

Université de Montréal

**¿Cómo se conserva una lengua de herencia?
El caso del español en Montreal**

par
Nicole DeMelo

Faculté des arts et sciences
Département de littératures et de langues modernes
Section d'études hispaniques

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de M.A. (Maîtrise ès Arts)
en Études hispaniques

Novembre 2014

© Nicole DeMelo, 2014

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé:

¿Cómo se conserva una lengua de herencia?
El caso del español en Montreal

présenté par

Nicole DeMelo

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Juan C. Godenzzi, président-rapporteur

Enrique Pato, directeur de recherche

Anahí Alba de la Fuente, co-directrice de recherche

Iker Erdocia Iñiguez, membre du jury

“¿Cómo vamos a dejar esa herencia, que nos abra las puertas al mundo?”

(Padre de H2 y H3).

Résumé

Pourquoi, dans un contexte migratoire, certains enfants parlent la langue maternelle de leurs parents tandis que d'autres ne l'acquièrent jamais? Cette question nous paraît particulièrement pertinente dans le contexte multiculturel et plurilingue du Canada, plus particulièrement à Montréal, où on trouve « le plus haut pourcentage de distribution du groupe minoritaire 'latino-américain' de tout le pays » (Pato 2010: 1).

L'objectif principal de cette recherche est d'apporter de nouvelles connaissances en lien avec la transmission et le maintien de l'espagnol comme langue d'origine à Montréal, sujet très peu exploré à ce jour. Afin de mieux comprendre les facteurs impliqués dans la transmission intergénérationnelle de la langue, nous avons étudié deux groupes, les parents et les enfants, formés de huit participants chacun. Les données recueillies à travers de questionnaires et d'entrevues sociolinguistiques apportent des réponses aux questions suivantes : (1) Quels sont les principaux facteurs impliqués dans le maintien de l'espagnol comme langue d'origine à Montréal ? (2) Quelles sont les attitudes des parents et des enfants face à la conservation et à la perte de l'espagnol ? (3) Quelles types de stratégies emploient les parents pour maintenir l'utilisation de l'espagnol à la maison ? (4) Quelle importance a le bilinguisme (français – anglais) dans le maintien et la perte de l'espagnol à Montréal ?

L'analyse de nos données nous permet d'identifier que les cinq principaux facteurs impliqués dans la conservation de l'espagnol à Montréal sont : (i) l'exposition à la langue ; (ii) l'utilisation de la langue formelle ; (iii) la motivation ; (iv) le contact avec la famille ; (v) l'exposition à la culture d'origine. Notre recherche démontre que les familles étudiées ont une attitude favorable face à la conservation de leur langue, ce qui ne semble pas être déterminée par l'implémentation des « politiques linguistiques » ou stratégies explicites à la maison. Pour terminer, nos données démontrent aussi que, contrairement à notre hypothèse, le contexte bilingue particulier à Montréal ne semble pas influencer de façon significative sur la conservation de l'espagnol.

Mots clés : langue d'origine ; maintien de la langue, perte de la langue ; bilinguisme ; espagnol comme langue d'origine ; espagnol à Montréal.

Abstract

Why is it that in multilingual societies some children are able to speak the language of their immigrant parents while other children are not? We consider this question to be particularly pertinent in the Canadian multilingual and multicultural context, and more specifically, in the city of Montreal, home to the highest proportion Latin Americans in all of Canada (Pato 2010: 1).

The main objective of this research is to contribute new data on the transmission of Spanish as a heritage language in Montreal, a topic that to our knowledge has yet to be researched. In order to better understand this intergenerational phenomenon, two generational groups (parents and their children), each with eight members, were studied.

The data collected through questionnaires and sociolinguistic interviews offer an answer to the following research questions: (1) What are the factors that have the most influence in the maintenance of Spanish as a heritage language in Montreal? (2) What are the attitudes of parents and children towards the maintenance/loss of their heritage language? (3) What type of strategies do parents have to ensure and maintain the use of Spanish in their home? (4) What role does the bilingualism factor (French – English) play in the maintenance and loss of Spanish in Montreal?

The analysis of our data reveals that the five most influential factors in the maintenance of Spanish in Montreal are: (i) exposure to the language; (ii) the use of formal language; (iii) motivation; (iv) contact with family members; (v) exposure to the heritage culture. Our data show that the families studied have a strong positive attitude towards the maintenance of their heritage language. We do not have evidence suggesting that the implementation of an explicit language “policy” or “rule” for the use of Spanish in the home contributes to its maintenance, as some have suggested. Finally, the data reveal that, contrary to our initial hypothesis, the French-English bilingual context particular to Montreal does not appear to have any substantial impact or influence on the maintenance or loss of Spanish in Montreal.

Keywords: heritage language; language maintenance; language loss; bilingualism; Spanish as a heritage language; Spanish in Montreal.

Resumen

¿Por qué, en sociedades plurilingües, algunas personas logran conservar su lengua de herencia y otras no? Esta pregunta parece particularmente pertinente dentro del contexto multicultural de un país como Canadá, aún más en la región metropolitana de Montreal, que “cuenta con el porcentaje más alto de distribución del grupo minoritario ‘latinoamericano’ de todo el país” (Pato 2010: 1).

Este estudio tiene como objetivo aportar nuevos datos sobre la transmisión del español como lengua de herencia en Montreal, aspecto muy poco tratado hasta la fecha. Para entender mejor los factores implicados en la transmisión del español de una generación a otra, hemos estudiado dos grupos (los padres y los hijos) de ocho informantes cada uno. Los datos recogidos a través de cuestionarios y entrevistas sociolingüísticas ofrecen respuesta a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuáles son los factores que más influyen en el mantenimiento del español como lengua de herencia en Montreal? (2) ¿Cuáles son las actitudes de los padres y de los hijos hacia la conservación/pérdida del español? (3) ¿Qué tipo de estrategias emplean los padres para mantener el uso del español en casa? y (4) ¿Qué importancia tiene el factor del bilingüismo (francés e inglés) en el mantenimiento y la pérdida del español en Montreal?

El análisis de los datos nos permite comprobar que los cinco factores que más influyen en el mantenimiento del español en Montreal son: (i) la exposición a la lengua; (ii) el uso de la lengua formal; (iii) la motivación; (iv) el contacto con familia; (v) el contacto con la cultura de origen. Nuestros datos muestran que las familias investigadas tienen una actitud sumamente positiva hacia el mantenimiento del español, el cual no está condicionado por la implementación de “políticas lingüísticas” o estrategias explícitas en el hogar. Finalmente, los datos revelan que, contrario a nuestra hipótesis de partida, el contexto bilingüe (francés e inglés) particular de la ciudad no parece influir de manera importante en la conservación del español.

Palabras claves: lengua de herencia; conservación de la lengua; pérdida de la lengua; bilingüismo; español como lengua de herencia; español en Montreal.

Índice

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Resumen.....	iv
Agradecimientos	viii
Introducción	1
Planteamiento general.....	1
Preguntas de investigación.....	1
Articulación del trabajo.....	2
Capítulo 1. Estado de la cuestión.....	4
1.1 Las lenguas de herencia	4
1.2 Los hablantes de herencia	6
1.3 El bilingüismo y la atrición.....	7
1.4 La generación de inmigración.....	10
1.4.1 <i>La pérdida de la L1</i>	12
1.5 Factores: Conservación de la LH dentro del hogar.....	14
1.5.1 <i>La familia y la exposición a la LH</i>	14
1.5.2 <i>Las prácticas lingüísticas y la motivación</i>	15
1.5.3 <i>El “mercado matrimonial”</i>	18
1.5.4 <i>Nivel de escolaridad</i>	18
1.5.5 <i>La edad y el estatus de inmigración</i>	19
1.5.6 <i>La familia</i>	19
1.5.7 <i>El rol de la madre</i>	20
1.5.8 <i>El orden de nacimiento de los hijos</i>	20
1.6 Factores: Conservación de la LH fuera del hogar.....	21
1.6.1 <i>La red de amigos y la familia diaspórica</i>	21
1.6.2 <i>La comunidad de habla</i>	22
1.6.3 <i>Ámbitos de uso de la LH</i>	23
1.6.4 <i>Educación en la LH</i>	23
1.7 Lengua, cultura e identidad.....	26
1.7.1 <i>La identidad bicultural</i>	28
1.8 Las actitudes lingüísticas	30
1.9 Ventajas y consecuencias de la conservación y pérdida de la LH.....	33
1.9.1 <i>Para el individuo</i>	33
1.9.2 <i>Para la familia</i>	35
1.9.3 <i>Para la sociedad</i>	36
Capítulo 2. Contexto y metodología de la investigación.....	37
2.1 Introducción	37
2.1.1 <i>Canadá y las lenguas inmigrantes</i>	37

2.1.2	<i>Canadá y la población hispanohablante</i>	37
2.1.3	<i>El español en Quebec</i>	39
2.1.4	<i>Montreal, “la ciudad latina por excelencia”</i>	40
2.2	Nuestro estudio	41
2.2.1	<i>¿Por qué la ciudad de Montreal?</i>	41
2.2.2	<i>Breve justificación del estudio</i>	43
2.2.3	<i>Objetivos de la investigación</i>	43
2.2.4	<i>Preguntas de investigación</i>	44
2.2.5	<i>Hipótesis de trabajo</i>	44
2.3	Metodología	46
2.3.1	<i>La selección de informantes</i>	46
2.3.2	<i>La división en grupos</i>	47
2.3.3	<i>Grupo 1. Padres</i>	48
2.3.4	<i>Grupo 2. Hijos</i>	49
2.3.5	<i>La recolección de los datos</i>	50
2.3.6	<i>La entrevista</i>	51
2.3.7	<i>Los cuestionarios</i>	52
2.4	Otras consideraciones metodológicas	53
Capítulo 3. Presentación y análisis de los datos		56
3.1	Las competencias lingüísticas de los informantes	56
3.1.1	<i>Grupo 1. Padres</i>	56
3.1.2	<i>Grupo 2. Hijos</i>	57
3.2	Los factores	60
3.2.1	<i>Factor 1: La exposición a la lengua</i>	63
3.2.2	<i>Factor 2: El uso de la lengua formal</i>	69
3.2.3	<i>Factor 3: La motivación</i>	71
3.2.4	<i>Factor 4: El contacto con la familia</i>	72
3.2.5	<i>Factor 5: La exposición a la cultura de origen</i>	73
3.3	Las actitudes lingüísticas	76
3.3.1	<i>Actitudes hacia la pérdida del español</i>	78
3.3.2	<i>Los beneficios de hablar español</i>	79
3.3.3	<i>La influencia de las actitudes de los padres</i>	80
3.3.4	<i>La influencia del género en las actitudes hacia la LH</i>	80
3.4	Las estrategias de los padres	81
3.4.1	<i>¿Reglas? No. Es natural</i>	81
3.4.2	<i>Resistencia, rechazo y crisis</i>	82
3.4.3	<i>“Hacer”: sin -h- y con -s-</i>	84
3.4.4	<i>El español, lengua de los afectos</i>	88
3.5	La dualidad lingüística de Montreal y la transmisión del español	88
3.5.1	<i>La presencia latina</i>	88
3.5.2	<i>“A la gente le gusta aprenderlo”. Actitud positiva hacia el español</i>	89
3.5.3	<i>La buena vibra de la “ville” de Montreal</i>	90
3.5.4	<i>La perspectiva de los hijos</i>	91

Consideraciones finales	93
Balance general	93
Investigaciones futuras.....	95
Referencias bibliográficas	98
Anexo 1. Guion de entrevista - Padres.....	109
Anexo 2. Guion de entrevista - Hijos.....	113
Anexo 3. Cuestionario - Padres	116
Anexo 4. Cuestionario comportamiento y actitudes lingüísticos - Padres.....	118
Anexo 5. Cuestionario - Hijos	121

Agradecimientos

Ante todo, deseo expresar mis más sinceros agradecimientos a mis directores de investigación, Enrique Pato y Anahí Alba de la Fuente, dos profesores admirables cuya valiosa asesoría y orientación permitió la realización del presente trabajo. Por su apoyo, interés, paciencia y motivación les agradezco mucho.

Quiero también agradecer a la profesora Poupene-Hart, por todo el apoyo académico y personal prestado al principio y a lo largo de mi estadía en la Universidad de Montreal.

Especial gratitud debo a cada uno de mis informantes, cuya participación voluntaria y entusiasta me motivó y me permitió llevar a cabo la presente investigación. También a todas las personas interesadas en participar en mi proyecto que no pude incluir en mi trabajo final, les agradezco sinceramente su interés.

A Sarah, Kaelyn, Matthew, Brittnee, Sydney, Marjolaine, Jeanne, Marieta, María Graciela, Alejandrina y todos mis amigos a quienes no he nombrado pero que siempre estaban dispuestos a ayudarme, motivarme o distraerme en cualquier momento, les agradezco su apoyo, sus consejos, su tiempo y su amistad.

Graças a Deus, como diría mi abuela, por las múltiples oportunidades de realización profesional y personal que me ha concedido y por bendecirme con una pareja y una familia como las que tengo, llenas de apoyo y amor.

A mi prometido Mauricio, gracias por aparecer en mi vida y hacer que me sienta la mujer más feliz y más afortunada del mundo. Por tu cariño, afecto y apoyo constante, por creer en mí, cuidarme y motivarme, te agradezco infinitamente.

A big thank you to the DeMelo-Vidal family and, most especially, to my parents, my sister Danielle and my grandma whose unconditional love and support from across the country has given me the strength and courage to follow my dreams.

This memoire is dedicated to my fiancé Mauricio Barahona and my grandparents Manuel and Natividad DeMelo, and Mildred and Walter Kozyniak.

Introducción

Planteamiento general

En el año 2011 más de 439.000 personas (*Statistique Canada* 2012b: 4) tenían el español como lengua materna en Canadá, sin incluir a los hispanohablantes bilingües de segunda o tercera generación (que también dominan el francés y/o el inglés). Según el informe más reciente del Instituto Cervantes (2012), el grupo de dominio nativo de español en Canadá cuenta con 909.000 personas y el grupo de competencia limitada con 92.853.

A pesar de la importancia evidente de la lengua española en este país, existe una gran laguna en la literatura sobre la transmisión, la adquisición, el mantenimiento y la pérdida del español como lengua de herencia (LH) en Canadá. Es más, a pesar de la importante presencia de hispanohablantes en la provincia de Quebec, más particularmente en la Región Metropolitana de Montreal, no existen estudios específicos sobre el mantenimiento del español como lengua de herencia en esta parte del país.

El presente trabajo se propone estudiar, desde una perspectiva sociolingüística, el fenómeno de la conservación del español en el contexto de la dualidad lingüística francés-inglés de la ciudad de Montreal. Basándonos en las experiencias y las perspectivas de nuestros informantes, padres e hijos hispanohablantes, de primera y segunda generación, examinamos varios aspectos relacionados con la transmisión del español como lengua de herencia, con el fin de determinar por qué en ciertas familias hispanohablantes se conserva el español y en otras no. De manera más específica, hemos concebido el presente estudio con la intención de conocer las actitudes de los padres inmigrantes hispanohablantes que viven en Montreal hacia el mantenimiento del español y los factores principales que influyen, positiva o negativamente, en la transmisión de la lengua a sus hijos.

Preguntas de investigación

La motivación principal del presente estudio es el deseo de entender el fenómeno de la conservación del español en Montreal desde un punto de vista personal y descriptivo, perspectiva raras veces considerada en los trabajos previos sobre este tema, cuyo objetivo

principal suele estar relacionado con la identificación de los rasgos lingüísticos más afectados por la pérdida de la lengua, tal y como ha señalado Kouritzin (1999).

El estudio fue concebido con la intención de buscar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los factores que más influyen en el mantenimiento y la transmisión del español como lengua de herencia en Montreal? ¿Cuáles son las actitudes de los padres y de los hijos hacia el mantenimiento y la pérdida del español? ¿Qué tipo de estrategias tienen los padres para mantener el uso del español en el hogar? ¿Qué importancia tiene el factor de la dualidad lingüística (inglés-francés) en el mantenimiento y la pérdida del español en Montreal?

Articulación del trabajo

Esta memoria está dividida en tres grandes capítulos. El primero de ellos presenta un panorama general sobre el entendimiento actual del fenómeno en estudio: el mantenimiento y la pérdida de lenguas de herencia. El marco teórico que conforma el trabajo se basa en los estudios previos desde una perspectiva sociolingüística. Tras clarificar algunas definiciones y conceptos clave necesarios para comprender el fenómeno en estudio, se describen las principales características de los hablantes de herencia antes de presentar una reseña de los principales trabajos realizados sobre el fenómeno. La revisión de esta literatura nos muestra cuáles son los factores más decisivos en la conservación y pérdida de las lenguas de herencia. Después se aborda la cuestión del vínculo entre *lengua, cultura e identidad* y la cuestión de las actitudes lingüísticas. Para terminar el capítulo, se exponen algunas de las ventajas relacionadas con la conservación de la LH.

En el segundo capítulo se presenta la metodología de investigación empleada en el estudio. La introducción resume la información relativa a la presencia y la transmisión de las lenguas minoritarias en Canadá así como el lugar del español en la provincia de Quebec y en la Región Metropolitana de Montreal. Después se realiza la descripción y justificación del estudio, se definen los objetivos y se dan a conocer las preguntas y la hipótesis que guían nuestra investigación. Por último se describe la metodología empleada en la recolección de los datos y el perfil de los informantes.

El tercer y último capítulo presenta y analiza los datos obtenidos. Para empezar, se ofrece un primer análisis de los datos relacionados con las competencias lingüísticas de los informantes, base desde la que se interpretan los datos respecto al mantenimiento del español como lengua de herencia en Montreal. Después, se presentan los datos cualitativos y cuantitativos respecto a los factores implicados en la conservación de la LH y se continúa con el análisis de los datos obtenidos respecto a las actitudes de los informantes hacia el fenómeno. Asimismo, se examinan las estrategias de los padres para la conservación y transmisión de su lengua y, por último, se presentan los datos obtenidos en relación con el impacto de la dualidad lingüística (inglés-francés) de Montreal en el mantenimiento y la pérdida del español.

Por último, se ofrecen las conclusiones y unas consideraciones finales para futuras vías de investigación.

Tal y como quedó indicado al comienzo de esta Introducción, dada la falta de estudios sobre este fenómeno de la conservación del español como lengua de herencia en Canadá, esperamos que nuestro trabajo sea un aporte interesante tanto para los investigadores que estudian las lenguas de herencia como para los padres e hijos que se enfrentan a los desafíos de la inmigración y la conservación de su lengua.

Capítulo 1. Estado de la cuestión

1.1 Las lenguas de herencia

A principios de los años 70, y debido a la creciente inscripción de alumnos hispanohablantes en las universidades de los Estados Unidos (Valdés 2001: 12), los hablantes de herencia de español empezaron a despertar el interés de los investigadores. En las últimas décadas, se ha producido un rápido crecimiento en el número de trabajos sobre hablantes de lenguas de herencia, español y otras, que estudian los rasgos socioculturales y lingüísticos específicos que caracterizan a este grupo de hablantes. Los principales estudios se dividen, por tanto, en tres grandes campos: el lingüístico, el pedagógico y el sociolingüístico. El marco teórico en el que se inscribe este trabajo se basa sobre todo en el campo sociolingüístico, que ha estudiado la pérdida de las lenguas de herencia (sinónimo, en ciertos casos, de lengua materna) que resulta del contacto y cambio lingüísticos que se producen en contextos migratorios.

Antes de entrar en el análisis de estos trabajos, resulta necesario clarificar algunos conceptos claves en la presente investigación.

El término *lengua de herencia* (LH), denominado también *lengua de origen* (Carlino 2006), *lengua primera* o *lengua étnica* (Wong Fillmore 1991 y 2000), *lengua ancestral* (Cummins 2005), *lengua familiar* (Said-Mohand 2011), *lengua minoritaria* (Williamson 1991, Cummins 2005), *lengua no oficial* (Cummins 2005) o *lengua del hogar* (Guardado y Becker 2013), hace referencia a las lenguas minoritarias, distintas de las lenguas oficiales o dominantes de la sociedad, habladas por los inmigrantes y por sus hijos y adquirida y transmitida de generación en generación en un contexto familiar (Montrul 2012: 3, Matthey 2010: 238).

