen comportamiento, aquí. Así que ellos ahora mismo pues, son pequeños. A lo mejor le puedo hablar después 'pues mira, María, en EE.UU. siempre se dice por favor, no sé qué, no sé cuánto' ... ¿sabes?, 'aunque aquí a veces no'.

(39: 05)

F: Por lo menos hace dos navidades que estuvimos allí (en EE.UU.), María le dijo a su hermana (de la madre) 'quiero agua', o algo así, porque tenía sed [...]

B: (interrumpiendo al padre) '*I want water*'.

F: Sí, que aquí de una forma, le dices eso a tu madre, tu tía ... 'oye, dame agua' y ... pero allí suena muy feo, o sea, se ve muy mal ...

B: No se dan cuenta de lo que han hecho, de que han hecho algo mal, ¿sabes? Pero eso también puede ser algo de traducción, porque claro ... lo traducen

(42: 55)

F: Yo creo que ... ser bicultural es no sentirse extraño, ¿no?, en ninguna de las dos culturas. Eso no significa que te identifiques más con una o con otra, pero no sentirte ... como ajeno a una, sino entender y respetar que en esta cultura las cosas se ven así y aquí se ven de otra forma, y mi opinión personal es la que sea [...] yo creo que ella (la madre) es más bicultural que yo, porque ella es la que más ... hombre, es americana, tiene la cultura americana, pero además ha tenido una exposición muy grande a la cultura española. Lleva 10 años o 12, lleva bastantes años, con lo cual, yo creo que ella es bastante más bicultural que yo. Yo puedo reconocer, ver desde fuera, porque sí he ido todos los años y si empiezo a sumar todo el tiempo que he estado es más de un año también allí, y a lo mejor hasta un año y medio (risas), pero ... es suficiente para reconocer ciertas cosas, pero no como para sentirme yo parte de eso.

B: Hombre yo ... para mí, yo creo que ser bicultural significa poder adaptarse de una situación a otra. Claro, en los EE.UU. no hay ningún problema para mí.

(48:09)

B: yo diría que, en general, sí. Yo creo que María se siente un poco separada, apartada (pausa breve) porque, los niños interactúan de otra forma, hablan de otras cosas que aquí no, y en eso, a veces, se corta. Ehm ... porque no sabe, ¿no?, hablan de algunos temas que ella no sabe. Pero yo diría que eso más al principio, al llegar, porque le cuesta. Incluso a lo mejor, si le cuesta entender, pregunta '¿qué ha dicho?' [...] después de tanto tiempo le cuesta coger el acento, a veces, o la conversación [...] hay un

período de adaptación, diría yo, para ella. Nuria ... no tanto, Nuria todavía es pequeña. María más, porque, a ver, las niñas ya como que tienen como su grupito, hablan de sus cosas [...] Ella se da cuenta. A veces se siente un poco avergonzada ‘*mum, I don’t understand what they’re saying*’. María ... su carácter es así, es muy abierta, no se corta. Ella siempre dice ‘Que yo quiero ir a los EE.UU.’ que ‘mándame sola, que yo quiero ir’.

(55:25)

I: ¿Qué facilidades y dificultades han encontrado durante el proceso de formación bicultural?

F: Dificultades no ... bueno, a lo mejor, yo que sé. Pues criando a los niños con las típicas cosas tradicionales a lo mejor de los padres, las familias aquí o las madres con los pies descalzos, que va a coger frío, se va a constipar. Cuatro cosas típicas de aquí culturales (risas) y las madres allí pues son más independientes. Dejan a los niños. Si se manchan, que se manchen. Están menos encima de los niños protegiéndolos, y a lo mejor pues mi madre ha hecho algún comentario ‘hay que ver, como están los niños.’