En otros casos, el término LH puede hacer referencia no solo a las lenguas habladas por grupos inmigrantes, sino también por comunidades indígenas (cf. Haynes 2010, Hamel 2003, Wiley 2001, en Guardado 2013: 231). Cummins (2005: 257), por su parte, precisa que, en el contexto canadiense, el término *lengua de herencia* se refiere a cualquier lengua distinta de las lenguas oficiales del país, el inglés y el francés, y no

incluye bajo este término las lenguas indígenas de los grupos de “primeras naciones”.¹ Matthey (2010: 237-238), por otro lado, hace la distinción entre *lengua de herencia* y *lengua de origen*. Para esta autora, la *lengua de origen* se refiere a la lengua materna de la primera generación de inmigrantes que luego será la *lengua de herencia* de las generaciones posteriores. Otros autores, como Corson (1999), Wiley (2001 y 2005) y García (2005), citados en Carreira (2012: 765), así como Rodrigue (2009: 32), ponen en duda la pertenencia del término *lengua de origen*, ya que evoca ideas de tradición más que de la realidad contemporánea. Si bien es cierto que la LH debe considerarse parte de la realidad contemporánea, no se puede negar que forma y evoca parte de la herencia y tradición familiar y cultural.

Cabe destacar que, en ciertos casos, la LH puede ser igual a la *lengua materna* (L1), o a una de las lenguas maternas cuando hay más de una (Rodrigue 2009: 32). La distinción entre LH y L1, por tanto, suele ser ambigua. Como señala Hamel (2003: 252), “según la definición que se adopte, la L1 de una persona puede variar, puede cambiar en el transcurso de su vida o la persona puede tener varias lenguas maternas”, un fenómeno frecuente y recurrente el en caso de los hablantes de herencia. En efecto, en un contexto multilingüe, el término *lengua materna* suele confundirse con *lengua dominante*, por lo que se convierte en un concepto difícil de definir:

La definición misma de lo que constituye la L1 (¿lengua de la madre?) pierde su carácter obvio y se torna difusa en muchos contextos bi- o multilingües complejos. Por un lado, cuando los miembros de una familia bilingüe no hablan la misma lengua de origen se producen cuadros complejos de predominio y competencia en los niños. No es necesariamente la lengua de la madre la que se desarrolla como la “más fuerte” (Hamel 2003: 252).

A la luz de lo expuesto, este mismo autor (cf. Hamel 2003: 252) destaca cuatro criterios principales para la definición de la L1: origen, identificación (interna y externa), competencia y función, tal y como vemos a continuación:

¹ Otros autores como Haynes (2010) incluyen los grupos indígenas entre las comunidades de hablantes de herencia.

Criterio	Definición
1. Origen	La lengua que se aprendió primero (¿y si son dos?)
2. Identificación: -interna -externa	La lengua con la cual el hablante se identifica (primordialmente) La lengua con la cual los otros identifican a un hablante como hablante nativo
3. Competencia	La lengua que el hablante conoce/domina mejor
4. Función	La lengua que se usa más

Tabla 1. Distintos criterios para la definición de la lengua materna (L1), tomada de Hamel (2003: 252).

Creemos que los criterios arriba señalados son pertinentes para el estudio de los hablantes de herencia ya que coinciden, o pueden coincidir, según el hablante, con la misma definición de LH.

1.2 Los hablantes de herencia

El término *hablante de herencia* hace referencia a los hijos de inmigrantes nacidos en la sociedad de acogida o que llegaron durante la niñez (Montrul 2012). Si bien parece fácil de definir, cabe señalar que los investigadores no están de acuerdo con respecto a los límites definidores de este concepto. De hecho, se han empleado diversos términos como *hablante nativo*, *hablante casi-nativo* o *hablante bilingüe*, entre otros, para describir o identificar a este grupo de hablantes (Carreira 2012: 765). Sin embargo, dada la ambigüedad de los términos y de los límites que definen a los conceptos de hablante ‘nativo’ (Montrul 2008: 250, Moreno 2009: 684) o hablante ‘bilingüe’ (Montrul 2008: 18, Aronin y Singleton 2012: 1), en este trabajo emplearemos el término *hablante de herencia*, ya que es el que mejor encaja con los hablantes objeto de investigación.

La definición de Valdés (2001), una de las más ampliamente aceptadas, propone tres criterios para la identificación de un hablante de herencia. Primero, es una persona criada en un hogar donde la lengua hablada no es la dominante, o una de las lenguas dominantes, de la sociedad.² Segundo, habla o, por los menos, entiende la LH. Tercero,

² A diferencia de los Estados Unidos, donde no existe una lengua “oficial” a nivel federal, en Canadá coexisten dos lenguas oficiales (inglés y francés) lo que es importante tomar en cuenta a la hora de hablar de las lenguas dominantes de la sociedad. Si bien ambos idiomas están presentes en todas las provincias, cabe destacar que en la provincia de Quebec se favorece el uso del francés (única lengua oficial).

es, hasta cierto punto, bilingüe en la LH y en la lengua o lenguas dominantes de la sociedad.

Otros autores (cf. Fishman 2001, Cummins 2001 y 2005, Polinsky 2011) han propuesto otros criterios de identificación. Fishman (2001), por ejemplo, caracteriza a los hablantes de herencia sobre todo por su asociación cultural y ancestral, y no por sus competencias lingüísticas en la LH. Para este autor, el bilingüismo (en la LH y la lengua dominante de la sociedad) no es un criterio identificador. Cummins (2005: 586), por su parte, siguiendo a Valdés (2001), considera que los hablantes de herencia son personas que han aprendido la lengua en su hogar como L1 o que tienen alguna forma de conexión familiar o de herencia con la lengua, en el caso de los inmigrantes de segunda y tercera generación.

Entonces, ¿en qué se diferencian un hablante nativo, un hablante de herencia y un hablante de lengua segunda? Montrul (2012: 33) considera que el hablante de herencia es un hablante nativo “interrumpido” que mantiene gran parte de sus competencias nativas pero que, por la falta del desarrollo de ciertos aspectos gramaticales (debido a la escasez de input)³, solo alcanza el nivel de un hablante de lengua segunda de nivel avanzado. A diferencia de los aprendices de lengua segunda o extranjera, los hablantes de herencia demuestran una capacidad fonológica casi-nativa y un nivel de producción oral bastante alto (Montrul 2008, 2011 y 2012, Lynch 2008). Sin embargo, al tener poca o ninguna escolaridad formal en la lengua del hogar (Carreira 2012: 771), los hablantes de herencia suelen tener menos facilidad a nivel metalingüístico (Montrul 2008: 222) y su registro académico-formal suele estar subdesarrollado (Said-Mohand 2011), ya que la gran parte de su input en la LH proviene de contextos familiares o poco formales.

Cualquiera que sea el nivel de dominio de la LH, lo que sí es cierto es que los hablantes de herencia, por sus variados niveles de competencia, forman un grupo muy heterogéneo (Valdés 2001: 3, Said-Mohand 2011, Carreira 2012: 768) y, por tanto, difícil de delimitar.

1.3 El bilingüismo y la atrición

Se puede considerar, cualquiera que sea el nivel de dominio de la LH, que todos los

³ Ver definición de adquisición incompleta en el presente capítulo (§1.4).

hablantes de herencia son, hasta cierto punto, bilingües.⁴ El bilingüismo, por tanto, es una de las características definidoras del grupo bajo investigación. De este modo, parece necesario desarrollar, aunque sea de manera breve, las diferentes definiciones del concepto de *bilingüismo*, fenómeno que va de la mano con la LH.

Si bien existe una amplia gama de definiciones del concepto de bilingüismo/multilingüismo, se considera de forma general que el término hace referencia al conocimiento y dominio, a distintos niveles, de dos o más lenguas (Montrul 2008: 17). Como es el caso de los otros conceptos hasta ahora definidos, el bilingüismo también adopta distintas dimensiones difíciles de delimitar, lo que se debe, en parte, a los distintos y amplios niveles de competencia lingüística del individuo ‘bilingüe’ (Montrul 2008: 18, Aronin y Singleton 2012: 1). Estos últimos autores plantean la cuestión de si el término debería estar reservado solo para ‘bilingües equilibrados’, es decir los hablantes que tienen competencias nativas iguales, a nivel oral y escrito, en todas las lenguas que conoce. Según Valdés (2001: 4) y Montrul (2008: 18), la posibilidad de que una persona bilingüe tenga competencias equilibradas en las lenguas que habla es poco realista, pues todos los bilingües poseen una lengua más ‘fuerte’ y otra más ‘débil’, dependiendo de varios factores, tal y como veremos.

Dos de los factores que más determinan el nivel de dominio de una lengua, la LH incluida, son la edad y el orden de adquisición (Montrul 2008: 19). A diferencia de los bilingües que aprendieron una segunda lengua de adultos, los hablantes de herencia son ‘bilingües tempranos’ (Polinsky 2011, Montrul 2012), porque han estado expuestos a la LH desde su nacimiento y/o durante la niñez. Con respecto al bilingüismo temprano, los autores (cf., por ejemplo, Montrul 2008, 2011 y 2012, Polinsky 2011, Aronin y Singleton 2012) identifican dos tipos de adquisición: el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo secuencial o sucesivo.

El bilingüismo simultáneo, por un lado, incluye la adquisición simultánea de dos L1 desde el nacimiento hasta los tres años (Silva-Corvalán 2004, Aronin y Singleton 2012: 102) y antes de que se establezcan las bases fundamentales de la lengua (Montrul 2008: 17). Del otro lado, el bilingüismo secuencial incluye la adquisición de una segunda

⁴ En la LH y la lengua dominante de la sociedad.

lengua después de que el niño ya ha adquirido, hasta cierto punto, su L1 (Aronin y Singleton 2012: 102). En este caso, el hablante ha estado única y exclusivamente expuesto a la L1 desde su nacimiento y ha adquirido (aunque sea de manera inconsciente) los fundamentos de la lengua antes de estar expuesto a la lengua dominante de la sociedad, lo que normalmente ocurre en torno a los 4 o 5 años de edad cuando el niño entra a la escuela (Montrul 2008: 17). Cabe destacar que en el primer caso hablamos de dos L1, mientras que en el segundo existe una L1 y una L2 (Silva-Corvalán 2004). Dicho esto, recordamos que no se debe asumir, sobre todo en el caso de los hablantes de herencia, que L1 es sinónimo de lengua dominante (del individuo), ya que las competencias de un hablante de herencia pueden variar mucho a lo largo de su vida (Montrul 2012: 7). Dado que “el bilingüismo es una condición dinámica” (Valdés 2001: 6), el perfil lingüístico de un hablante puede variar según los contextos y los ámbitos en que se mueve. El siguiente gráfico (cf. Montrul 2012: 7) muestra una posible variación de las competencias y del dominio de las lenguas de un hablante de herencia a lo largo de su vida:

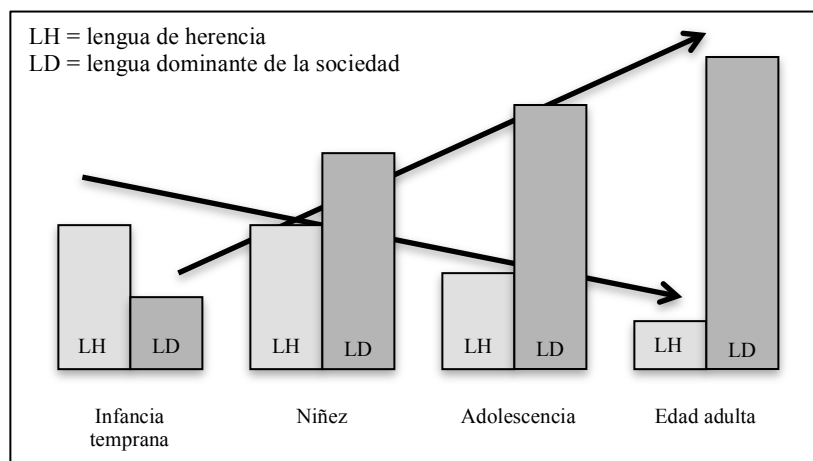


Gráfico 1. La variación del dominio LH/LD, adaptado de Montrul (2012: 7).

Como se puede apreciar, el dominio de la LH tiende a disminuir a medida que el individuo empieza a crecer y desarrollarse fuera del hogar, mientras que sus competencias en la lengua dominante de la sociedad siguen aumentando. De igual manera, los datos recogidos en la encuesta nacional sobre los niños de familias de lengua minoritaria en los Estados Unidos (*The No-Cost Study on Families*), analizados en Wong

Fillmore (1991), demuestran que los patrones de uso de la L1 cambian en los niños inmigrantes, incluso en sus hogares, a medida que van adquiriendo la L2.

Si bien cada caso es distinto, la atrición, es decir la pérdida de competencias en la L1 (normalmente debido a la disminución del uso y de la exposición a la L1, consecuencia de la inmigración y del aprendizaje y dominio de la lengua de la sociedad de acogida (Kouritzin 1999: 203)),⁵ es un fenómeno frecuente que no debe ser tomado a la ligera. El deseo de integración, la escolaridad en la lengua de la sociedad y un input insuficiente en la lengua del hogar hacen que la mayoría de los hablantes de herencia nunca alcance un nivel de competencia ‘nativo’ en la LH y se sienta más a gusto en la lengua dominante de su sociedad (Montrul 2008, Polinski 2011).

1.4 La generación de inmigración

Como hemos mencionado anteriormente, dada la heterogeneidad del grupo de individuos cubiertos bajo el término hablante de herencia, sus características no encajan perfectamente en un solo perfil. Las características lingüísticas y culturales de un hablante de herencia no solo pueden variar de un individuo a otro, sino también con respecto a su generación de inmigración.

Puesto que la supervivencia de una LH depende del éxito de su transmisión intergeneracional, conviene precisar cómo se definen las distintas generaciones de inmigrantes. En el campo de la sociolingüística, la generación uno (G1) hace referencia a los inmigrantes llegados de adultos a la sociedad de acogida. Típicamente, la generación dos (G2) se refiere a los hijos de la G1, nacidos en el país de acogida o llegados antes de los 5 años de edad (Silva-Corvalán 1994, Potowski 2008). También se ha destacado una generación intermedia, la llamada generación 1.5, que incluye a los niños inmigrantes que llegaron a la sociedad en edad escolar y cuya educación formal empieza en el país de origen, pero se realiza mayoritariamente en la sociedad de acogida (Suárez 2007). La

⁵ Distinta de la atrición, la adquisición incompleta hace referencia a una adquisición limitada de la LH que sucede debido a una exposición insuficiente a la lengua, lo que suele ser consecuencia del aprendizaje y dominio de la lengua dominante de la sociedad (Kouritzin 1999: 203). Cabe destacar que, dada la complejidad de los dos fenómenos, puede ser difícil diferenciar entre un caso de adquisición incompleta y un caso de atrición (cf. Montrul 2008 para una descripción completa de los dos fenómenos).

generación tres (G3) se compone de los nietos de la G1, es decir los hijos nacidos en la sociedad de acogida de uno o ambos padres de la G2 (Potowski 2008).

De manera general, los niños de la G1 y la generación 1.5 mantienen un nivel de dominio bastante alto en la LH, mientras que los que nacen en la sociedad de acogida y, sobre todo, los hijos de los mismos, muestran evidencia de una pérdida de competencias lingüísticas debida a una adquisición incompleta o “interrumpida” de la LH (Carreira 2012: 767). La G2, por su parte, se caracteriza por una alta capacidad receptiva, es decir, un buen entendimiento de la LH y una capacidad productiva subdesarrollada (Montrul 2008: 8, Lynch 2008: 254). En este caso, podemos hablar de bilingües ‘receptivos’ que comprenden pero que no pueden comunicarse de manera eficaz en la LH (Potowski 2013).

Con vistas a demostrar la evolución de las competencias lingüísticas a través de las generaciones, Silva-Corvalán (1994) introdujo el concepto del *continuo bilingüe* en el cual podemos clasificar a los hablantes de herencia a diversos niveles, entre el monolingüismo en la LH y el monolingüismo en la lengua dominante de la sociedad, tal y como se muestra en el siguiente gráfico (cf. Valdés 2001: 5), adaptada al contexto hispano-francófono de Quebec:

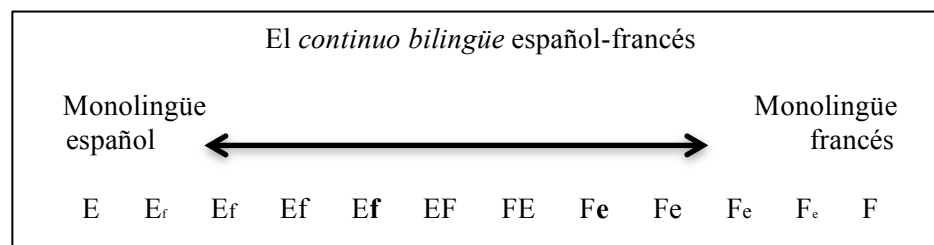


Gráfico 2. Ejemplo del continuo bilingüe español-francés, adaptado de Valdés (2001: 5).

Los diferentes tamaños de las letras representan las diferentes competencias lingüísticas que pueden caracterizar a los individuos y/o las generaciones de bilingües que se encuentren en el continuo bilingüe, entre el monolingüismo en una lengua y en otra. De forma general, el cambio de monolingüe en la LH al monolingüe en la lengua de la sociedad se extiende sobre tres generaciones (cf. Houle 2011, Moreno 2009, Montrul, 2008). En efecto, los trabajos analizados sobre el fenómeno demuestran una fuerte inclinación hacia la pérdida de la LH en la tercera generación, ya que las prácticas

lingüísticas de la G2, que ya suelen ser hablantes “nativos” de la lengua dominante de la sociedad, raramente permiten una transmisión completa de la LH a la G3 (Wong Fillmore 2000: 203). Al contrario, en el caso de los hablantes de la G1 y G2, la pérdida de la L1 y/o LH es raramente total (Wong Fillmore 2000: 208).

La atrición de la L1 no implica, de ningún modo, un fenómeno espontáneo, sino que es un proceso que ocurre o que puede ocurrir a lo largo de la adquisición de la L2 (Kouritzin 1999: 211). A veces, las familias inmigrantes eligen abandonar la L1 para tomar distancia psicológica de su pasado (por razones de un trauma sufrido en su país de origen o por otros motivos) (Kouritzin 1999: 210), o bien en un esfuerzo de acelerar el proceso de integración en la nueva sociedad. Wong Fillmore (2000: 208) afirma que, con respecto a la pérdida de la L1 en los jóvenes inmigrantes, entran en juego fuerzas internas y externas: por un lado, la autora indica el deseo de integración e inclusión social y la necesidad de comunicarse con otros y, por otro lado, menciona los factores sociopolíticos que operan en la sociedad de acogida (prejuicios y discriminación, entre otros).

1.4.1 La pérdida de la L1

Es obvio que los niños de familias inmigrantes tienen que aprender la lengua dominante para aprovechar plenamente las oportunidades educativas de la sociedad de acogida (Wong-Fillmore 1991: 323). Durante este proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua de la sociedad de acogida, la L1 o LH de estos niños está sujeta a cambios que, con el tiempo, y en casos extremos, puede provocar una pérdida total o parcial de la lengua en cuestión.

De manera general, los estudios sobre la pérdida de la L1 y de la LH se inclinan hacia una visión sobre todo lingüística y buscan identificar los rasgos particulares que están sujetos a sufrir los cambios de la atrición, tal y como se indicó brevemente en el apartado anterior. Entre los autores que han investigado el fenómeno desde una perspectiva sociolingüística, llaman nuestra atención los trabajos de Guardado (2002, 2003, 2006, 2008 y 2009), Guardado y Becker (2013), Wong Fillmore (1991 y 2000) y Kouritzin (1999).

Con respecto a la pérdida y mantenimiento del español en particular, cabe destacar que la mayoría de los estudios que tratan el tema, ya sea desde un punto de vista

pedagógico, desde la lingüística formal o la sociolingüística, se han llevado a cabo en los Estados Unidos, país donde, debido a la presencia importante de hispanohablantes, el contacto entre el inglés y el español se ha convertido en un campo de estudio de gran interés. Al contrario, en Canadá, a pesar de la creciente población inmigrante hispanohablante, existe una gran laguna en la literatura sobre este aspecto. De hecho, el estudio del mantenimiento del español en Canadá es muy reciente. Guardado (2002, 2003, 2006, 2008, 2009 y 2013), Guardado y Becker (2013), Abdi (2009) y Pérez-Leroux, Cuza y Thomas (2011), están entre los pocos investigadores que han tratado el tema en el contexto canadiense.⁶

De todos los estudios mencionados, los de Guardado (2002, 2003, 2006 y 2008) son los que más nos interesan en la presente investigación. Este autor plantea la problemática de la conservación del español en los niños de origen hispano y presenta los resultados de estudios de caso llevados a cabo con familias hispanas que están criando a niños bilingües (español-inglés) en Vancouver, Canadá. De forma general, sus estudios se centran en la socialización lingüística en comunidades hispano-canadienses y las percepciones y sentimientos de los padres inmigrantes hispanohablantes con respecto a las causas de la pérdida del español y los factores que facilitan la conservación del mismo en sus hijos. Su trabajo innovador en el contexto hispano-canadiense revela que el conocimiento de los padres sobre su lengua y cultura de origen, junto con la medida en que valoran y se identifican con las mismas, influyen en el mantenimiento del español en sus hijos. Se entiende, entonces, que el nivel de conservación y de dominio en la LH logrado por los hijos está “intrínsecamente asociado” con la medida en que sus padres se identifican con su cultura (Guardado 2002: 13). Guardado y Becker (2013), a través de investigaciones etnográficas, también han podido destacar las prácticas y herramientas lingüísticas empleadas por las familias hispano-canadienses de manera cotidiana en la socialización lingüística de los hijos que promueven el uso sostenible del español como LH. En línea con los estudios posteriores de Guardado (2008, 2009), Guardado y Becker (2013) se plantean la pregunta de cómo la participación en grupos culturales influye en el

⁶ En cualquier caso, de los estudios que trabajan el tema, ninguno trata el fenómeno del contacto lingüístico francés-español. De hecho, parece que solo unos pocos estudios, a nivel internacional, han examinado el español en una sociedad donde la lengua dominante es el francés (cf. Matthey 2010, Merle et al. 2010).

uso de la LH y en el desarrollo de la identidad cultural. A través de una investigación cualitativa con tres grupos culturales hispanos de Vancouver (Columbia Británica) y Edmonton (Alberta), los autores llegaron a la conclusión de que estos grupos son lugares de formación y validación de la identidad cultural y que la identificación con la cultura de origen puede resultar en el desarrollo del interés por el aprendizaje y mejoramiento del dominio de la LH.

Kouritzin (1999), por su parte, a través de un estudio de caso con 21 adultos que perdieron su L1, busca entender la pérdida de la lengua desde un punto de vista retrospectivo y personal. Basándose en las experiencias y perspectivas de sus informantes, la autora ofrece una visión personalizada y contextualizada del proceso y de las consecuencias de la pérdida de la L1 y nos ayuda a entender la importancia y el significado del fenómeno desde una perspectiva interna. La autora llega a la conclusión general de que ni la familia, ni la escuela, ni la comunidad sola pueden garantizar la conservación de una lengua minoritaria, sino que cada uno de estos elementos desempeña su rol y todos son necesarios en el desarrollo y el mantenimiento de la lengua.

A partir de los trabajos sobre la pérdida y la conservación de las LH, se puede distinguir un conjunto de factores internos y externos que determinan el nivel de éxito en cuanto a la transmisión de la lengua de una generación a otra. Si bien es cierto que se trata de un fenómeno complejo que implica varios factores, a veces difíciles de controlar, la conservación de la LH en niveles de competencia variables puede ser posible siempre y cuando se presente una combinación de factores (dentro y fuera del hogar), tal y como destacamos en los siguientes dos apartados.

1.5 Factores: Conservación de la LH dentro del hogar

1.5.1 La familia y la exposición a la LH

Como quedó señalado en el apartado anterior, se ha observado que el nivel de dominio y de conservación de la LH es determinado, en parte, por condiciones y circunstancias dentro del hogar familiar inmigrante (Guardado 2002, Kouritzin 1999). Entre los complejos y numerosos factores, se considera que la exposición a la lengua es el más decisivo (cf. Montrul 2008, Pérez-Leroux, Cuza y Thomas 2011). Si bien es difícil

determinar exactamente cuánto input es suficiente para la conservación de una lengua (Montrul 2008: 99), las prácticas lingüísticas de la familia, es decir, el uso y el comportamiento lingüístico de los miembros del hogar, son decisivas para la adquisición el desarrollo de la LH y para la determinación de las competencias lingüísticas de las nuevas generaciones (Guardado 2008: 18, Paradis 2011: 230).

Asimismo, Merino (1983, en Oh 2003: 84) destaca la importancia del uso de la LH en el hogar sobre todo durante la primera infancia, período crucial en la adquisición de la lengua y en el desarrollo de hábitos y actitudes lingüísticas. A este respecto, Montrul (2008: 143) documenta que los niños que utilizan solo la LH para su comunicación con sus padres y otros miembros de la familia tienen un nivel más alto de la lengua y que los que suelen emplear ambas lenguas (la LH y la lengua de la sociedad) son más propensos a la atrición.

Como se ha indicado en el apartado anterior, la edad de la adquisición constituye un factor importante en la transmisión y conservación de la LH (cf. Montrul 2008, Potowski 2008). De igual modo, se ha observado que el sexo del niño también puede influir en las posibilidades de conservar la L1 de sus padres (cf. Houle 2011, Williamson 1991, Williamson y Van Eerde 1980). El trabajo de Houle (2011: 9) presenta datos que indican que, por el hecho de ser un niño (sexo masculino), se ven reducidas las posibilidades de transmitir la LH.⁷

1.5.2 Las prácticas lingüísticas y la motivación

Varios autores (Guardado 2013, Matthey 2010, entre otros) se han interesado por las estrategias familiares que favorecen la transmisión de la LH. En su estudio sobre adolescentes bilingües (español-inglés) de origen mexicano en los Estados Unidos, Hakuta y D'Andrea (1992) llegan a la conclusión de que el dominio de la LH está principalmente relacionado con las prácticas lingüísticas de los adultos en el hogar. Pérez-Leroux, Cuza y Thomas (2011: 154) identifican tres estilos de transmisión de la LH: 1) la transmisión “por defecto”, cuando los padres no hablan la lengua dominante de la sociedad; 2) la transmisión estratégica, cuando los padres eligen, por decisión

⁷ Si bien ha sido comprobado en los datos proporcionados por *Statistique Canada* del censo 2006 (cf. Houle 2011), la razón de esta conclusión no queda clara.

informada, criar a sus hijos en la LH; 3) ninguna transmisión, cuando los padres optan por no transmitir su lengua a sus hijos. Oh (2003: 83) indica que los hijos de familias que tienen una “política lingüística” explícita con respecto al uso de la LH para la comunicación entre los miembros del hogar tienen un dominio más nativo de la misma. La autora subraya que tal “política” solo puede funcionar si es respetada por todos los miembros del hogar, sobre todo los adultos. Según ella, en ocasiones los padres tienen la necesidad de ser estrictos con respecto al uso de la LH en el hogar.

Pese a que esta autora sostiene la necesidad de una estricta y rígida política lingüística para el mantenimiento de la LH, en otros estudios se ha documentado lo contrario. Guardado (2002), por ejemplo, defiende que el tipo y tono de discurso que emplean los padres en su esfuerzo de promover el uso del español en el hogar puede tener un efecto perjudicial o uno facilitador en el uso y la conservación de la LH de sus hijos. Sus resultados demuestran que las familias que mejor han logrado la transmisión del español a sus hijos son las que no emplearon un discurso autoritario, sino las que han empleado un tono positivo y alentador y se comunican abiertamente con sus hijos respecto a sus sentimientos hacia la importancia del uso y conservación del español. Guardado (2013), con una investigación etnográfica, destaca las prácticas lingüísticas empleadas por los padres hispanos que promueven el uso sostenible del español en sus hijos. Su trabajo propone dar a conocer cómo las estrategias de crianza de los padres con respecto a la promoción y desarrollo de la LH define el uso cotidiano de la lengua por los hijos, y sugiere que los padres que emplean “políticas” o prácticas lingüísticas que son restrictivas⁸ con el intento de favorecer el uso de la LH en sus hijos pueden producir efectos indeseados (Guardado 2013: 230). En cualquier caso, con política lingüística explícita o sin ella, lo importante es que los padres animen a sus hijos y encuentren modos de promover el uso de la LH. Guardado (2013) defiende igualmente que, para facilitar la conservación del español en un contexto multilingüe donde la lengua no es una lengua oficial, las familias deben encontrar un propósito sostenible para el uso de la lengua. En la misma línea, Grosjean (1982: 175, en Niño-Murcia y Rothman 2008: 308) mantiene que, dado el estatus minoritario de su L1, el niño inmigrante debe sentir la necesidad y la utilidad de la lengua en su vida cotidiana. Si la necesidad no existe, la

⁸ Por ejemplo, que la LH es la única lengua permitida en el hogar.

utilidad de la LH disminuye considerablemente y se reemplaza por la lengua dominante de la sociedad. Esta necesidad o utilidad puede presentarse bajo muchas formas, por ejemplo mantener el contacto con la familia en el país de origen, viajar al país de origen, mejorar la comunicación intergeneracional, mejorar el conocimiento de las raíces culturales, objetivos o metas profesionales, entre otros aspectos (cf. Demos 1988, Carreira 2012, Guardado y Becker 2013). Estos factores pueden servir explícita o implícitamente de fuente de motivación para promover, en el caso de los padres, o valorizar, en el de los hijos, el mantenimiento de la LH. Como indica Montrul (2012: 12), la motivación es fundamental en la conservación y el desarrollo de las competencias de la LH.

A este respecto, Ryan y Deci (2000: 74) diferencian la motivación interna (auténtica) de la presión del exterior. En su trabajo demuestran que el hecho de proporcionar una lógica significativa para la justificación de un comportamiento que parezca “poco interesante” y una manera de actuar que favorezca la autonomía y un sentimiento de parentesco, promueve la internalización y la integración del comportamiento deseado. Por tanto, si bien es cierto que el aprendizaje de una lengua adicional puede parecer “poco interesante” para un niño, si la lógica detrás de tal esfuerzo le parece significativa (para comunicarse con sus abuelos, con sus primos o con los amigos en el país de origen), la posibilidad de que internalice el deseo de mantener la lengua será más alta. Consideramos, pues, que los padres que tienen una motivación auténtica para conservar su LH y que proporcionan una lógica o una razón significativa para justificar el “comportamiento”, es decir, el mantenimiento del uso de la LH, tendrán más posibilidades de lograr la transmitir de la lengua a la siguiente generación. En caso contrario, si la motivación para mantener la LH no está internalizada por los niños y proviene únicamente del deseo de cumplir con las exigencias de las fuentes exteriores (padres, abuelos, parientes), habrá menos posibilidades de que la conservación sea exitosa.

Para los padres que tienen un alto nivel de dominio de la lengua de la sociedad mantener el uso de la LH puede requerir un esfuerzo consiente. Al contrario, en el caso de los padres monolingües en la LH, el uso de la LH no requiere ningún esfuerzo adicional, ya que es la única posibilidad de comunicación. Cabe destacar, sin embargo,

como hace Guardado (2002: 22), que existen casos en que los padres y otros adultos monolingües de la familia motivan a los niños a hablar la lengua de la sociedad en el hogar para que ellos mismos puedan practicar y desarrollar sus competencias en la nueva lengua. Tal situación puede poner a los hijos en desventaja en cuanto a sus competencias y dominio de la LH.

1.5.3 El “mercado matrimonial”

Con respecto al rol los padres, Houle (2011: 7-9) indica que el “mercado matrimonial”, más que otros factores, es el que decide el éxito de la transmisión de la LH. Varios autores (cf. Houle 2011, Matthey 2010, De Vries 1992, Gorter 1987) señalan que el hecho de formar una pareja exógama (esto es padre y madre de orígenes y L1 diferentes) disminuye de manera importante la transmisión de la LH.

En términos generales, los hijos de parejas exógamas tienen menos posibilidades de desarrollar sus competencias lingüísticas y, por tanto, no alcanzan el mismo nivel de dominio que los hijos de ambos padres nativos de la LH.

1.5.4 Nivel de escolaridad

También se puede apreciar la influencia del nivel de escolaridad de los padres en la transmisión de la lengua (Paradis 2011). Houle (2011: 9) ha observado una correlación negativa entre un alto nivel de escolaridad de los padres y el dominio de la LH de los hijos, lo que, según el autor, está posiblemente relacionado con la preocupación de los padres más escolarizados de asegurar el mejor éxito académico y profesional posible para sus hijos, lo que se realizará a través de la adopción de una de las lenguas dominantes de la sociedad como lengua de uso principal en el hogar. En la misma línea, Williamson y Van Eerde (1980: 76) y Schecter y Bayley (1997, 2002 en Guardado 2002: 4), señalan que la gente que pertenece a una clase social más baja tiende a tener más exposición a la LH y, por tanto, un mayor dominio de la misma. Al contrario, en el contexto canadiense, Guardado (2002) documentó que, en el caso de las familias hispanohablantes de Vancouver, aquellas familias con un estatus socioeconómico más bajo presentaban un índice más alto de pérdida del español en la segunda generación, mientras que los hijos

de familias con un estatus socioeconómico y nivel de educación más alto presentaban un nivel más alto de conservación de la LH.

1.5.5 La edad y el estatus de inmigración

La edad de llegada de los padres, es decir de la G1, y de los hijos, cuando nacen fuera de la sociedad de acogida, también influye en las competencias y el dominio de la LH (cf. Montrul 2008, Potowski 2008). Potowski (2008: 215) afirma que, de manera general, una edad de llegada más joven suele resultar en un menor dominio de la LH.

Pocos trabajos han investigado la influencia del estatus migratorio en la conservación de la LH. Guardado y Becker (2013) señalan que es difícil saber cómo el estatus migrante influye en el desarrollo de la identidad lingüística y cultural, ya que las personas refugiadas, a diferencia de aquellas que migran por razones económicas o de reunificación familiar, están poco representadas en la literatura sobre el mantenimiento de la LH. Un ejemplo interesante es el trabajo de Shenk (2008), quien observó que en algunos casos de padres inmigrantes mexicanos indocumentados en los Estados Unidos, el estatus precario de los padres favoreció el desarrollo de la LH y de las competencias culturales, ya que era una necesidad para los hijos mantener la LH puesto que tenían que estar ‘preparados’ para regresar al país de origen en cualquier momento. Si bien es cierto que los casos de inmigración ilegal en Canadá son menos frecuentes que en los Estados Unidos, resulta interesante destacar cómo el estatus que tenga una persona puede influir en su motivación para conservar la LH. Es más, dado que la trayectoria migratoria puede influir de manera importante en la dinámica familiar (Vatz Laaroussi 2001), y que la dinámica familiar influye en el mantenimiento de la LH, el estatus migratorio puede ser un elemento delicado y a la vez de gran interés en las investigaciones sobre la conservación de la LH.

1.5.6 La familia

No hay que perder de vista que la conservación de una LH depende de su transmisión de una generación a otra (Fishman 1991, citado en Valdés 2001: 16). Tal y como estamos viendo varios factores influyen decisivamente en la conservación de una LH, pero quizá

uno de los más importantes sea la exposición a la LH de la nueva generación dentro de la familia (cf. Houle 2011: 3, Paradis 2011).

Cualquiera que sea el término empleado, ya sea lengua de herencia, lengua de origen, lengua ancestral o lengua del hogar, se entiende que existe un vínculo entre la lengua y la herencia familiar. Sean conscientes de ello o no, la responsabilidad de la conservación de la LH recae, sobre todo, en los padres (Montrul 2008: 101). No obstante, aparte del papel principal que desempeñan los padres, el rol de los demás miembros de la familia en el mantenimiento de la LH también es de una importancia primordial.

Para Houle (2011: 9), la transmisión de la LH está directamente relacionada con la composición del hogar. Según este autor, la presencia de bebés o de niños de edad preescolar en el hogar y la presencia de adultos monolingües de la LH (padres, abuelos) son factores que están asociados positivamente a la transmisión. En la misma línea, Potowski (2008: 214) destaca el papel importante que pueden desempeñar los abuelos en la transmisión y la conservación de la LH.

1.5.7 El rol de la madre

Volviendo al papel que desempeñan los padres, varios estudios (cf. Houle 2011, Potowski 2008, Guardado 2002, Okita 2002, Kamada 1997, Roberts 1997 y Tse y Ingram 1987, citado en Potowski 2008) han subrayado el rol particular de la madre en la conservación de la LH.

Como se indica en estos estudios, se ha observado que las mujeres suelen ocupar un papel más protagónico en la vida doméstica y en el cuidado de los niños. Por tanto, la influencia de las madres en el mantenimiento de la lengua ‘materna’ y en la variación y los cambios lingüísticos intergeneracionales tiende a ser mayor que la de los padres, ya que los niños suelen tener más contacto con la madre y por tanto están más expuestos a su comportamiento y hábitos lingüísticos.

1.5.8 El orden de nacimiento de los hijos

En su estudio sobre tres hermanos de padres multilingües de California, Niño-Murcia y Rothman (2008b: 304) plantean la pregunta de si el dominio de la LH puede variar entre niños (hermanos) en un mismo hogar; se ha comprobado que sí. Este y otros estudios

sobre el fenómeno demuestran que la edad y el orden de nacimiento de los niños de una misma familia son factores decisivos en el nivel de competencia adquirido en la LH (cf. Sridhar 1988, Wong Fillmore 1991, Kouritzin 1999, Niño-Murcia y Rothman 2008, Houle 2011).

Por tal motivo, Wong Fillmore y sus colaboradores, en una encuesta sobre los niños de familias de lengua minoritaria (*The No-Cost Study on Families*) dividieron a sus informantes en tres grupos según la edad: hijos mayores, hijos medianos y hijos menores. Según los trabajos realizados, parece que en las familias inmigrantes de primera generación el hijo mayor es más propenso a tener un buen dominio de la LH que sus hermanos menores. Según Sridhar (1988: 81) esto puede deberse a que los padres inmigrantes tienen un mayor control sobre el input lingüístico que recibe el hijo primogénito, puesto que la lengua del hogar aún no se ha visto ‘afectada’ por la lengua de sociedad. Sin embargo, en el caso de los hijos menores, el input está inevitablemente menos ‘controlado’, ya que la presencia de los hijos mayores, que están siendo escolarizados en una lengua distinta a la LH, hace que empiecen a introducir la lengua de la sociedad en el hogar. La exposición de los hijos mayores a la nueva lengua y a los hablantes monolingües de la lengua de la sociedad en la escuela suele resultar en un rápido aumento de la presencia de la lengua de la sociedad en el hogar (Guardado 2008: 22). Por tanto, aunque la comunicación padre-hijo en la LH se mantiene a lo largo de los años, los hijos son, con el tiempo, más propensos a utilizar la lengua de la sociedad (que también es la lengua de su escolaridad) para comunicarse entre ellos (Montrul 2011, Niño-Murcia y Rothman 2008). Según estos últimos autores, es la introducción de la lengua de la sociedad durante las distintas fases del desarrollo del niño lo que hace que existan diferencias en las competencias lingüísticas de los niños (hermanos) de un mismo hogar.

1.6 Factores: Conservación de la LH fuera del hogar

1.6.1. La red de amigos y la familia diaspórica

La red de amigos, tanto de los padres como de los hijos, también influye en el nivel de exposición y uso de la LH fuera del hogar (McAndrew et al. 1999: 107). En el caso del mantenimiento del español, por ejemplo, una red de amigos mayormente hispanohablante

ayuda a aumentar la exposición a la lengua y proporciona la recepción (input) y la producción (output) en español.

A este propósito, Guardado (2008) y Guardado y Becker (2013: 57) desarrollan el concepto de *familia diaspórica*, es decir la familia sustituta formada por paisanos inmigrantes u otros inmigrantes con la misma L1 para satisfacer el vacío creado por la distancia con los familiares (de verdad). Tal fenómeno puede ser beneficioso tanto para los padres como para los niños, ya que ofrece el apoyo familiar, lingüístico y cultural necesario para el desarrollo de la identidad cultural y el mantenimiento de la cultura y lengua de origen.

1.6.2 La comunidad de habla

Varios autores (cf. Lieberson 1980, Mota 1997, Kouritzin 1999, Houle 2011, entre otros) han documentado la influencia que tiene la composición, el tamaño, la ancianidad y la vitalidad de la comunidad de habla en el fenómeno de la conservación de la lengua y la cultura de origen. Se ha demostrado que la concentración y el tamaño del grupo lingüístico en la sociedad de acogida pueden influir de manera considerable en la conservación de la LH (Houle 2011), ya que son factores decisivos en la exposición a la LH fuera del hogar. Del mismo modo, también se ha demostrado que las comunidades minoritarias que acogen regularmente a nuevos inmigrantes, es decir, a hablantes nativos de la lengua minoritaria, son más susceptibles de mantener su lengua, e incluso a aumentar su índice de retención. Es más, la vitalidad de la comunidad lingüística también desempeña un papel importante en la conservación, pues una comunidad dinámica, que organiza actividades culturales, religiosas o educativas y que dispone de sus propias instituciones o medios de comunicación (radio, prensa escrita), aumenta las posibilidades de utilizar la LH fuera del hogar, tanto en contextos formales como informales (Houle 2011: 11-12).