B: (interrumpiéndolo) ¿Algún comentario? (tono irónico). Su madre sí tiene muchos problemas con la forma en que estoy criando a los niños (el padre se va a recoger a Nuria y la madre continúa) en ese sentido sí, hay problemas [...] la forma de criar a los niños, la forma de castigar a los niños, de, a lo mejor, poner muchas normas y reglas, según su punto de vista, y son, a lo mejor, discusiones que nosotros también tenemos como pareja. Más al principio, yo creo que ya intentamos buscar un equilibrio de cosas [...] hay gente que lo entiende, y gente que no lo entiende. Su madre es una de ellas, que no lo entiende, porque no ... no lo acepta ni entiende muy bien diferencias culturales [...] en eso sí (risas) hay bastante roce.

4ª sesión (miércoles 3 de mayo de 2017) – 1ª sesión de observación (60 minutos)

(4:10)

F: ¡María, vente cariño!

M: Mira (jugando a un juego americano llamado *bop it*), voy a intentar hacer ...

F: (interrumpiéndola) ¿Otro reto?, pero si haces todos los días un reto, hija.

M: Todos no (pausa breve) todos no.

F: El otro día hiciste 80 y tantos.

M: No, eso fue otro día ... ese es el de hoy.

F: 89 (repetiendo lo que dice el juego), eso es lo máximo que has hecho, eso ya no es superable, hija.

B: *María, it’s too loud!*

M: *No, it’s not!*

B: *It is too loud.*

F: María, cariño, ¿vienes conmigo?

B: *Why don't you play some leggo?*

M: *Nuria, what are you doing?* (Nuria le responde en inglés y la madre empieza a hablar en inglés con las dos).

(5:47)

B: *You did your English?*

M: *Mum ... (molesta) every day is a homework!*

B: *Not every day.*

F: *You can do English maybe tomorrow [...] ¿no? ¿por qué no hace ... ?, or ... ¿no?*

B: *Okay, then tomorrow English.*

F: *¿Vale María? ¿vale? Tomorrow. Si no hay ninguna tarea del cole, entonces tomorrow all English, ¿vale? (María asiente). Que hoy ya se ha inflado, la pobre. ¿Verdad?*

(6:20)

B: *Why is this still here?*

F: *¡María! Responde.*

M: *I don't know*

F: *¿No era responsabilidad tuya llevarlo al cole, igual que tus compañeros?*

M: *Es que la seño quiere que lo ...*

B: (interrumpiéndola) *Well, listen ... (enfado) when you say your seño is on baja ...*

F: (interrumpiendo a la madre) *¿Tú no tienes allí un sitio para dejar estos documentos? Déjalos debajo del pupitre, o en algún sitio, cariño, pero no los traigas aquí.*

[...]

B: *What about this? You just got a score.*

M: *Yes.*

F: *El resumen.*

B: *Of what?*

F: *Of the book that she read.*

B: *And where is the book? In your backpack?*

M: *Yes.*

(17:00)

M: *Eureka! (entusiasmo).*

B: *You won the game?*

M: *I told you, I win.*

(19:30)

B: *Carlos, look! In the bucket (mientras recoge los juguetes). In the bucket. Good job! [...]* A recoger, a ordenar, cada cosa en su lugar (cantando). *In the bucket!*

(24:57)

B: *María, when do you have your excursion?*

M: *Am ... I have two excursions so what excursion are you talking about?*

M: *There's gonna be robots.*

B: *Robots? [...] is that the one that ... something de ciencias?*

(30:38)

B: *You talked to your parents about this weekend?*

F: *Yes.*

B: *Are they coming or not?*

F: *Am ... my father is, my mother, so far, she is not coming.*

B: *Okay.*

F: *So my father told me he could stay here, he's trying to persuade my mum to stay here.*

[...]