Con respecto a la vitalidad de la comunidad lingüística, Guardado y Becker (2013: 56), en relación con el concepto de la familia diaspórica, hacen hincapié en la importancia que puede tener la participación de las familias en grupos u organizaciones culturales en la sociedad de acogida. Puesto que los niños aprenden a través de la interacción, estos autores afirman que la participación en tales grupos da la oportunidad

de aumentar el círculo de amigos que comparten la misma LH y, a la vez, desarrollar un fuerte sentido de identidad cultural, dos factores que contribuyen positivamente a mejorar su dominio de la LH (cf., además, Cummins 2001, Guardado 2006). En la misma línea, Oh (2003) considera que el apoyo de la comunidad cultural es uno de los tres factores predictivos del mantenimiento de una LH.⁹ Es más, el hecho de ver que su LH tiene un valor comunicativo fuera del hogar puede servir de motivo para su mantenimiento. En efecto, el trabajo Guardado y Becker (2013: 67) sugiere que la participación activa en organizaciones culturales no solo ofrece un contexto para el uso y la práctica de la LH, sino que también puede tener un efecto perdurable en la identidad cultural, el uso de la LH y su deseo de transmitirla a las generaciones futuras (Houle 2011: 7).

1.6.3 Ámbitos de uso de la LH

Si bien un bilingüismo perfectamente equilibrado es teóricamente posible, es raro que los hablantes de dos o más lenguas se muestren igualmente cómodos en todas ellas en todos los contextos y ámbitos de interacción.¹⁰ Puesto que los hablantes de herencia suelen asociar una lengua específica con ámbitos, funciones y personas distintas, es raro que logren desarrollar habilidades idénticas en ambos idiomas (Valdés 2001: 4).

Williamson (1991) indica que, en el caso de los hablantes bilingües de lenguas minoritarias, cada ámbito o contexto de interacción requiere necesariamente la elección entre una y otra lengua. Entre los distintos ámbitos lingüísticos señalados por varios autores (Lieberson 1980, Williamson 1991, De Vries 1992), se encuentran la familia y el hogar, la comunidad, la iglesia, las festividades y actividades culturales, la escuela, el trabajo, la economía, la política, el sistema judicial, así como otros contextos sociales y públicos.

1.6.4 Educación en la LH

Algunos autores han documentado la frustración que sienten muchos hablantes de herencia cuando se asume que, simplemente por tener las raíces culturales, se produce de manera ‘natural’ el buen dominio de la LH (Gaztambide-Fernández 2011, Urciuoli 2008).

⁹ Los otros factores predictivos que destaca la autora son el apoyo lingüístico y una actitud positiva hacia la LH en el hogar.

¹⁰ Como se ha visto en el presente capítulo (§1.2).

Como señala Urciuoli (2008: 266), el hecho de que se crea que los hablantes de herencia conocen su LH naturalmente y que el aprendizaje de la lengua no requiere ningún esfuerzo adicional hace que los demás suelen desvalorizar el estudio de esta lengua por parte del hablante.

Zentella (1997, en Guardado 2002: 3) afirma que el contacto cotidiano con la familia no es suficiente para asegurar el mantenimiento y el desarrollo de la L1 y/o LH más allá de las competencias básicas en la lengua, igual que el hecho de que los niños hagan viajes anuales al país de origen de los padres. Según esta autora, una educación bilingüe, en la LH y la lengua de la sociedad, es necesaria para el buen desarrollo de las competencias en ambas lenguas.

Como se ha mencionado anteriormente, dado que el uso de la LH está restringido a ámbitos y contextos específicos que varían dependiendo del individuo y la familia, los hablantes de herencia no suelen recibir el input y apoyo lingüístico necesarios para alcanzar un nivel de desarrollo adecuado para la edad del hablante (Montrul 2012: 8). Por tanto, su LH suele caracterizarse por un retraso en el nivel de desarrollo léxico y morfosintáctico. A la vista de este problema, y tomando en cuenta la importancia del dominio de la L1 y/o LH para el aprendizaje de la L2 (McAndrew 2001: 51), se ha producido, a lo largo de las últimas décadas, un creciente interés en las sociedades plurilingües por establecer programas y cursos de LH destinados a niños de origen inmigrante de distintas generaciones.¹¹ Sin embargo, las horas de instrucción que reciben los niños en estos programas son generalmente pocas, y rara vez suficientes para alcanzar el nivel de dominio de un niño escolarizado en el país de origen (cf. McAndrew 2001, Rodrigue 2009, Wong Fillmore 1991).

Dado que los hablantes de herencia reciben poca o ninguna instrucción formal o explícita en la LH, al llegar a la edad adulta, ciertos aspectos de la lengua no han sido adquiridos, sobre todo las construcciones complejas de la gramática, (Montrul 2008: 219). En efecto, Montrul (2008: 265) señala que los efectos de la atrición (pérdida de la lengua) disminuyen drásticamente en los niños con dos o más años de escolaridad en el país de origen en la LH, como sería el caso de los niños de la generación 1.5. De hecho,

¹¹ Un ejemplo concreto es el *Programme d'enseignement des langues d'origine* (PELO) establecido en Montreal desde 1978.

la falta de alfabetización en la LH es uno de los factores que hacen que se produzca el cambio hacia la lengua dominante de la sociedad (Fishman 1991, citado en Valdés 2001: 16).

Respecto a los estudios que tratan el tema del mantenimiento de la LH desde una perspectiva pedagógica (cf., entre otros, Cummins 1980, 2001 y 2005, Valdés 1981, Roca y Colombi 2003, Carlino 2006, Schreffler 2007, Lynch 2008, Abdul-Bagi 2008 y 2012, Moreno 2009, Said-Mohand 2011, Tallon 2011, Carreira 2012, Montrul 2012), existe un amplio consenso acerca de la necesidad de ver cambios a nivel de las prácticas pedagógicas, de los métodos de evaluación de las competencias de los alumnos y de la formación de los profesores que enseñan a los hablantes de herencia.

Un tema recurrente en la literatura es el desafío importante que presentan los hablantes de herencia para los profesores de lengua segunda o extranjera que, en la mayoría de los casos, no tienen la formación adecuada para trabajar con este grupo específico de alumnos (Valdés 2001: 30, Said-Mohand 2011, Carreira 2012, Montrul 2012: 12). En la mayoría de los casos, los materiales didácticos y los métodos de enseñanza no son adecuados (Lynch 2008), ya que están dirigidos a aprendices de L2 sin conocimiento previo de la misma. Frente a la diversidad de competencias de los alumnos hablantes de herencia, varios profesores han expresado la necesidad de desarrollar nuevos programas y materiales dirigidos a este grupo en particular (Montrul 2012: 12). De hecho, el primer manual creado específicamente para hablantes de herencia de español fue desarrollado por Valdés y Teschner en 1978 (cf. Carreira 2012: 766). Desde entonces, se ha visto un aumento importante en el número de estudios que se centran en la identificación de las diferencias entre los hablantes de herencia y los aprendices de L2 (Montrul 2012). En efecto, en 2012 la *Alliance for the Advancement of Heritage Languages Center for Applied Linguistics* publicó el documento “Dissertation and Thesis Abstracts on Spanish Heritage Language Education 2000-2012”, con una lista exhaustiva de resúmenes de las tesis y tesis que se han escrito sobre la educación en español como LH. Lamentablemente, entre los 45 trabajos reseñados en este documento, muy pocos tratan el caso del español como LH en Canadá y ninguno estudia el caso del español como LH en Quebec. Nuestro estudio es, en este sentido, innovador en este terreno.

1.7 Lengua, cultura e identidad

Un aspecto que ha suscitado gran interés en el campo de la sociolingüística contemporánea es el de la construcción de la identidad cultural y lingüística en los hablantes de herencia (Niño-Murcia y Rothman 2008, Bustamante-López 2008). En efecto, está ampliamente aceptado en la actualidad que existe un estrecho e inevitable vínculo entre lengua, cultura¹² e identidad¹³ (cf., entre otros, Guardado y Becker 2013, Val y Vinogradova 2010, Niño-Murcia y Rothman 2008, Bustamante-López 2008, Shenk 2008, González Martínez 2008, Hidalgo 2008, Moreno Fernández 1998). Moreno Fernández (2005: 178), por su parte, define la relación entre lengua y cultura de la siguiente manera:

Las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua.

Kouritzin (1999: 19), por su parte, ve la lengua como una intersección entre elementos lingüísticos, la cultura, la realidad, la historia y la identidad. Según esta autora, “heritage language ability and cultural identity are inextricably linked” (Kouritzin 1999: 179). En la misma línea, Val y Vinogradova (2010: 1) señalan que la relación entre la lengua y la identidad es imprescindible, puesto que la negociación de la identidad se hace a través de un discurso. Por tanto, varios otros autores (cf. Niño-Murcia y Rothman 2008, Bustamante-López 2008, Shenk 2008), también han señalado que el uso del lenguaje es clave en el proceso de la construcción, la negociación y la expresión de la identidad.

En el caso particular de los hablantes de herencia, se ha señalado “un conjunto de ambigüedades y complicaciones” (Welyun He 2006, en Val y Vinogradova 2010: 1,

¹² Para los propósitos de este trabajo, consideramos que la cultura es el conjunto de comportamientos, expresiones, modo de vida y modos de comunicación, modos de interpretar situaciones, modos de pensar, modos de expresarse, de resolver problemas, de interactuar con la familia y con gente desconocida, que se trasmite de una generación a otra (cf. UNSECO 1982, DRAE).

¹³ Se ha adoptado, para el presente trabajo, una visión de identidad como la manera en que cada persona interpreta su “relación con el mundo, cómo esta relación se construye en el tiempo y espacio, y cómo la persona entiende las posibilidades para el futuro” (Norton 2000: 5, cit. en Val y Vinogradova 2010: 1). Concordamos con Hidalgo (2008: 335) en que la identidad no es algo estático ni invariable, sino que puede ser negociada, modificada, aprendida, construida o manipulada tanto por el individuo mismo como por otros grupos o individuos.

traducción propia) vinculados al proceso de desarrollo y negociación de la identidad. Ser hablante de herencia requiere necesariamente, por definición, un contacto entre por lo menos una cultura y lengua de origen y una cultura y lengua distinta, esto es la de la nueva sociedad (Val y Vinogradova 2010: 7). En el caso de los jóvenes de la generación 1.5 o de la G2, la construcción de la identidad suele ser más complicada, puesto que se encuentran entre dos lenguas y culturas, las cuales deben tratar de equilibrar a lo largo del complejo proceso de integración a la nueva sociedad (Akini 2010: 140). Dadas estas circunstancias, se ha constatado que la negociación y el desarrollo de la identidad se presenta como uno de los mayores desafíos que los jóvenes inmigrantes deben superar (Mota 1997: 37).

Al contrario de una persona monolingüe, las personas bilingües (hablantes de herencia) tienen acceso a dos o más sistemas lingüísticos y conceptuales (Agar 1991) y, por tanto, a más recursos lingüísticos para negociar y comunicar los diversos aspectos de su identidad (Bustamante-López 2008: 280).

Tomando en cuenta la particularidad del grupo objeto de investigación, es interesante considerar los diferentes tipos de identidades entre las cuales navegan estos hablantes. Por ejemplo, Bustamante-López (2008: 208) hace la distinción entre la *identidad* (como uno se representa a sí mismo) y la *identidad lingüística* (las lenguas que emplea para representarse). Said-Mohand (2011: 90), por su parte, se refiere a la *identidad social*, determinada por el origen familiar, el lugar de nacimiento, la nacionalidad, el estatus socioeconómico, las redes sociales y el uso y las actitudes lingüísticas. Otros autores como Val y Vinogradova (2010: 5) hablan también de *identidad cultural*, factor que consideran como un variable más dentro de la identidad social y aquello que no requiere necesariamente un dominio de la lengua con que se identifica la cultura.

La identidad lingüística, social y cultural que adoptan los jóvenes hablantes de herencia puede variar mucho de un individuo a otro (TCRI 2011: 14), y depende, entre otros aspectos, de la frecuencia de uso de la LH, el sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural y la visión del hablante con respecto a la función del lenguaje en su vida (lengua como instrumento vs. lengua como parte de la identidad) (cf. Val y Vinogradova 2010, Shenk 2008), factores que analizaremos con detalle más adelante.

1.7.1 La identidad bicultural

Debido a que los hablantes de herencia crecen entre dos culturas (la de la casa y la de la sociedad), a diferencia de los hablantes bilingües que aprenden un segundo idioma en contexto formal, estas personas internalizan “más de una cultura y pueden definirse como biculturales” (Benet-Martínez y Haritatos 2005: 1016). Al igual que el concepto de cultura, el *biculturalismo* es un concepto abstracto cuyos límites no están claramente definidos. De manera general, se puede decir que el biculturalismo es un proceso que resulta del contacto entre grupos culturales y que implica componentes sociales, psicológicos y conductuales (Smokowski y Bacallao 2011: 11). Cuando hablamos de individuos biculturales, hablamos de “individuos que han internalizado más de un sistema cultural” (traducción propia, Benet-Martínez 2002, en Smokowski y Bacallao 2011: 11). Estas personas tienen las competencias pragmáticas necesarias en dos sistemas culturales distintos para poder adaptar su comportamiento, sus actitudes y valores según la situación socio-cultural en que se encuentren (Grosjean 2011a, 2011b y 2013). Como la alternancia de códigos lingüísticos en el caso de los individuos bilingües, los biculturales y hablantes de herencia participan de manera cotidiana en la alternancia de marcos y sistemas culturales (Benet-Martínez y Haritatos 2005: 1018).

Ahora bien, cabe señalar que la identidad de un hablante de herencia (tanto como su dominio de la LH) no es ni fija ni definitiva, sino que se trata de algo dinámico y en constante proceso de renegociación (cf. Val y Vinogradova 2010, Niño-Murcia y Rothman 2008, Hidalgo 2008: 335). El desarrollo de la identidad bicultural es un proceso distinto para cada persona, ya que cada una reacciona de manera diferente frente a la aculturación.¹⁴ El sexo del individuo, la edad, la personalidad (extrovertida, introvertida, empática, perfeccionista...), el país o la cultura de origen, el número de años viviendo en otra cultura, la discriminación, la actitud y muchos otros factores influyen de manera importante en el proceso de desarrollo de la identidad bicultural y, por defecto, de las competencias lingüísticas (cf. Smokowski y Bacallao 2011: 16, Houle 2011, Williamson 1991).

¹⁴ Smokowski y Bacallao (2011: 16) definen la aculturación como el “proceso bidireccional de contacto y cambio cultural”.

Para intentar comprender mejor este proceso, Benet-Martínez et al. (2002) propusieron el constructo de la integración de la identidad bicultural (IIB) como marco para la investigación de las diferencias en la organización y la negociación de la identidad bicultural. Para ellos, la IIB representa el grado subjetivo de percepción que tiene un individuo de que las dos culturas con las que se identifica son compatibles o están en conflicto. Los autores emplean esta teoría como herramienta para poder determinar el grado de distancia que existe entre las dos culturas de una persona. De un lado del continuo encontramos a las personas con una alta IIB, es decir, las que perciben sus dos identidades culturales como compatibles, complementarias y fáciles de integrar. Del otro lado están los individuos con una baja IIB, en otras palabras los que consideran que sus dos culturas son opuestas, incompatibles y muy difíciles de integrar (Benet-Martínez y Haritatos 2005: 496).

Dado que existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad, es importante hacer hincapié en que el simple hecho de ser bicultural no implica necesariamente bilingüismo, y viceversa (Gaztambide-Fernández 2011). En muchos casos, una persona puede ser bicultural sin ser necesariamente bilingüe (un hablante de herencia ‘receptivo’, un inmigrante de la G3 que no habla la LH pero que está expuesto a la cultura en el contexto familiar) y una persona bilingüe no es necesariamente bicultural (una persona que aprende una L2 en la universidad, por ejemplo). Es importante tener en cuenta que una persona puede hablar o adquirir una lengua sin haber adquirido, hasta cierto punto, todos los aspectos pragmáticos y culturales que manejan los hablantes nativos de esa cultura (o de otro país o región en donde se hable esa lengua).

En resumen, podemos decir que el desarrollo de la identidad bicultural es un proceso complejo que implica la psicología individual de una persona y su capacidad de poder navegar fácilmente entre dos contextos culturales. Como explican Benet-Martínez y Haritatos (2005: 1017), de un lado, el hecho de ser un individuo bicultural puede estar asociado a sentimientos de orgullo, originalidad y a un sentido de pertenencia a una comunidad cultural. Por otra parte, debido a unas expectativas dobles, puede surgir una confrontación de valores y una confusión de identidad. Por ello, mantener un equilibrio entre las dos culturas a las que uno pertenece puede ser un gran desafío. Desde un punto

de vista externo, puede ser interesante observar cómo los hablantes de herencia eligen presentar o renunciar a su identidad bicultural. Por ejemplo, para un joven inmigrante de origen mexicano que reside en Montreal, el simple hecho de identificarse como mexicano, mexicano-canadiense, canadiense de origen mexicano o simplemente canadiense nos puede decir mucho sobre su manera de negociar esta dualidad de identidad cultural.

1.8 Las actitudes lingüísticas

Uno de los factores que más determina e influye en todos los demás factores mencionados hasta ahora son las actitudes de los hablantes.¹⁵

Mientras que los campos de la psicología y la sociología han valorado, desde hace décadas, el estudio de “las actitudes sobre la realidad social”, el estudio de “las actitudes sobre la realidad lingüística” recién ha empezado a recibir atención merecida (Moreno Fernández 1998: 179). Puesto que las actitudes influyen en los procesos de variación y cambio lingüísticos que se producen en las comunidades de habla, el interés en estudiar las actitudes lingüísticas¹⁶ y sus repercusiones a nivel sociolingüístico y psicosocial ha crecido considerablemente en las últimas décadas. De hecho, hoy en día las actitudes lingüísticas constituyen uno de los temas de estudio que más llama la atención de los investigadores en el campo de la sociolingüística (González Martínez 2008, Garrett 2010).

El estudio de las actitudes lingüísticas se ha abordado desde dos puntos de vista: uno conductista y otro mentalista (de naturaleza psicosociológica) (Moreno Fernández 1998: 182). A diferencia de la visión conductista, que ve en la actitud un elemento único, bajo la interpretación mentalista se distinguen tres dimensiones: 1) la afectiva (asociada a la valoración y los sentimientos), 2) la cognitiva (asociada al saber y las creencias) y 3) la conativa (asociada al comportamiento, la conducta y la acción) (cf. Moreno Fernández 1998, Garrett 2010: 24).

¹⁵ Es sabido que las actitudes hacia la lengua y la cultura con la que está vinculada influyen en la identificación con la cultura de origen y, por consiguiente, en el mantenimiento de la LH (Guardado 2003, Kouritzin 1999).

¹⁶ El término de *actitudes lingüísticas* se refiere a la “manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (Moreno Fernández 1998: 179).

Siguiendo a Moreno Fernández (1998: 179), la importancia y el valor de las actitudes lingüísticas para el estudio de los cambios lingüísticos, sobre todo en contextos multilingües, resulta innegable:

Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico.

Se entiende, entonces, con respecto a los hablantes de herencia, que las actitudes frente a la LH desempeñan un rol decisivo en la transmisión, conservación, abandono o pérdida de la misma.

Garrett (2010: 43) señala que las actitudes pueden ser subconscientes y, en ciertos contextos, pueden existir dos conjuntos de actitudes dentro del mismo individuo, sobre todo cuando se trata de un individuo bicultural (hablante de herencia). Como indica Carulla (2006: 118), en situaciones de contacto, las actitudes son los factores principales que hacen que un hablante escoja una u otra lengua para comunicarse. También cabe destacar, como señalan Garrett (2010) y Carulla (2006), las actitudes no son innatas, sino que se aprenden y se construyen “en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela” (Carulla 2006: 125). Por ello, la influencia de la familia en la socialización de los niños es fundamental.¹⁷ Las actitudes lingüísticas presentes en una familia influyen en el desarrollo de las actitudes de los niños hacia su lengua y hacia las otras lenguas habladas en su sociedad (Carulla 2006: 117). Se ha observado también que los niños son conscientes de las actitudes lingüísticas de sus padres, ya sean implícitas o explícitas y que se puede predecir las actitudes de los hijos según las actitudes de los padres (cf. Wong Fillmore 1991, Oh 2003). Por tanto, la apreciación y la valorización de la LH por

¹⁷ Garrett (2010) destaca la importancia que tienen los padres en cuanto a la atribución del valor y de la necesidad (por ejemplo, instrumental vs. identidad) de la LH en la vida de sus hijos. Gardner (1973, en Carulla 2006: 124) ha distinguido entre un papel pasivo y un papel activo con respecto a la estimulación consiente y positiva de los padres en cuanto al aprendizaje de la LH por parte de los hijos, precisando que un papel activo y una actitud favorable hacia la LH facilitan la conservación de la misma.

parte de los padres determinan hasta cierto punto las actitudes de los hijos hacia la misma y, en consecuencia, su nivel de bilingüismo y su uso y dominio de la LH (cf. Pérez-Leroux, Cuza y Thomas 2011, Kim 1992, en Oh 2003). De acuerdo con las consideraciones anteriores, Montrul (2008: 217) ha observado que cuando un niño percibe que la lengua de su familia no tiene valor social, empieza a hablarla cada vez menos y a desarrollar sentimientos negativos hacia su práctica.

Asimismo, además de las actitudes lingüísticas presentes en la familia, las actitudes hacia una lengua pueden verse influidas por varios otros factores. Garrett (2010: 22) destaca las experiencias personales, el entorno social y los medios de comunicación como algunos de los aspectos más influyentes. Carulla (2006: 126) incluye la edad, el género y la escuela en la lista de los factores. Por su parte, González Martínez (2008: 230) subraya la influencia de las nociones políticas, económicas y socioculturales en el prestigio de un idioma y, por tanto, en las actitudes hacia el mismo. En esta línea, Montrul (2012: 37) también señala la importancia del estatus sociopolítico de la lengua (minoritaria vs. mayoritaria) ya que, de manera general, y dependiendo de la sociedad, las lenguas minoritarias o inmigrantes pueden ser vistas como algo negativo por los hablantes de la lengua mayoritaria (Garrett 2010: 11).¹⁸

Hechas las observaciones anteriores, cabe agregar que existe un vínculo importante entre las actitudes, el comportamiento y los hábitos de comunicación (cf. Carulla 2006). A este respecto, Garrett (2010: 31) hace la distinción entre actitudes y costumbres o hábitos que, a pesar de que comparten algunas de las mismas características (por ejemplo, se aprenden, son generalmente estables y perdurables), difieren en el hecho de que el estudio de las actitudes va más lejos que el estudio de un fenómeno de comportamiento.

¹⁸ En el caso del español, Matthey (2010: 250) indica que la amplia aceptación de la lengua, además del estatus de prestigio del que goza, son dos de las condiciones favorables que contribuyen a facilitar la transmisión del español más que otras lenguas inmigrantes, como sucede en la ciudad de Montreal (cf. Capítulo 2). También cabe destacar, si bien es cierto que, con respecto al español, la cuestión de las actitudes hacia las distintas variedades de la lengua es un tema de gran interés (cf. Alvar 1983, Moreno Fernández 1998, Mendieta 1998), en el caso del presente estudio nos hemos limitado a estudiar las actitudes de nuestros informantes hacia el español como lengua en general.

1.9 Ventajas y consecuencias de la conservación y pérdida de la LH

En el siglo pasado se notaba una resistencia por parte de los políticos y profesores frente al uso y conservación de la LH en Canadá (cf. Haynes 2010, Kouritzin 1999, *Canadian Education Association* 1991, Wong Fillmore 1991). El uso de la LH, tanto en la sociedad como en el contexto familiar, estaba a veces tan mal visto que los profesores animaban a los padres inmigrantes a dejar el uso de la LH en el hogar, incluso si no podrían comunicarse bien en la lengua de la sociedad de acogida y hasta castigaban a los niños que hablaban la LH en la escuela.

Cabe destacar que en la actualidad no existe ninguna prueba de que el abandono de la L1 y/o LH facilite o acelere la adquisición de la lengua de la sociedad (Cummins 2001). De hecho, existe un amplio consenso acerca de las ventajas que supone el mantenimiento de una LH para el individuo de origen inmigrante (McAndrew 2009, Cummins 2005, Mota 1997, Wong Fillmore 1991, *Canadian Education Association* 1991), cualquiera que sea la generación de inmigración (Kouritzin 1999). Wong Fillmore (1991) ha sido uno de los primeros investigadores en tomar en cuenta los efectos de la pérdida de la L1. Desde entonces, varios estudios han demostrado que la conservación de la L1 y/o LH tiene muchos beneficios, tanto a nivel de desarrollo personal como a nivel familiar, incluso hasta para la sociedad.

1.9.1 Para el individuo

Gracias a investigaciones recientes (cf. Potowski 2013, Aronin y Singleton 2012, Paradis 2011), se ha podido comprobar las numerosas ventajas que supone el mantenimiento de la LH para los individuos de origen inmigrante y que el abandono de la LH no favorece el aprendizaje y dominio de la lengua dominante de la sociedad (Cummins 2001).

Asimismo, Montrul (2008: 97) recuerda que los niños bilingües son plenamente capaces de adquirir dos lenguas a la vez, sin ninguna consecuencia perjudicial en sus capacidades cognitivas. En efecto, se ha demostrado que los niños hablantes de herencia que conservan su LH muestran competencias cognitivas y metacognitivas superiores a los niños monolingües (cf. Aronin y Singleton 2012, Paradis 2011, McAndrew 2009, Cummins 2001, Cook 2001, Kouritzin 1999, Wong Fillmore 1991). Es más, los hablantes

de herencia, por hablar dos o más lenguas, tienen mejores competencias metalingüísticas (cf. McAndrew 2001 y 2009, Cummins 2001) y un repertorio lingüístico más grande (Aronin y Singleton 2012), lo que resulta en una mayor facilidad para aprender nuevos idiomas y para desarrollar estrategias de aprendizaje lingüístico transferibles a otras materias (cf. Aronin y Singleton 2012, Potowski 2013, McAndrew 2001 y 2009, Valdés 2001, Cummins 2001). Asimismo, los hablantes de herencia, por dominar más de un sistema cultural y lingüístico, no solo son mejores aprendices de lengua, sino que sus competencias bilingües y biculturales producen un potencial creativo y comunicativo mayor (cf. Aronin y Singleton 2012, Shenk 2008: 240, Cummins 2001). Además, el mantenimiento de la LH supone un mejor rendimiento escolar (cf. Potowski 2013, Paradis 2011, Houle 2011: 3, Wong Fillmore 1991) y un posible valor económico, relacionado al aumento y diversificación de oportunidades de empleo (cf. McAndrew 2009: 1546, Shenk 2008: 245, Guardado 2002).

Si bien es cierto que la competencia en la LH no asegura la aceptación de uno como miembro auténtico de la comunidad cultural, debido a la pronunciación, estructura gramatical o léxica no nativa en la LH (cf. Guardado y Becker 2013: 66), varios estudios han señalado que la conservación de la L1 y/o LH fomenta un mayor sentimiento de pertenencia a la cultura de origen y un sentido de identidad lingüístico y cultural, lo que favorece la autoestima y la confianza en sí mismo (cf. Smokowski y Bacallao 2011, McAndrew 2009: 1546, Oh 2003: 87, Guardado 2002, Kouritzin 1999). Como se puede apreciar, existe un vínculo entre el mantenimiento de la lengua y la cultura de herencia y el bienestar psicosocial del individuo, lo que ha llevado a la creación de programas de LH en muchas sociedades de acogida (cf. Rodrigue 2009, McAndrew 2009).

En relación con todas las ventajas mencionadas, Ryan y Deci (2000: 74), en su trabajo sobre la teoría de la autodeterminación, señalan la importancia de la satisfacción de las “necesidades psicológicas básicas”, lo que conduce a la salud y al bienestar personal. Sin entrar demasiado en este concepto, debido a las ventajas que conlleva el mantenimiento de la LH y las consecuencias que pueden resultar de su pérdida, se considera que el mantenimiento de un cierto nivel de competencia en la LH es una necesidad básica para los jóvenes inmigrantes.

Entre las múltiples consecuencias que pueden surgir ante la no satisfacción de dicha necesidad ‘básica’, esto es la pérdida de la LH, se han destacado la ansiedad y la inseguridad lingüística y cultural (Haynes 2010, Kouritzin 1999), lo que se ha asociado principalmente con experiencias negativas durante la niñez, relacionadas con la lengua y cultura de herencia, como por ejemplo la humillación y vergüenza debido a malentendidos entre hablantes de la LH y hablantes de la lengua dominante de la sociedad de acogida (cf. Val y Vinogradova 2010: 5). Como señalan estos autores, tales consecuencias pueden afectar al desarrollo y al comportamiento del niño e incluso crear sentimientos de aislamiento, de desconexión y de no pertenencia a la comunidad cultural o, en casos más graves, a la familia (Kouritzin 1999, Abdul-Bagi 2008). De hecho, llegados a la edad adulta, las personas que no logran mantener un nivel comunicativo en su LH dicen experimentar sentimientos de inferioridad, frustración, decepción, remordimiento, resentimiento y hasta enojo hacia ellos mismos y, más particularmente, hacia sus padres (cf. Kouritzin 1999: 174, Guardado 2002).

1.9.2 Para la familia

Las ventajas que supone la conservación de la LH a nivel familiar son de gran importancia. Cuando no se logra transmitir la LH a las nuevas generaciones, las relaciones familiares se ven afectadas de modo negativo. De hecho, varios estudios (cf. Wong Fillmore 1991 y 2000, Kouritzin 1999, Cummins 2001, Guardado 2002 y 2008, Haynes 2010) han demostrado que la pérdida de la LH se traduce en el deterioro y hasta la ruptura de la armonía y el bienestar familiar.

La pérdida de la LH produce una ruptura en la comunicación intergeneracional (Val y Vinogradova 2010: 5), lo cual tiene un impacto directo en la calidad de las relaciones entre los miembros de la familia (Cummins 2001), sobre todo con los que no hablan la lengua de la sociedad de acogida y los que se quedaron en el país de origen (Wong Fillmore 1991 y 2000, Kouritzin 1999). En el caso de que los padres no hablen la lengua dominante de la sociedad, la pérdida de la LH puede significar hasta la disrupción de la comunicación padre-hijo (Val y Vinogradova 2010: 5). En tal caso, el rol de los padres se complica de manera significativa, ya que no existe medio de socializar y

comunicarse eficazmente con sus hijos, ni transmitir sus valores, creencias, experiencias y conocimientos con ellos (Wong Fillmore 1991 y 2000, Kouritzin 1999: 127 y 171).

Felizmente, la pérdida completa de la LH y la ruptura total de la comunicación padre-hijo es un fenómeno que ocurre raramente. Sin embargo, dado que el cambio lingüístico de la LH a la lengua de la sociedad suele producirse en la G3, la ruptura de la comunicación abuelo-nieto, o mejor dicho entre los la primera y tercera generación, es un fenómeno que se produce con bastante frecuencia (Potowski 2013, Guardado 2008, Kouritzin 1999: 169).

1.9.3 Para la sociedad

Aunque las ventajas que supone el mantenimiento de lenguas minoritarias al nivel de la sociedad pueden parecer menos evidentes que las que acabamos de destacar, el impacto positivo de la conservación de la LH para la sociedad no se debe subestimar.

Como se ha visto en los apartados anteriores, los hablantes de herencia, por ser a la vez bilingües (o multilingües) y biculturales, suelen mostrar prueba de una mejor abertura y tolerancia hacia los otros grupos culturales (Cook 2001). Sin querer generalizar demasiado y como indica este autor, los hablantes de herencia, por haber estado expuestos a dos (o más) sistemas lingüísticos y culturales, suelen ser más conscientes y están más abiertos a las distintas visiones del mundo que existen en la sociedad global.

Consideramos, por todo ello, que un individuo que se siente satisfecho a nivel personal y familiar, es más propenso a contribuir de manera positiva a la sociedad en la que vive. Por tanto, si el mantenimiento de la LH conlleva tantas ventajas a nivel personal, se puede considerar de manera indirecta que esas mismas ventajas sirven para la sociedad en general.

Capítulo 2. Contexto y metodología de la investigación

2.1 Introducción

2.1.1 Canadá y las lenguas inmigrantes

La población de Canadá muestra un índice de bilingüismo y plurilingüismo elevado y creciente. En la actualidad, el retrato lingüístico y cultural del país consta de más de 200 lenguas, además de las dos lenguas oficiales del país: el inglés y el francés (RHDCC 2013, *Canadian Press* 2012a). Por tanto, el estudio de la transmisión intergeneracional de las lenguas inmigrantes es un aspecto socialmente pertinente para gran parte de la población.

Alrededor de 6.6 millones de residentes, es decir una persona de cada cinco, tiene una lengua materna distinta de las dos lenguas oficiales del país. Sin embargo, aunque el 20,6% de la población es alófono¹⁹, solo el 6,2% de la población declara hablar una lengua inmigrante como *única* lengua de uso en el hogar. A pesar de las numerosas lenguas inmigrantes presentes en el país, el 94% de la población canadiense utiliza, de manera regular, una de las lenguas oficiales en casa (*Statistique Canada* 2013a), lo que demuestra la gran influencia que ejercen el inglés y el francés en los hablantes de lenguas minoritarias.

Por otro lado, considerando que las prácticas lingüísticas de los padres pueden reflejar de manera importante las competencias lingüísticas de los hijos (cf. Guardado 2008: 18, Paradis 2011: 230), no es de sorprender que el uso frecuente del inglés y del francés en casa por los padres inmigrantes pueda influir en la lengua materna que se transmite a las nuevas generaciones.

2.1.2 Canadá y la población hispanohablante

Hace más de cincuenta años los inmigrantes procedentes del Caribe, América Central y América del Sur solo representaban el 0,5% de la población inmigrante en Canadá. Hoy en día esta población constituye más del 11% de los residentes permanentes admitidos en el país (RHDCC 2013, CIC 2012b). De hecho, como muestran los datos de *Citoyenneté et Immigration Canada* (2012b), América Latina se ha convertido en la cuarta fuente de

¹⁹ El *alófono* es la persona que tiene una L1 distinta de las lenguas oficiales del país.

inmigración del país.

Entre 2006 y 2011, la población hispano-canadiense experimentó un aumento del 32% (*Statistique Canada* 2012a), lo que hizo que el español se convirtiera en la tercera lengua inmigrante más hablada en todo el país, por detrás del chino y el punjabi (Aguzzi 2012, *Canadian Press*, 2012b). En el censo de 2011, más de 439.000 personas inmigrantes en Canadá seleccionaron el español como L1²⁰ (*Statistique Canada* 2012b: 4).

Cabe destacar que, según los datos de *Statistique Canada* (cf. Houle 2011), los padres hispanohablantes tienen una mayor tendencia a transmitir su lengua materna a sus hijos en comparación con otros grupos lingüísticos presentes en el país. No obstante, aunque la transmisión intergeneracional del español es ligeramente más exitosa que en otros grupos, ello no impide que la pérdida de la lengua sea un fenómeno presente en muchas familias hispanohablantes, sobre todo cuando se alcanza la tercera generación de inmigración. El siguiente gráfico, adaptado de Houle (2011: 9), muestra los porcentajes de retención del español como lengua materna en las tres primeras generaciones de inmigración en Canadá.

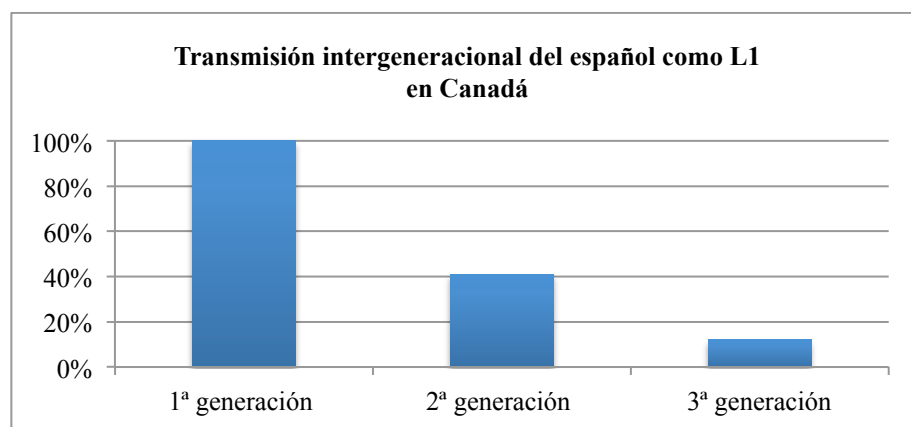


Gráfico 3. Transmisión intergeneracional del español como L1 en Canadá, adaptado de Houle (2011: 9).

Como vemos en el gráfico, basado en los datos del censo de 1981, solo el 41% de los hijos de la segunda generación y el 12% de la tercera generación mantienen el español

²⁰ Esta cifra no incluye necesariamente a los hispanohablantes de segunda o tercera generación que también dominan una o ambas lenguas oficiales del país.

como L1. Conviene precisar que los datos más recientes indican un aumento considerable en el mantenimiento de la lengua española en la segunda generación. El trabajo de Houle (2011: 5), basado en el censo de 2006, indica que el 53%²¹ de los niños nacidos en Canadá de familias hispanohablantes tienen la misma L1 que sus padres.

2.1.3 El español en Quebec

Aunque el número de inmigrantes hispanohablantes es más elevado en Ontario²², la concentración de esta población, en comparación con el resto del país, es más alta en la provincia de Quebec. El siguiente gráfico, publicado por *Citoyenneté et Immigration Canada* (2012a), muestra la repartición de la población inmigrante (residentes permanentes) de diverso origen a través del país, con datos del censo de 2011:

Canada – Résidents permanents selon la province ou le territoire et la région d'origine, 2011

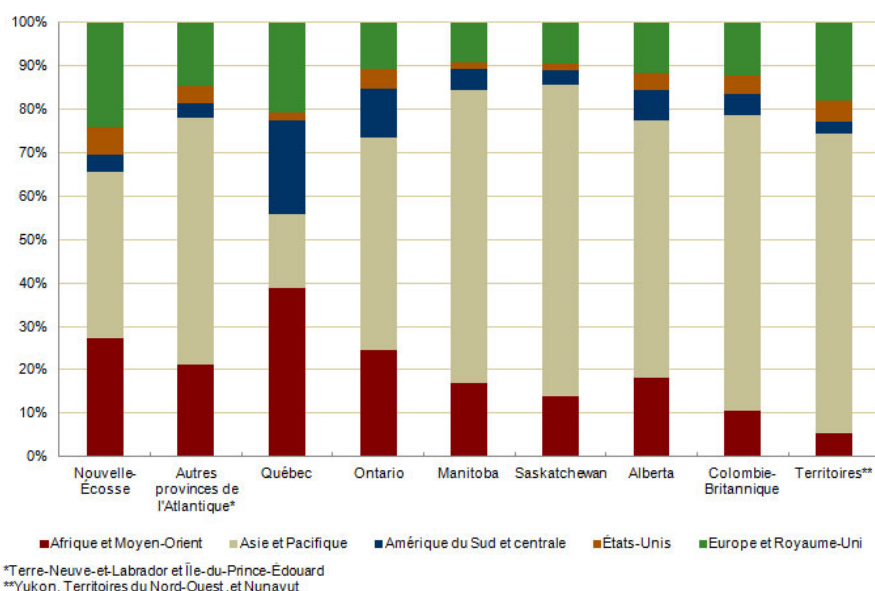


Gráfico 4. Residentes permanentes según la provincia y la región de origen, tomado de *Citoyenneté et Immigration Canada* (2012a).

Como vemos en el gráfico precedente, la población inmigrante de América del Sur y Central es más elevada en Quebec. El 21,5% de estos inmigrantes se establece en

²¹ Lo que representa un aumento de 12% respecto al año 1981.