F: *¡Carlos! ¡no empujes a Nuria!*

B: (primero se dirige a Nuria, luego a Nuria y a Carlos) *Don't kick him! Don't push and no kicking and spitting! That's not nice!*

F: *Nuria, no te subas ahí hija.*

B: *Okay, Nuria, do not climb on that, that can fall! Do not do that! Ever! But don't climb on that, okay? You wanna get something, you ask mum or dad.*

(33:50)

B: (dirigiéndose a María) *Teacher, why did you put her bad grades on her pictures?*

M: *I did not put her bad grades.*

B: *Yes, you did. You said muy bien or not, didn't you put ...?*

M: *I was putting good but she said 'No, stop!'*

(36:05)

B: *A recess, please?*

M: *Yes.*

N: *Is somebody ... is portando bien o no?*

M: *You start here because you portándote bien (mientras María escribe una buena nota para Nuria).*

F: *¿Me quieres poner a mí un problemita de matemáticas?*

M: ¿Vas a ser un alumno?

F: Claro, yo voy a ser el alumno.

(45:37)

M: *Don't break it, or you'll be castig ... or you'll have detention!* (pausa breve) *You have detention! Come here!*

N: *No!*

M: *Come here!*

N: *No, I don't!*

F: *María, be nice!*

M: Papá, que se ha portado mal ...

B: *No no no, what's the problem?*

M: *Nuria did something wrong and she had detention.*

B: *what? Actually, teacher, aren't you supposed to help for learn when's wrong? Is it not the job of the teacher?*

M: *I told her to not to break the paper and she broke it anyway.*

B: *Well, she should have a consequence but then you should help her correct it. Is it not that your job as a teacher? Or only to disappoint and to punish?*

M: (enfadada) *Now she knows that she can't do it again.*

(52:19)

B: *Teacher, I need some help spelling some words. How do you spell the word* (pausa breve) *'horse'?*

M: *Horse* (pensativa) *Just remember, just say 'horsi'. Do that.*

F: María, ¡ya!

B: *Horsi.*

M: *And how would you spell it?*

B: *Horsi ... h, o, r, s, e, y?*

M: *Yea, Horsi, but without the y.*

B: *Horse, without the y. Oh Okay!*

F: Toma, María.

M: Vamos a ver.

(57:30)

M: ¡Papi, tu instrumento!

F: Me lo ha quitado Carlos.

M: ¡Carlos no! ¡no! (intenta quitarle el instrumento a Carlos).

C: ¡No, no!

M: ¡Para ya con eso!

B: *Let him play with one! There are plenty of instruments!*

M: (refiriéndose a Carlos) ¡Pero si tú puedes elegir un instrumento! el que tú quieras ¿eh?

[...]

M: *Now change instruments!* (refiriéndose a todos en general) ¡papi, ahora tú cambias el instrumento!  
¡Se cambia el instrumento!

(59:10)

F: ¿Ya? (mira sus notas) bien, bien, muy bien, muy bien, bien y muy bien. ¡Anda! ¡qué bien! Entonces, qué he sacado? ¿un 10?

M: Más.

F: ¡Plus!, un diez más, o sea, ¡eso es lo máximo! Anda, ¡qué bien! Y ¿qué me vas a regalar por las notas?

M: Pues ...

B: *No, but I got a 10 plus too!*

M: (mirando al padre) Sí, ella ha tenido ...

B: *So who's the best student, dad or mum?*

M: *I don't know, you did two, he did one!*

5ª sesión (martes 9 de mayo de 2017) – 2ª sesión de observación (60 minutos)

(11:35)

B: *We are going to make some 'butterlic toast'! [...] So, somebody can bread, I mean, butter the bread.*

N: *Me!*

B: *And then somebody put the garlic on the bread.*

M: *Me!*

(21:37)

F: ¿Qué hemos visto, María, esta tarde en natu? (Ojea el libro) Que ... ¿esto de qué es? De metal, y ¿el metal conduce el calor? Pero el plástico no, por eso el plástico no quema.

M: Sí, ya lo sé.