²² Los datos de 2001 muestran que el 47% de las personas que declararon ser de origen latinoamericano se domiciliaba en Ontario, mientras que el 27% vivía en la provincia de Quebec (Lindsay 2007: 10).

dicha provincia, lo que representa una concentración particularmente elevada en comparación con las otras provincias del país.²³

También cabe destacar que el gobierno de Quebec, quizá debido a la realidad demográfica que acabamos de señalar, parece otorgar a los inmigrantes hispanohablantes una importancia mayor que a otros grupos. Por ejemplo, el Ministerio de Inmigración, Diversidad e Inclusión (*Immigration, Diversité et Inclusion*)²⁴ incluye, además de las dos lenguas oficiales, una versión en español de su sitio web oficial²⁵. También se cuenta con una publicación de 150 páginas en español titulada, *Aprender sobre Québec: Guía para lograr su integración*²⁶, con la que se pretende ayudar a los hispanohablantes en la realización de su proyecto de inmigración a la provincia. En ambos casos, el español es la única lengua no oficial del país en que se ofrecen tales servicios, lo que se puede considerar como prueba de la importancia de este grupo lingüístico entre la población inmigrante de Quebec.

2.1.4 Montreal, “la ciudad latina por excelencia”

No es de sorprender que la mayoría de los recién llegados a Canadá elijan establecerse en una de las principales regiones metropolitanas del país. Entre 2001 y 2006, el 40,4% de la población total de inmigrantes que llegó a Canadá se instaló en Toronto, el 13,7% en Vancouver y el 14,9% en Montreal (RHDCC 2013).

Entre todas las regiones metropolitanas del país, es Montreal donde se encuentra el porcentaje de distribución más importante de inmigrantes provenientes de América Latina. Según Pato (2010: 1), la ciudad de Montreal “se ha convertido en la ciudad ‘latina’ por excelencia de todo Canadá”. Apoyándose en los datos del censo de 2006 presentados por Bastien y Bélanger (2010: 9), el autor justifica esta afirmación:

En efecto, [Montreal] no solo cuenta con el porcentaje más alto de distribución

²³ En 2011, los inmigrantes provenientes de América del Sur y América Central representaban el 11,2% de los residentes permanentes en Ontario, el 7,5% en las provincias marítimas (Nuevo-Brunswick, Nueva-Escocia, Isla del Príncipe Eduardo, Terranova y Labrador), el 7,1% en Alberta, el 4,9% en Columbia Británica, el 4,7% en Manitoba y el 3,4% en Saskatchewan (*Citoyenneté et Immigration Canada 2012a*).

²⁴ Anteriormente llamado el Ministerio de Inmigración y Comunidades culturales (*Immigration et Communautés culturelles*).

²⁵ Cf. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/es/index.html>

²⁶ <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/es/divers/aprendersobrequebec-accesibilidad.pdf>

del grupo minoritario ‘latino-americano’ de todo el país (con un 14,2%), sino que además ella sola ha igualado al de las otras tres grandes ciudades canadienses juntas (Vancouver, Toronto y Ottawa-Gatineau, con un 15%).²⁷

El censo de 2011 indica que 118.350 personas en la *Région métropolitaine de recensement* (RMR) de Montreal tienen como lengua materna el español (*Statistique Canada* 2013c). De todas las lenguas inmigrantes habladas en la metrópolis, el español es la que tiene mayor número de locutores nativos, tras el árabe. Los hispanohablantes en Montreal representan el 3,1% de la población total, el 13% de la población que tiene una lengua materna distinta del francés y del inglés, y el 15,2% de la población que declara hablar una lengua minoritaria con más frecuencia en casa. De hecho, el español es la lengua hablada con más frecuencia en el hogar para el 80% de la población hispanohablante de Montreal (*Statistique Canada* 2013c y 2013d). Si bien es cierto que hablar el español en casa no garantiza necesariamente su transmisión, el hecho de que un porcentaje tan alto de hispanohablantes mantenga el español como lengua de uso en casa refleja, hasta cierto punto, un legítimo interés por su conservación.

2.2 Nuestro estudio

2.2.1 ¿Por qué la ciudad de Montreal?

Según los datos publicados por *Statistique Canada* (2010), para los hispanohablantes –así como para todos los hablantes de lenguas minoritarias– la LH no suele conservarse más allá de la tercera generación. Aunque esta circunstancia sea general en todo el país, parece particularmente interesante estudiar el fenómeno de la conservación del español en la región metropolitana de Montreal, y esto por varios factores.

En primer lugar, el hecho de que Montreal sea la ciudad canadiense con la distribución más alta de latinoamericanos (cf. Pato 2010), y también el lugar donde se encuentra el 79% de las personas de origen español y el 83% de la población de origen latinoamericano de toda la provincia de Quebec (MICC 2012a y 2012b), nos llamó particularmente la atención. Consideramos que la concentración elevada de

²⁷ Estos datos incluyen a la población latinoamericana que ha nacido fuera de Canadá y que declara pertenecer a un grupo de minorías visibles. La distribución de esta población en las otras regiones metropolitanas del país, tal y como se comprueba en Bastien y Bélanger (2010: 9), es la siguiente: Vancouver 2,9%, Toronto 4,9% Ottawa-Gatineau 7,2%.

hispanohablantes en Montreal y, por consiguiente, la existencia de diversos organismos y empresas hispanas en la ciudad²⁸ contribuye a crear y a aumentar las posibilidades de utilizar el español fuera del hogar. Como hemos visto en el Capítulo 1 (§1.6.2), el tamaño de la comunidad lingüística, así como la posibilidad de utilizar el idioma en varios ambientes fuera del contexto familiar, pueden influir de manera relevante en la conservación de una LH. Del mismo modo, ya que se ha demostrado que las comunidades de lengua minoritaria que acogen regularmente a nuevos inmigrantes son más susceptibles de mantener su lengua, e incluso a aumentar el índice de retención (Houle 2011: 12), el hecho de que la población hispanohablante de Montreal sea una comunidad inmigrante creciente²⁹ también resulta de interés para su estudio.

En segundo lugar, el bilingüismo y la convivencia lingüística francés-inglés caracterizan la región metropolitana de Montreal. Como destaca Burgueño Angulo (2005), esta dualidad lingüística es uno de los primeros y principales obstáculos que deben enfrentar los inmigrantes hispanohablantes, y los inmigrantes en general, a la hora de llegar a Montreal. Puesto que se ha comprobado el impacto que tiene esta realidad lingüística en la integración de los inmigrantes, resulta interesante conocer la percepción de la comunidad hispanohablante sobre la influencia del inglés y del francés en la transmisión y la conservación del español en Montreal. Resulta oportuno destacar también que la transmisión de lenguas inmigrantes es más prevalente en Quebec que en el resto de las provincias del país³⁰ (Houle 2011: 12). Es decir, según los datos de *Statistique Canada* (cf. Houle 2011), el simple hecho de estar domiciliado en Quebec supone una ventaja para el mantenimiento y la transmisión del español. Es de interés, por tanto, conocer la perspectiva de los hispanohablantes con respecto a ello.

Por todo ello, y sobre todo en vista de la carencia de estudios sobre este tema, creemos que el fenómeno de la conservación del español en Montreal merece ser investigado con detalle.

²⁸ A diferencia de otras ciudades de Canadá, Montreal cuenta con varios mercados, librerías, iglesias, centros culturales y de servicio social enfocados al público hispano, así como periódicos y programas de radio en español.

²⁹ Los datos del censo de 2011 demuestran un aumento del 25% en Montreal y del 23% en la provincia de Quebec de la población de lengua materna española entre 2006 y 2011 (Aguzzi 2012).

³⁰ Esta distinción se puede dar gracias –en gran medida– a la complejidad lingüística de la provincia, más particularmente de Montreal.

2.2.2 Breve justificación del estudio

El presente trabajo estudia, desde un punto de vista social y lingüístico, el fenómeno de la conservación del español en la región metropolitana de Montreal. El propósito de nuestro trabajo es analizar el fenómeno del mantenimiento del español desde las propias perspectivas y experiencias de las distintas generaciones de inmigración. Conviene precisar que este estudio tiene un carácter principalmente sociológico, por tanto no busca analizar los rasgos lingüísticos (fonético-fonológicos, gramaticales, léxicos, entre otros) de los hablantes de herencia en cuestión. No se trata de estudiar el español como sistema lingüístico, sino al individuo hispanohablante y su relación con el español como “recurso o producto cultural” (De Vries 1992: 211). Precisamos que este trabajo tiene un propósito sobre todo descriptivo y que con él pretendemos, basándonos en las experiencias y las perspectivas de padres e hijos hispanohablantes de primera y segunda generación, así como los de la generación 1.5, destacar los factores determinantes en cuanto al mantenimiento del español como LH, haciendo hincapié, siempre que sea pertinente, en los aspectos propios al contexto de Montreal.

El corpus de este trabajo ha sido confeccionado, como se verá con detalle más adelante en la metodología, con los datos recogidos a través de cuestionarios y entrevistas sociolingüísticas que evaluaron diversos aspectos (cognitivos, afectivos, socioeconómicos y socioculturales, entre otros) en relación con la transmisión intergeneracional del español. Con los resultados obtenidos se intenta, a través del análisis de las actitudes lingüísticas y del comportamiento lingüístico declarado por los informantes, lograr una mejor comprensión del fenómeno del mantenimiento del español en Montreal y de la importancia que se da a su conservación de una generación a otra.

2.2.3 Objetivos de la investigación

Hemos concebido este estudio con la intención de aportar nuevos datos sobre la transmisión del español como LH en Montreal, aspecto muy poco tratado hasta la fecha.

De manera más precisa, se pretende revelar lo que los padres inmigrantes y los hijos de inmigrantes hispanohablantes que viven en Montreal consideran como principales factores que influyen en la conservación de su L1 y de su LH.

Por otro lado, nuestra investigación también se mueve en torno a varios objetivos

particulares dentro de la intervención social quebequense. Primero, se buscó descubrir las actitudes de los inmigrantes hispanohablantes en Montreal hacia su lengua y hacia el mantenimiento de la misma. A través de este proceso se esperó también, como resultado adicional, sensibilizar a los padres inmigrantes sobre la importancia de su rol de transmisores de la LH y concienciar, tanto a los padres como a los hijos, sobre las posibles consecuencias que resultarían de la pérdida de sus competencias en ello. Se espera que este estudio pueda ser útil para promover una actitud positiva hacia el mantenimiento del español como LH en particular, y de las LH en general.

2.2.4 Preguntas de investigación

En línea con nuestros objetivos de investigación, las preguntas principales que guían nuestro estudio y a las cuales intentaremos responder en el Capítulo 3 de este trabajo, se pueden enunciar del siguiente modo:

- 1) ¿Cuáles son los factores que más influyen en el mantenimiento y la transmisión del español como lengua de herencia en Montreal?
- 2) ¿Cuáles son las actitudes de los padres y de los hijos hacia el mantenimiento y la pérdida del español?
- 3) ¿Qué tipo de estrategias tienen los padres para mantener el uso del español en casa?
- 4) ¿Qué importancia tiene el factor de la dualidad lingüística (inglés-francés) en el mantenimiento y la pérdida del español en Montreal?

2.2.5 Hipótesis de trabajo

Con respecto a las preguntas de investigación recién presentadas, hemos hecho las siguientes predicciones. En primer lugar, en cuanto a los factores que pueden influir en el mantenimiento y la transmisión del español, y tomando en cuenta los trabajos teóricos realizados hasta la fecha y presentados en el Capítulo 1, predijimos que:

- 1) La posibilidad de conservar el español disminuye en una familia en la que solo uno de los padres es hispanohablante.

- 2) Los padres que tienen un nivel de educación más bajo serían más propensos a utilizar el español en casa.
- 3) Un alto nivel de bilingüismo o trilingüismo de los padres (francés-inglés-español) perjudica la conservación del español en el hogar.
- 4) Los hijos de familias que participan activamente en actividades culturales valoran más su LH que los que no tienen ningún vínculo con la comunidad cultural.
- 5) Los hijos con un fuerte sentido de identidad cultural estarían más interesados en conservar su LH.
- 6) Los hijos cuyos padres han establecido una “política lingüística” explícita con respecto al uso del español en casa serían más propensos a conservar la lengua y tendrían un mejor dominio del español.
- 7) Las familias que viajan frecuentemente al país de origen serían más propensas a conservar el español.
- 8) El tamaño, la vitalidad y la juventud de la comunidad hispanohablante en Montreal influye positivamente en el mantenimiento de la lengua para las nuevas generaciones nacidas en la ciudad.
- 9) La constante llegada de nuevos inmigrantes latinos también favorece el uso y la conservación de la lengua en la ciudad.

Con respecto a las actitudes sobre la conservación del español, predijimos que los padres hispanohablantes que viven en Montreal tendrían, en general, una actitud positiva hacia el mantenimiento de su lengua pero que, sin embargo, no serían del todo conscientes de la importancia de su papel como transmisores de la LH. Dentro del matrimonio o la pareja indicamos que serían las madres las que estarían más interesadas en la cuestión del mantenimiento del español y, respecto a los hijos, que el aprendizaje de la LH interesaría más a las niñas que a los niños.

Con respecto a las estrategias de los padres para promover el uso y el mantenimiento del español en el hogar, predijimos que sus estrategias serían, sobre todo, inconscientes y no planeadas. Asumimos que, de forma general, la estrategia principal que emplean los padres sería la de hablar lo más posible con sus hijos en español.

Por último, a pesar de los datos presentados en Houle (2011) que relacionan la complejidad lingüística de la provincia de Quebec con un más alto nivel de transmisión de la LH, predijimos que, según los padres, el factor de la dualidad lingüística (inglés-francés) presente en Montreal no se consideraría beneficioso para la conservación del español, sino que podría verse como un elemento negativo que complica y retrasa el aprendizaje del español en los niños de familias hispanohablantes.

2.3 Metodología

Dada la subjetividad que predomina en los estudios de carácter sociolingüístico, sobre todo en lo que respecta a las actitudes lingüísticas, se suele criticar el uso de una metodología estrictamente cuantitativa para estos casos de investigación (Guardado 2002: 5). Por ello, hemos decidido recurrir a una metodología mixta para esta investigación. Nos parece importante y necesario emplear métodos tanto cualitativos como cuantitativos para poder aportar, en la medida de lo posible, generalizaciones sobre el fenómeno y, a la vez, poner de manifiesto el carácter subjetivo de las actitudes y experiencias de nuestros informantes. Se considera que este trabajo es sobre todo descriptivo, ya que se trata de entender y hacer vínculos entre las características, el comportamiento y las actitudes de nuestros informantes con el fin de encontrar respuestas válidas y de interés a nuestras preguntas de investigación.

2.3.1 La selección de informantes

Idealmente, como señaló Lieberman (1980: 22), una investigación sociolingüística de este tipo debería componerse de una muestra puramente aleatoria del grupo bajo investigación. Sin embargo, somos conscientes de que una muestra de informantes, cualquiera que sea el carácter del estudio, no puede representar a la totalidad de la población en cuestión (Lieberman 1980: 23) y, en el caso de nuestro fenómeno en estudio, sería imposible conseguir la participación de informantes elegidos puramente al azar.

Por otro lado, aunque los hispanohablantes compartan una misma lengua, no se debe asumir que sus perspectivas y sus experiencias en cuanto al mantenimiento o a la pérdida de esta, sean iguales. Por ello, intentamos en la manera de lo posible seleccionar a participantes no solo de diversos países de origen, sino también de varios estratos

socioeconómicos y con diversos niveles de educación. Dado que los informantes de nuestro estudio fueron reclutados a través de las redes sociales de conocidos hispanohablantes en la ciudad, y a pesar de los esfuerzos para obtener una muestra que representara la heterogeneidad de la población hispana de Montreal, cabe destacar que la mayoría de nuestros informantes provienen del mismo grupo socioeconómico y nivel de educación.

2.3.2 La división en grupos

Tomando en cuenta que el mantenimiento de una lengua minoritaria depende de su transmisión intergeneracional, resulta necesario contar con, al menos, dos generaciones de informantes: los padres y los hijos. Solo así, basándonos en los datos proporcionados por estos dos grupos, podremos ofrecer una visión adecuada de los diferentes aspectos del fenómeno investigado. Tal división permite, además, realizar un análisis comparativo de las diversas percepciones y actitudes que existen entre las distintas generaciones dentro de una misma familia. Se busca, entonces, a padres y a hijos hispanohablantes dispuestos a compartir sus experiencias con respecto al mantenimiento del español.

La muestra del presente estudio cuenta con 16 informantes, todos ellos inmigrantes hispanohablantes de primera o segunda generación, además de los de la generación 1.5³¹. Los criterios de selección para los dos grupos de informantes fueron los siguientes:

- Grupo 1. Padres: Personas (hombres y mujeres) que nacieron en un país hispanohablante, tienen el español como L1, son inmigrantes de primera generación³², están domiciliados en la región metropolitana de Montreal y tienen hijos que responden a las características del grupo 2.
- Grupo 2. Hijos: Personas (niños y niñas) que nacieron en Canadá de padres inmigrantes hispanohablantes o que nacieron en un país hispanohablante y llegaron a Canadá de niños (antes de los 8 años), llevan por los menos dos años

³¹ Ver las definiciones de las generaciones de inmigración en el Capítulo 1 (§1.3).

³² Dado que la edad en el momento de emigrar puede influir en las competencias en la L1, decidimos incluir solo a padres que llegaron de adultos a Canadá para asegurarnos de que todos tenían un dominio nativo del español.

viviendo en Canadá, han completado por lo menos dos años de escolaridad en Canadá y viven con sus padres en la región metropolitana de Montreal.

Como ya quedó señalado en el apartado anterior, con el fin de obtener una muestra lo más completa posible, hemos intentado buscar a informantes procedentes de una variedad de países hispanos, teniendo en cuenta el origen diverso de la población hispana de Montreal. Sin embargo, el país de origen del individuo no entra en los criterios de selección. Las regiones geográficas representadas en nuestro estudio incluyen América del Norte (México), América Central y el Caribe (Guatemala y Cuba), América del Sur (Colombia y Venezuela) y Europa (España).

Como se ha indicado anteriormente, el estudio se elabora a partir de las perspectivas y las experiencias de los 16 informantes. Entre ellos contamos con dos familias de cuatro miembros (dos padres y dos hijos cada una, y cuatro pares de padre e hijo, padre e hija y madre e hijo y madre e hija). Las características de cada grupo se presentan en los siguientes apartados.

2.3.3 Grupo 1. Padres

El primer grupo cuenta con ocho hispanohablantes, cinco madres y tres padres. Entre ellos contamos con dos parejas (madre y padre de H2 y H3, y madre y padre de H5 y H6).³³ La edad media de este grupo es de 43 años. Todos ellos son inmigrantes de primera generación, y llevan entre 2.5 y 16 años viviendo en Montreal, con un promedio general de 7.4 años en el país. Su nivel de educación es alto (estudios universitarios en distinto nivel). Las características principales de este grupo se resumen en la siguiente tabla.

³³ Las parejas de los demás padres no participaron al estudio. En todos los casos, salvo uno, todos los padres están casados y tienen pareja hispanohablante.

Grupo 1. Padres						
Informante	Sexo	Origen	Edad	Años en Montreal	% de vida en Canadá	Educación
Madre de H1	M	Colombia	37	8	21.60%	Universitaria
Padre de H2 y H3	H	Venezuela	50	3	6%	Universitaria
Madre de H2 y H3	M	Venezuela	44	3	6.80%	Universitaria
Madre de H4	M	Cuba	35	2.5	7.10%	Universitaria
Madre de H5 y H6	M	México	45	9	20%	Universitaria
Padre de H5 y H6	H	México	48	9	18.75%	Universitaria
Madre de H7	M	Cuba	36	1 (8 en Toronto)	25%	Universitaria
Padre de H8	H	España	49	16	32.65%	Universitaria

Tabla 2. Características del Grupo 1. Padres.

2.3.4 Grupo 2. Hijos

En nuestro estudio participaron un total de ocho hijos. Dos de ellos son hijos inmigrantes de segunda generación, nacidos en Canadá, y los otros seis pertenecen a la generación 1.5, entendida como la generación nacida fuera del país pero criada y educada en Canadá; entre ellos, contamos con dos parejas de hermanos.

La distribución por sexos es de siete chicas y un chico, y la edad media del grupo es de 11 años. Para los hijos que nacieron fuera de Canadá, la edad con la que inmigraron varía entre los cuatro y los ocho años, con un promedio de seis años. Estos jóvenes llevan un promedio de 5.8 años viviendo en Canadá, lo que representa el 45.6% de sus vidas hasta la fecha. La siguiente tabla muestra las características principales de este grupo:

Grupo 2. Hijos									
#	Sexo	País de nacimiento	País de origen de los padres	Edad	Años en Canadá	% de vida en Canadá	Hermanos mayores (+) menores (-)	Lengua materna	Lengua dominante
H1	F	Colombia	Colombia	13	8	61.5%	1(-)	Español	Francés
H2	F	Venezuela	Venezuela	11	3	25%	1(-)	Español	Español/francés
H3	F	Venezuela	Venezuela	9	3	30%	1(+)	Español	Francés
H4	F	Cuba	Cuba	9	2.5	27.8%	0	Español	Francés
H5	F	México	México	15	9	60%	1(-)	Español	Español/francés
H6	M	México	México	13	9	69%	1(+)	Español	Español/inglés
H7	F	Canadá	Cuba	7	7	100%	0	Español	Inglés
H8	F	Canadá	España	13	13	100%	1(+)	Francés/Español	Francés/inglés

Tabla 3. Características del Grupo 2. Hijos.

2.3.5 La recolección de los datos

Como indicamos anteriormente, el corpus de este estudio viene dado por los datos recogidos a través de cuestionarios y entrevistas sociolingüísticas realizadas a los dos grupos de investigación (ocho informantes cada uno). Las diversas herramientas de investigación se desarrollaron teniendo en cuenta las diferencias entre los dos grupos en cuestión (edad y generaciones de inmigración, entre otras). Para ello, utilizamos una mezcla de métodos directos (cuestionarios de preguntas cerradas) e indirectos (entrevista de pregunta abierta) con el objetivo de obtener una variedad de datos y verificar la consistencia de las respuestas de los informantes. De este modo, se propusieron preguntas cerradas y abiertas³⁴ con el fin de identificar las varias dimensiones del fenómeno, su prevalencia y las características principales de la población hispanohablante que logra conservar el español.

Dado que Fasold (1984) considera que “la propia actitud con respecto de una lengua conlleva ineludiblemente una valoración sobre su supervivencia” (cit. en

³⁴ Las preguntas planteadas, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, se ven inspiradas por el *Alberta Language Environment Questionnaire*, el *Alberta Language and Development Questionnaire*, el *National Heritage Language Resource Center's Survey of demographic and self-identification information for heritage learners of Mexican descent*, así como los trabajos de Guardado (2008), Benet-Martínez y Haritatos (2005), Oh (2003) y Mota (1997).

González Martínez 2008: 230), nos parece importante desarrollar también herramientas de investigación que permitan estudiar las actitudes lingüísticas de nuestros informantes, tanto hacia el español como hacia las lenguas oficiales del país. En cuanto al estudio de las actitudes lingüísticas, González Martínez (2008) propone el uso de métodos indirectos, y en concreto la entrevista sociolingüística de pregunta abierta. Según el autor, las preguntas abiertas “dan más juego a la entrevista y permiten matizar mucho las respuestas” (González Martínez 2008: 232). Siguiendo estos trabajos previos, y en línea con otras investigaciones sobre el tema (Houle 2011, Aguzzi 2012, entre otros), realizamos una serie de entrevistas semidirigidas con cada uno de nuestros informantes.

2.3.6 La entrevista

Una parte importante de nuestros datos cualitativos fue recogida a través de las entrevistas realizadas con nuestros informantes entre noviembre de 2013 y febrero de 2014.

La duración de las entrevistas realizadas con los informantes del grupo de los padres varía entre los 20 y los 40 minutos, según el interés del informante y su deseo de compartir información con la investigadora. La media de duración de las entrevistas es de 30 minutos. Las preguntas planteadas (ver guion de la entrevista en el Anexo 1), siempre en línea con nuestras preguntas de investigación, se dividieron en siete temas principales: 1) la familia y el proceso de inmigración; 2) las características lingüísticas de los hijos; 3) los patrones de comunicación y uso lingüístico; 4) los factores en el mantenimiento de la lengua; 5) las actitudes lingüísticas; 6) el proyecto lingüístico; y 7) Montreal y el multilingüismo.

En cuanto al grupo de los hijos, las entrevistas fueron, en general, más cortas y duraron entre 10 y 25 minutos, con un promedio de 15 minutos. Las entrevistas realizadas con este grupo tienen un número de preguntas reducidas y variadas (ver Anexo 2), con respecto a las entrevistas con los padres, y se dividen en cinco temas: 1) la familia; 2) las actitudes lingüísticas; 3) los patrones de comunicación y uso lingüístico; 4) las competencias lingüísticas; y 5) el mantenimiento de la lengua.

De manera más específica, las preguntas hechas a ambos grupos trataron sobre el proceso de inmigración, el sentimiento de pertenencia a la cultura de origen y a la cultura

quebequense/canadiense, la frecuencia de visitas al país de origen, la frecuencia y los contextos de uso del español, su interés por conservar la lengua española, sus percepciones de las consecuencias relacionadas con la pérdida de la LH, las estrategias de los padres, los desafíos en cuanto al mantenimiento de la lengua y la influencia de la dualidad lingüística de Montreal.

2.3.7 Los cuestionarios

El estudio incluye un total de tres cuestionarios distintos, dos para el grupo de los padres y uno para el de los hijos.

En el primer cuestionario elaborado para el grupo de los padres (ver Anexo 3), se pidió al informante información sociodemográfica de índole variada (sexo, edad, país de origen, lengua materna de sus padres, años vividos en Canadá y Montreal, nivel de escolaridad, clase social, ocupación en Montreal y en su país de origen), así como información sobre las otras personas que viven en su hogar, etc. También se solicitó a los informantes que proporcionaran información sobre la(s) primera(s) lengua(s) adquirida(s) durante la niñez, las lenguas de escolaridad, el contexto de aprendizaje de los otros idiomas hablados y los principales idiomas de uso en distintos ámbitos (por ejemplo, en público, en el trabajo, en el hogar). Para tener una idea más precisa de su nivel de dominio en cuanto a sus competencias en las dos lenguas oficiales del país, se les pidió que hicieran una autoevaluación de su nivel de francés y de inglés en una escala de cinco opciones (de *excelente* a *muy malo*). También preguntamos sobre su intención de volver a su país de origen, ya que ello puede constituir un factor de motivación importante para conservar la lengua en los hijos.

El segundo cuestionario (ver Anexo 4), también diseñado para los padres, contiene dos partes. La primera busca evaluar el porcentaje de uso del español, de la lengua oficial dominante (francés o inglés) y de otros idiomas (si corresponde) en los diferentes contextos de comunicación. Los informantes indicaron, en una escala de cinco opciones, el porcentaje aproximado de input y de output que reciben y producen en su contacto con distintas personas (incluyendo sus hijos, su pareja, sus hermanos, sus padres, sus amigos y sus compañeros de trabajo). La segunda parte se compone de 23 afirmaciones que buscan evaluar las actitudes de los participantes hacia diversos asuntos, incluyendo su

lengua y el uso de la misma, su cultura de origen y la cultura quebequense, entre otros. Se ofrecía al informante seis posibilidades, en escalas tipo Likert (*totalmente de acuerdo/ de acuerdo/ ni de acuerdo ni en desacuerdo/ en desacuerdo/ muy en desacuerdo/ no se aplica*), para expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

El cuestionario elaborado para el grupo de los hijos (ver Anexo 5) es de una versión similar, pero reducida, de los dos cuestionarios arriba mencionados. La primera parte recoge información sociodemográfica (sexo, edad, país de origen, años vividos en Canadá y Montreal, nivel de escolaridad) e información sobre su(s) lengua(s) materna(s) y sus competencias lingüísticas (tanto en español como en francés y inglés).

Igual que en el caso de los padres, la segunda parte trata de medir la frecuencia de uso del español, de su lengua oficial dominante (francés o inglés) y de otros idiomas (si corresponde). Se pidió a los hijos que indicaran, en una escala de cinco opciones, el aproximado porcentaje de input y de output que reciben y producen en su contacto con distintos miembros de la familia (su madre, su padre, sus hermanos, sus abuelos y sus primos), con sus compañeros en la escuela y con sus amigos fuera del ambiente escolar. El cuestionario para el grupo de los hijos no incluye la sección de afirmaciones sobre las actitudes.

2.4 Otras consideraciones metodológicas

Como indicamos en el apartado precedente, los investigadores que se mueven en el campo de la sociolingüística se enfrentan a la cuestión de la subjetividad y, por tanto, al problema metodológico de la fiabilidad y la validez de los datos (cf. los trabajos de Shenk 2008, De Vries 1992, Grin 1990, Gorter 1987, Lieberson 1980).

A este respecto, se ha observado por ejemplo que el comportamiento lingüístico declarado por los informantes no refleja necesariamente lo que se practica en la realidad. Por tanto, siempre que sea posible, el comportamiento declarado debería ser comprobado con la observación (Shenk 2008: 251). Para este trabajo hemos empleado, sin embargo, siguiendo las recomendaciones de Gorter (1987: 46), métodos para verificar la coherencia de las respuestas de nuestros informantes en un intento de controlar, en la medida de lo posible, las posibles divergencias entre el comportamiento lingüístico declarado y la realidad. De modo similar, también hemos tratado de evitar presuponer conexiones entre

el comportamiento lingüístico y las competencias en las lenguas utilizadas. Para Grin (1990: 5), la capacidad de un individuo de hablar una lengua no significa necesariamente que la utilice; es decir, que las competencias lingüísticas de un hablante no reflejan necesariamente su comportamiento lingüístico, y viceversa. Por lo tanto, el investigador debe obtener datos distintos respecto a cada variable, ya que los datos que se basan únicamente en una u otra no resultarán del todo adecuados. Asimismo, el investigador no debe preguntar solo sobre las competencias lingüísticas y los patrones de uso lingüísticos actuales, sino que debe también preguntar por las competencias y patrones de uso en el pasado, con el objeto de determinar si estas han cambiado a lo largo de la vida del informante (cf. Lieberson 1980: 15). Aunque tales preguntas retrospectivas tienen su importancia, también pueden presentar ciertos problemas metodológicos, ya que es casi imposible confirmar la validez de tales informaciones (Lieberson 1980: 16, De Vries 1992: 219).

Teniendo en cuenta lo dicho, elaboramos nuestras herramientas de investigación para poder obtener datos, no solo sobre la historia lingüística pasada de nuestros informantes, sino también sobre el presente, siempre haciendo hincapié en las competencias y el comportamiento y uso lingüísticos actuales. Además, en cuanto a las posibles divergencias entre el comportamiento lingüístico declarado por el informante y la realidad, intentamos seguir las recomendaciones de Gorter (1987: 46), que propone formular varias veces la misma pregunta de manera diferente con el fin de verificar la coherencia de los datos proporcionados por los informantes.

Otra de las dificultades tiene que ver con la evaluación de los niveles de competencia, sobre todo cuando se trata de hacer autoevaluaciones, como es el caso del presente estudio. Dado que las entrevistas se realizaron casi por completo en español, el nivel de competencia en francés o en inglés no se ha podido verificar. Sin embargo, los datos proporcionados por los informantes sobre sus competencias en las lenguas oficiales (y en español, en el caso de los hijos), necesariamente subjetivos, nos permiten de todas formas tener una idea de la percepción de su nivel de dominio en cada una de las lenguas que hablan.

Cabe destacar, como hace Williamson (1991: 140), dos puntos importantes con respecto a las entrevistas sociolingüísticas. Por un lado, se ha observado que la entrevista

animada por un hablante no nativo puede lograr resultados diferentes de la que anima un hablante nativo de la lengua en cuestión. Se puede suponer entonces, ya que la investigadora no es hablante nativa de español³⁵, que los datos obtenidos podrían haber sido diferentes, hasta cierto punto, si las entrevistas fueran realizadas por un hispanohablante. Por otro lado, también se ha observado que la entrevista realizada en la L1 o la lengua dominante del informante puede lograr resultados diferentes de aquella que se realiza en la lengua dominante de la sociedad (cf. Williamson 1991). Cabe destacar, sin embargo, que aunque el español sea la L1 (o una de las L1) declarada de todos los informantes, muchos de los hijos afirmaron expresarse con más facilidad en francés o en inglés. No obstante, decidimos llevar a cabo todas las entrevistas en español con posibilidad de cambiar a su lengua dominante, ya fuera el francés o el inglés, siempre que quisiera el informante (lo que raramente sucedió). En línea con nuestros objetivos de hacer reflexionar al informante sobre la importancia del español en su vida y de promover una actitud positiva hacia su mantenimiento, consideramos que la entrevista con los hijos era la ocasión ideal para valorar sus competencias en la lengua y de crear una oportunidad para estos jóvenes de utilizar su LH fuera del contexto familiar.

³⁵ La investigadora, canadiense anglófona de Manitoba, tiene competencia nativa en francés.

Capítulo 3. Presentación y análisis de los datos

3.1 Las competencias lingüísticas de los informantes

Antes de entrar en el análisis de los datos y de dar a conocer las respuestas a las preguntas de investigación, parece importante presentar los datos respecto a las competencias lingüísticas de los informantes, lo que nos servirá de base desde la que interpretaremos los resultados con respecto al mantenimiento del español como LH.

3.1.1 Grupo 1. Padres

Los inmigrantes hispanohablantes en Quebec presentan, de manera general, un índice de competencia relativamente alto en francés. Según los datos del antiguo Ministerio de Inmigración y Comunidades Culturales (MICC), la gran mayoría (el 88.8%) de los latinoamericanos que residen en Quebec habla francés, casi la mitad (el 45.1%) habla las dos lenguas oficiales y solo una minoría (el 6.4%) declara no hablar ni francés ni inglés (MICC 2010b: 5). En el caso de nuestros informantes, todos los padres dominan al menos una de las lenguas oficiales del país y, por ser domiciliados en Quebec, en la mayoría de los casos dominan mejor el francés. Todos ellos calificaron su dominio del francés como “bueno”,³⁶ salvo la madre de H7 que considera su dominio del francés “muy malo”, ya que vivió la mayoría de su tiempo en Canadá en Toronto, donde se habla inglés. En cuanto al dominio del inglés, entre los ocho padres del estudio solo dos declararon que su dominio de inglés era “malo” o “muy malo”. Para el resto de padres, el dominio de esta lengua varía entre “regular” y “excelente”.

Informante	Autodeclaración		Autoevaluación	
	Lengua materna	Lengua dominante	Domino francés	Dominio inglés
Madre de H1	Español	Español	<i>Bueno</i>	<i>Muy malo</i>
Padre de H2 y H3	Español	Español	<i>Bueno</i>	<i>Bueno</i>
Madre de H2 y H3	Español	Español	<i>Bueno</i>	<i>Malo</i>

³⁶ Como se ha indicado en el Capítulo 2 (§2.3.7), todos los informantes (padres e hijos) hicieron una autoevaluación de su nivel de lenguas en una escala que contempla cinco opciones (de *excelente* a *muy malo*).

Madre de H4	Español	Español	<i>Bueno</i>	<i>Bueno</i>
Madre de H5 y H6	Español	Español	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>
Padre de H5 y H6	Español	Español	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Madre de H7	Español	Español	<i>Muy malo</i>	<i>Bueno</i>
Padre de H8	Español	Español	<i>Bueno</i>	<i>Bueno</i>

Tabla 4. L1 y autoevaluación del dominio de otras lenguas de los padres.

3.1.2 Grupo 2. Hijos

Como comprobamos en la tabla 3 del Capítulo 2 (§2.3.4), todos los hijos declaran que el español es su L1, o la que aprendieron primero desde la infancia. La informante H8 es la única que tiene dos L1: el español y el francés.³⁷ A pesar de que todos los hijos tienen el español como L1 (o una de las L1), como ilustra la tabla 5 la(s) lengua(s) dominante(s) no siempre coincide con la L1.³⁸

Informante	Lengua materna	Lengua dominante	Edad aprox. de exposición* a la LOD**	Años de escolaridad formal en español
H1	Español	Español/francés	6 años	0
H2	Español	Español/francés	8 años	3 años
H3	Español	Francés	6 años	1 año
H4	Español	Español/francés	7 años	1 año
H5	Español	Español/francés	6 años (francés) 3 años (inglés)	1 año
H6	Español	Español/inglés	3 años (inglés) 4 años (francés)	0 (curso para HH)
H7	Español	Inglés	2 años	0
H8	Francés/ español	Francés	4 años (inglés)	0

*En todos los casos la exposición tuvo lugar fuera de la casa en la escuela o la guardería
**LOD= Lengua oficial dominante

Tabla 5. L1, dominio de otras lenguas, edad de exposición y escolaridad de los hijos.

Es interesante destacar que, aunque los hijos identifican otro idioma distinto al español como lengua dominante, casi todos (con excepción de H8) afirman utilizar el español cuando cuentan números o hacen cálculos, cuando reflexionan sobre algún tema

³⁷ Tomamos en cuenta que H8 es una de nuestras informantes de segunda generación.

³⁸ Lo que se explica por varios factores (años de escolaridad en español vs. en el otro idioma, años viviendo fuera del país de origen, etc.), tal y como expondremos a continuación.

o cuando se sienten emocionados o muy tristes³⁹. El vínculo entre L1 y emociones se desarrollará más adelante en el presente capítulo (§3.3.3).

Consideramos, sin lugar a dudas, que todos los ‘hijos’ que participaron en este estudio son “bilingües tempranos”⁴⁰. Cabe destacar, sin embargo, que no todos adquirieron su L2 (y L3) de la misma manera. De los ocho hijos consideramos que dos (H8 y H7) son bilingües simultáneos y que los demás son bilingües secuenciales o sucesivos, de acuerdo con las definiciones de los términos vistas en la Capítulo 1 (§1.2). Resulta interesante señalar que los dos “bilingües simultáneos” son hijos de hablantes de español de segunda generación y todos los “bilingües secuenciales” nacieron fuera de Canadá (la generación 1.5).

Con respecto al nivel de competencias lingüísticas en la LH, ambos grupos calificaron su nivel de español y de las dos lenguas oficiales del país.⁴¹ La siguiente tabla resume las autoevaluaciones hechas por los hijos sobre sus propias competencias lingüísticas:

Informante	Autoevaluación		
	Dominio del español	Dominio del francés	Dominio del inglés
H1	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Regular</i>
H2	<i>Bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>
H3	<i>Regular</i>	<i>Excelente/bueno</i>	<i>Malo</i>
H4	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Regular</i>
H5	<i>Bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>
H6	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>
H7	<i>Bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
H8	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Excelente</i>

Tabla 6. Autoevaluación de los hijos de su dominio de las lenguas.

Cabe señalar, de acuerdo con los datos presentados en la tabla 6, que siete de los ocho hijos son hasta cierto nivel trilingües en francés, inglés y español. De manera

³⁹ Actos que suelen realizarse en y estar asociados con la L1 del individuo.

⁴⁰ Para la definición del término ver el Capítulo 1 (§1.2).

⁴¹ Cabe recordar que el presente estudio no pretende ni medir ni hacer una evaluación del nivel de las competencias lingüísticas de los informantes. Estos datos sirven de base para la interpretación y el análisis de los demás datos recogidos a lo largo de la investigación.

general, los padres consideran que ese alto nivel de bilingüismo es una ventaja importante y que es el resultado del hecho de vivir en Montreal. Los padres hicieron hincapié en el alto nivel de las competencias receptivas de sus hijos en español, sobre todo a nivel oral. Sin embargo, no hemos calificado de “bilingüe receptivo” a ninguno de los informantes, ya que todos saben hablar, leer y escribir en español en niveles de competencia variable. En efecto, si bien es cierto que todos los niños afirman tener más facilidad y, en algunos casos, preferir leer y escribir en su lengua oficial dominante (francés/ inglés), los datos indican que todos, a pesar de tener poca o ninguna formación en español,⁴² tienen un dominio bastante alto de la LH.⁴³

Dado que todas las entrevistas se hicieron en español, podemos concluir que ninguno de los hijos que participaron en nuestro estudio ha sufrido una pérdida o atrición *total* de su L1 y/o LH. Si bien es cierto que los padres, e incluso los hijos mismos, comentaron que el español de los hijos ha sufrido los efectos del contacto con el francés y el inglés, ninguno de los padres dijo sentirse preocupado por la posibilidad de que sus hijos puedan perder el español.

Tal y como vimos en el Capítulo 1 (§1.1), el concepto de hablante “nativo” es difícil de definir. A este respecto, preguntamos a los padres si ellos consideran que sus hijos hablan como un hablante “nativo” de la misma edad en su país de origen o si, por el contrario, notan alguna diferencia en su habla. A pesar de que todos tienen un nivel “alto” de español, las respuestas de los padres respecto a la pregunta están divididas. Por ejemplo, la madre de H1 declara que su hija “no tiene absolutamente ninguna diferencia con los chicos de su edad en Colombia. Nadie pensaría que realmente ha estudiado toda su vida en otro idioma”. En cuanto a H2 y H3, los padres y las mismas hijas afirmaron que tienen un acento diferente de los niños de su país de origen y que según los familiares “hablan un poco robótico”. Sus padres también destacaron que, por estar en contacto con las distintas variantes de la LH en Montreal, las niñas están empezando a usar palabras de otras variedades de español (de sus amigas chilenas, por ejemplo).