B: *So, what else have you seen in that place?*

M: *Oh, we saw that they had a (pausa breve) torch?*

B: *A torch? What do you mean?*

M: *Like ... like a flashlight?*

M: *Yea, that!*

B: *A torch is British, flashlight is English. I mean, American.*

M: *Am ... then they put it like in a placa solar and...*

B: *The flashlight?*

M: *Yea, it did this (gestos) and then a light came out.*

F: *Ahh (asombro).*

B: *I don't get it.*

F: *That they have a solar panel, no? and then put a torch in this whole panel and that lights a light bulb.*

B: *Ahh (asombro).*

M: *And then, they got like ... they put a bottle like a helicopter that didn't have any water, okay? They did this, and the bottle was flying.*

F: *With hot air, no?*

B: *The bottle was flying?*

M: *Yes.*

(22:53)

M: *I saw a pencil that you could do...*

B: *Really?*

M: *But I didn't have any ...*

B: *What's it called?*

M: *What's it called? (pregunta en voz baja).*

B: *You mean what's inside of the pencil?*

M: *No, punta.*

B: *Que tiene la de ... a tip or ...*

M: *Yea, a top!*

B: *Or what, a sharpen?*

M: *Yea.*

(28:41)

M: *Mum, look! Everything caked!*

B: *Good job. All right, so you can master colours, everything together.*

M: *¡Muy bien! (dirigiéndose a Nuria).*

N: *Sorry, but it's my turn.*

[...]

M: *No, pink for me, blue for you!*

N: *No, pink for me.*

(29:06)

B: *I love pineapple! Girls, like pineapple?*

N: *No, I don't want it.*

M: *I love it!*

N: *I've got a pen, I've got an apple! Uhh, apple pen! (cantando).*

M: *You don't have to sing that now.*

B: *She can sing the song if she wants to (risas) You are always singing that song!*

M: *Papá, ¡Nuria me está chinchando! Está I've got a pen! Na na na.*

(35:29)

B: *Nuria, where are you going on your excursion?*

N: *I don't know ... I think ...*

M: *¿"Reales Alcázares"?* (pronunciación española)

N: *I think the 8 and the 1.*

B: *18?*

N: *Yea.*

B: *the 1 and the 8, yea?*

N: *Okay.*

M: *Where?*

N: *To "Los Reales Alcázares"* (pronunciación española).

F: *Ah (asombro), I thought it was today!*

M: *Yo también.*

B: *No, no. What are you gonna see? Do you know anything about the "Reales Alcázares"? What is there to see?*

N: *Mum, where is the Reales Alcázares?*

M y B: *En Sevilla.*

B: *It's close to where mummy Works.*

(37:19)

B: *What did you do today Nuria, at school? Is your seño back in School? Laura?*

N: *(asiente con la cabeza).*

B: *Yea? What about yours, María? She's back?*

M: *No, no, no.*

B: *You know what's wrong with her?*

M: *(niega con la cabeza).*

N: *She go with her friends.*

B: *She went? Who went with her friends?*

N: *I don't know.*

B: *María went on an excursion.*

M: *I saw you, I think I saw you* (refiriéndose a Nuria).

N: *No, it wasn't me.*

M: *I passed through your school* (pausa breve).

N: *Yea, but you didn't see me.*

M: (asiente con la cabeza).

N: *No.*

M: *Why?*

B: *How would you have seen her? Where would you've seen her?*

N: *Porque I was ...*

B: *Where, en el patio?*

M: *Uh huh* (asintiendo con la cabeza).

N: *Well I didn't saw you.*

B: *You didn't see her?*

N: *No.*

(45:00)

B: *María, do you feel American, like Mommy?*

M: *Sometimes yes [...] when I'm with Alex* (su prima).

B: *So you only feel American when you go to America?*

M: *Yea.*

B: *When you are here, you don't feel very American?*

M: *Well, it depends if I'm with you talking just English.*

B: *And maybe when we make cookies and stuff?*

F: *She doesn't know if that's American or not!*

B: *Why not? Pero, para ella...*

F: *Bueno, pero eso, que...bueno, no sé.*

#### 6ª sesión (jueves 11 de mayo de 2017) – Reflexiones y comentarios finales (40 minutos)

(2:30)

I: *¿Aconsejarían a otras familias, que estén en una situación similar a la suya, dar una formación bilingüe a sus hijos desde casa? ¿Por qué?*

F: *En el país donde estamos, que aquí hay como una obsesión con el inglés ... todo el mundo lleva a los niños a academias de inglés (risas) o sea que, ya ... desde el punto de vista ese, solo, los locales de aquí ya consideran que esto es una suerte [...] además es algo que aquí se pide [...] ya, por ese motivo,*

ya es una bendición tener una academia de inglés (risas) que ellos hablen inglés como su idioma materno, que lo es, y ya solo por eso es una ventaja.

[...]

F: Creo que es una desventaja el enseñarle solo una lengua o cultura cuando son bilingües y biculturales. Igual que tienen dos pasaportes, me gustaría que tuvieran dos culturas y que pudieran estar cómodos en los dos países, porque eso son más puertas abiertas para ellos. Entonces ... yo sé que es difícil, porque para entender, coger bien la cultura de allí, sino estás allí hay muchas cosas que se te escapan. Ves algunas cosas, pero otras no. Pero ... igual que el idioma, tienen menos vocabulario que si estuviera allí.

(7:40)

I: ¿Cambiarían algo en el caso de que pudiesen empezar de nuevo el proyecto de formación bilingüe y bicultural de sus hijos?

F: Posiblemente sí. Yo creo que lo hemos hecho un poco sobre la marcha. No (pausa breve) no lo hemos pensado previamente, ni hemos puesto reglas, ni nos hemos parado a analizarlo, ni tener una estrategia ...

B: (lo interrumpe) Bueno, no sé, yo sí. Yo en el caso ... el 90% de libros son en inglés; la tele ... normalmente ya es en inglés. Cuando el programa es inglés lo ven en inglés, los obligo. Una cosa que cambiaría [...] sería no empezar tan pronto con el inglés con ella, con María [...] empecé con ella, con la fonética, demasiado pronto. Le gustó, pero luego una saturación ... que no tenía ningún interés en la lectura ni en inglés ni en español. A lo mejor es ella, que no le interesa mucho, pero como ella veía que le costaba mucho entender el porqué de la fonética ... em ... yo la presionaba mucho 'venga vamos a hacer el juego interactivo en el ordenador. Venga, y otra vez, y otra vez. A lo mejor con 4 años y medio, ¿sabes?, que eso no es normal ni allí. Yo más pensando en que tiene que aprender. Ya con Nuria voy un poco más relajada [...] y veo interés.

(11:15)

B: Sobre todo, estamos abriendo puertas, ¿sabes? Como tienen doble nacionalidad, pueden elegir. Que pueden elegir; si quieren los EE.UU. pueden ir. Pueden ir y pueden comunicarse bien, mmm, tienen familia allí. Esperamos que podamos seguir yendo (risas) de vez en cuando para que cojan cosas de la cultura, porque eso sí es muy importante.

(21:18)

F: Siendo la pareja de dos nacionalidades y teniendo un nivel ... mi nivel de inglés normalito, tampoco es ... entonces, aunque esté cómodo hablando, entonces (pausa breve) pues claro, que salen ... no salen con niveles equiparables. Aunque ellos estén cómodos y puedan hablar, pero no salen con el nivel ... no está compensado.

## **Declaración de responsabilidad**

Declaro que he realizado el presente trabajo de forma personal y con la ayuda exclusiva de las fuentes bibliográficas citadas; todos los pasajes que han sido tomados de otros trabajos están convenientemente citados.

Firma: Marta Bautista Cabello. 47001104Y

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Marta Bautista Cabello', enclosed within a circular scribble.

Fecha: 23 de noviembre de 2017