⁴² Volveremos a la cuestión de la instrucción en la LH en el presente capítulo (§3.2.2).

⁴³ Cabe señalar que el hecho de que todos los hijos tengan un nivel alto de español es casualidad, ya que los informantes no fueron seleccionados de acuerdo a su nivel de competencias en la LH.

Con respecto a la pronunciación, la madre de H7 explicó que su hija, durante un tiempo, tenía problemas sobre todo con la /r/, pero que con el tiempo y tras muchos ejercicios de pronunciación con la abuela, el problema se solucionó. Si bien el caso de H7 resulta bastante normal, sobre todo para un niño nacido en Canadá, ya que la /r/ se trata de uno de los últimos fonemas adquiridos por los niños monolingües, el caso de H4, al contrario, llama más la atención. La madre de H4 declaró que el acento de su hija ha cambiado desde su llegada a Montreal y que, en vez de perderlo, “ahora tiene el acento mucho más cubano que antes”. Su explicación al fenómeno fue la siguiente:

Parece que, como está lejos, la nostalgia... porque los niños también sienten nostalgia de su país [...] Y entonces ahora quiere hablar como una cubana, vaya... Entonces habla más, sí, tiene más acento cubano ahora que cuando estaba en Cuba, increíblemente.

Además del acento, otro aspecto lingüístico que podemos destacar de las respuestas de los informantes es el léxico que emplean. Por ejemplo, H5 mantiene tener “un viejo español”, bastante diferente del español que hablan sus primos en su país de origen. En la misma línea, la madre de H5 señala que sus familiares les dicen que hablan un “un español antiguo”, que no ha evolucionado con el tiempo fuera del país de origen y que, además, está contextualizado sobre todo a las situaciones de la casa y encuadrado al ámbito familiar. El concepto de “español de casa”, también ha sido mencionado por la madre de H2 y H3. Para ella, el desafío más grande respecto al mantenimiento del español “no está en ese español espontáneo comunicativo, de la casa, sino más bien en el español más formal, más académico, más asociado a la escritura”. Su objetivo sería que sus hijas “no se quedaran con un español de casa”, lo que, según ella, “implica una disciplina adicional”.

3.2 Los factores

Como ha quedado señalado en el Capítulo 1 (§1.5 y 1.6), la conservación de una LH viene determinada por varias condiciones y circunstancias dentro y fuera del hogar familiar migrante. A través del presente estudio, y conforme a nuestra primera pregunta

de investigación, intentamos identificar los factores que más influyen en el mantenimiento y la transmisión del español como LH en Montreal.

Para obtener una idea general de los principales factores relacionados con la pérdida del español en contexto migratorio, preguntamos a los padres por qué piensan que en algunas familias inmigrantes se conserva la LH y en otras no. Al analizar las respuestas a esta pregunta, podemos destacar los siguientes temas que, sin ningún orden particular, constituyen los factores que pueden hacer que una familia no conserve su LH: las condiciones de inmigración, el miedo a sentirse discriminados o rechazados por la sociedad de acogida, la aceleración en el proceso de integración, el rechazo o la resistencia por parte del hijo, la falta de cultura o información sobre los beneficios del bilingüismo y la actitud e idiosincrasias⁴⁴ del hablante.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, se les pidió identificar, según su opinión personal, los tres aspectos más importantes que los padres pueden tener en cuenta para conservar el español y facilitar la transmisión de la lengua a sus hijos. La siguiente tabla resume los temas principales destacados en las respuestas de este grupo.⁴⁵

Grupo 1. Padres	
<i>En su opinión, ¿cuáles serían las tres cosas más importantes que los padres hispanohablantes tienen que hacer para mantener el español y facilitar la transmisión de la lengua a sus hijos?</i>	
Aspectos considerados	Número de veces nombrado
Hablar con ellos en español	5
Tener libros y leer con los niños en español desde chiquitos	5
Mantener contacto con la familia y amigos en el país de origen	3
Dar referentes culturales a los niños	3
Que hagan actividades en la lengua (ver la televisión/películas, escuchar radio/canciones, escribir cartas a los abuelos, etc.)	3
Dar importancia a la lengua y motivarles a que también vean la importancia de mantenerla	3
<i>Insistir</i> que en la casa se habla español	2

⁴⁴ El DRAE define *idiosincrasia* como los “rasgos, temperamento, carácter, etc., distintivos y propios de un individuo o de una colectividad”.

⁴⁵ Aunque solo pedimos los tres aspectos más importantes, algunos de los padres nombraron cuatro, o más. Estos datos también se incluyen en la tabla 9.

Comunicarse regularmente con ellos	1
Viajar al país de origen	1
No forzarlo demasiado	1

Tabla 7. Respuestas de los padres sobre los aspectos más importantes en la conservación de la LH.

Dado que, como ya ha quedado señalado, la transmisión de una LH es un fenómeno intergeneracional, resulta importante contar con las perspectivas de los dos grupos de informantes con respecto a esta cuestión. Así, una pregunta parecida fue hecha a los hijos, pidiéndoles que indicaran las tres cosas más importantes que los padres pueden hacer para ayudarles a mejorar y conservar su español. Tal y como vimos en la tabla anterior, las respuestas nombradas por los hijos son las siguientes:

Grupo 2. Hijos	
<i>¿Cuáles son las 3 cosas más importantes que los padres pueden hacer para ayudar a sus hijos a aprender y practicar el español?</i>	
Aspectos considerados	Número de veces nombrado
Hablarles en español	7
Ponerles la televisión, música en español	4
Corregirles cuando cometen errores	3
Leerles en español desde chiquititos	2
Hablarles de su familia y cultura	2
Practicarlo todos los días	2
Motivarles a que hablen en español	1
Tomar clases de español	1
Vivir en la lengua, rodearse del idioma y de hispanohablantes	1
Solo hablarles en francés o inglés en la escuela o para las tareas	1
No forzarlo demasiado	1

Tabla 8. Respuestas de los hijos sobre los aspectos más importantes en la conservación de la LH.

No es de sorprender que muchos de los aspectos se repitan en un grupo y el otro. Particularmente interesante ha sido la comparación de las respuestas entre los padres e hijos de una misma familia, lo que demuestra hasta qué punto, como vimos en el Capítulo 1 (§1.8) y como veremos en el presente capítulo (§3.3.3), el comportamiento y las actitudes de los padres influyen de manera importante en la de sus hijos. Compilando los datos obtenidos de los dos grupos, dividimos los temas en cinco grandes apartados, cada uno de los cuales representa un factor principal relacionado con la conservación del español en Montreal. Estos cinco factores son los siguientes:

Factores	Aspectos considerados por padres e hijos
1. La exposición a la lengua	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar con ellos en español (Grupo 1. Padres) - Hablarles en español (Grupo 2. Hijos) - Que hagan actividades en la lengua (ver la televisión/películas, escuchar radio/canciones, escribir cartas a los abuelos, etc.) (Grupo 1. Padres) - Ponerles la televisión, música en español (Grupo 2. Hijos) - Practicarlo todos los días (Grupo 2. Hijos) - Vivir en la lengua, rodearse del idioma y de hispanohablantes (Grupo 2. Hijos) - Solo hablarles en francés o inglés en la escuela o para las tareas (Grupo 2. Hijos)
2. El uso de la lengua formal	<ul style="list-style-type: none"> - Tener libros y leer con los niños en español desde chiquitos (Grupo 1. Padres) - Leerles en español desde chiquititos (Grupo 2. Hijos) - Corregirles cuando cometen errores (Grupo 2. Hijos) - Tomar clases en español (Grupo 2. Hijos)
3. La motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Dar importancia a la lengua y motivarles a que también vean la importancia de mantenerla (Grupo 1. Padres) - Motivarles a que hablen en español (Grupo 2. Hijos) - No forzarlo demasiado (Grupo 1. Padres y Grupo 2. Hijos)
4. El contacto con la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse regularmente con ellos (Grupo 1. Padres) - Mantener contacto con la familia y amigos en el país de origen (Grupo 1. Padres) - Viajar al país de origen (Grupo 1. Padres)
5. La exposición a la cultura de origen	<ul style="list-style-type: none"> - Hablarles de su familia y cultura (Grupo 2. Hijos) - Dar referentes culturales a los niños (Grupo 1. Padres)

Tabla 9. Factores más importantes en la conservación de la LH, según los padres y los hijos.

3.2.1 Factor 1: La exposición a la lengua

Como ha quedado señalado en el Capítulo 1 (§1.5.1), la exposición a la lengua es uno de los factores más importantes con respecto a la conservación de la LH. Como se puede apreciar en la tabla 9 (factor 1), y en línea con lo anteriormente dicho, los aspectos sobre la exposición a la lengua fueron las respuestas más frecuentes entre los factores más importantes para la conservación del español, y esto en ambos grupos. Vemos entonces que, a través de los datos obtenidos, todos los padres e hijos parecen ser conscientes de la importancia de la exposición al español para su mantenimiento.

Input y output

Como quedó explicado en el Capítulo 2 (§2.3.5), el trabajo de campo no ha incluido una observación directa de las familias para poder medir el input que los hijos están recibiendo diariamente en español. Sin embargo, hemos tratado de medir de la mejor manera posible, tomando en cuenta las restricciones de tiempo, el comportamiento

lingüístico de cada familia con el fin de determinar cuánto input reciben y cuánto output producen los hijos en la LH. Hicimos el mismo ejercicio con el grupo de los padres, ya que, como señalan Hakuta y D'Andrea (1992), el dominio de español de los hijos está principalmente determinado por el comportamiento lingüístico de los padres en el hogar.

En los siguientes gráficos resumimos el input y el output de cada grupo. Los dos primeros representan el comportamiento lingüístico de los padres, y los dos últimos el de los hijos. Las tres lenguas que figuran en los gráficos son la LH (español, ESP), la lengua oficial dominante (LOD) y la lengua oficial adicional (LOA) (francés o inglés, según el dominio de la lengua del informante).

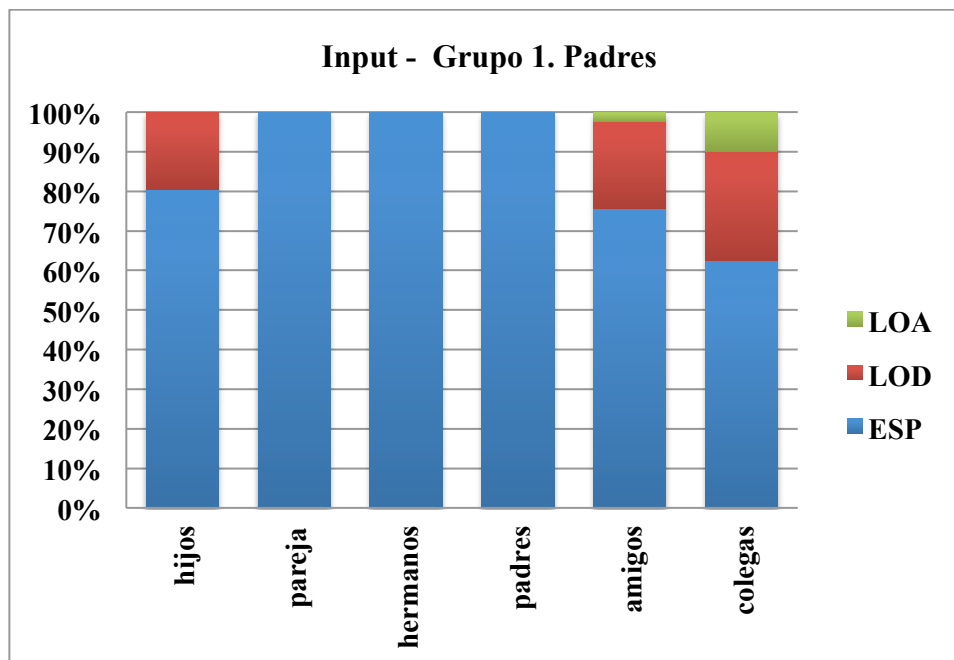


Gráfico 5. Input de los padres en las tres lenguas.

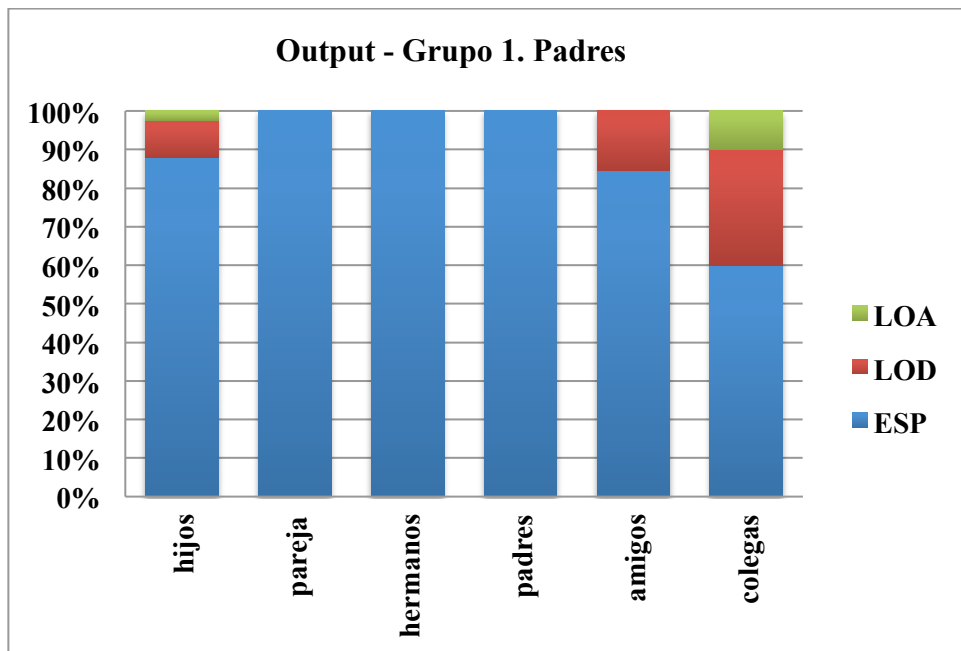


Gráfico 6. Output de los padres en las tres lenguas.

Como se puede apreciar en los gráficos precedentes, los datos analizados revelan claramente que, en el caso de los padres, toda la comunicación entre la pareja se hace 100% en español, lo mismo que con los hermanos y sus padres (los abuelos de los hijos). Este grupo también presenta un alto porcentaje de amigos y colegas que hablan español. Esto significa que, a pesar de vivir en una sociedad donde el español es lengua minoritaria, la exposición de los niños a la lengua, directa e indirectamente por medio de sus padres, es muy alta.

Por otro lado, de todo el input que reciben los padres de sus hijos solo el 20% está en un idioma distinto al español, lo que significa que los hijos se comunican con ellos mayoritariamente (el 80% del tiempo) en español, ya sea su lengua dominante o no. Aún más significativo es el alto porcentaje de output que producen los padres en español en su contacto con sus hijos. En este caso, casi el 90% del tiempo hablan con sus hijos en español, porcentaje que concuerda, como se puede apreciar en el siguiente gráfico, con la declarada cantidad de input que reciben los hijos de sus padres en español (el 90% del input de las madres y el 93% de los padres). Cabe destacar, sin embargo, la diferencia entre el porcentaje y la cantidad de input y output. Por ejemplo, puede ser que un hijo

cuyo padre le habla 70% en español reciba más input en la lengua que uno cuyo padre le habla el 100% del tiempo en español, pero que lo hace con menos frecuencia.

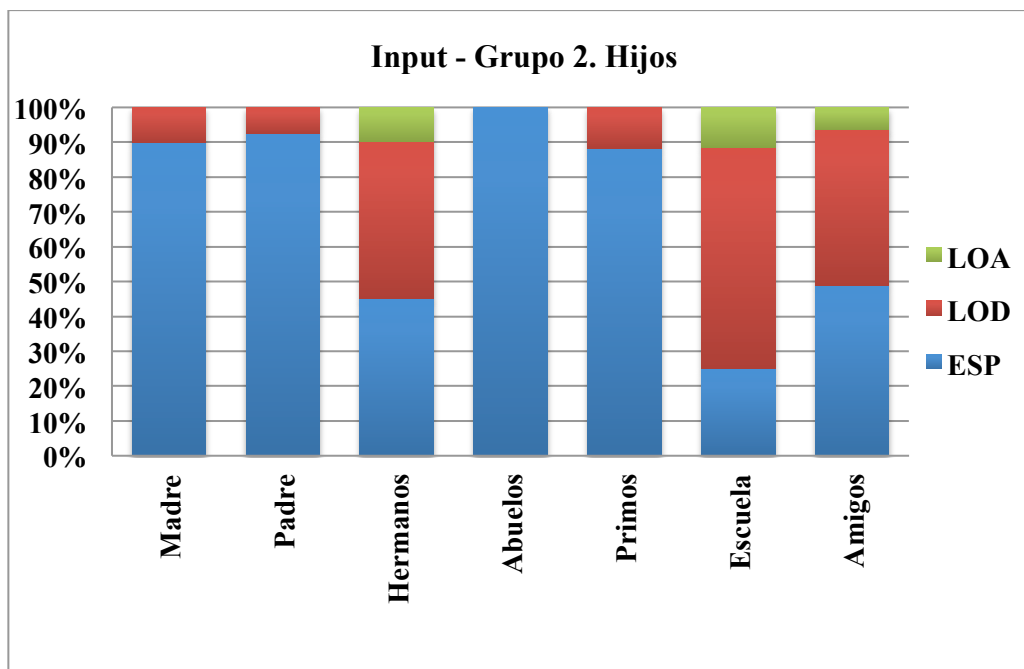


Gráfico 7. Input de los hijos en las tres lenguas.

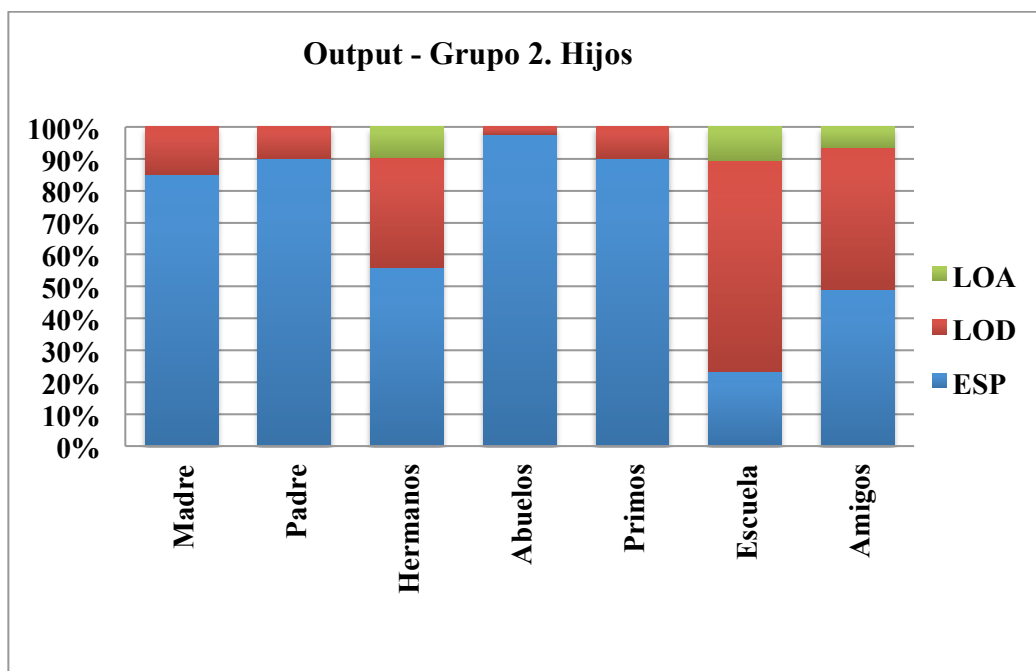


Gráfico 8. Output de los hijos en las tres lenguas.

Como era de esperar, el porcentaje de output que producen los hijos en español con sus padres (el 85% con las madres y el 90% con los padres) es inferior al input que reciben de ellos (cf. los datos recién citados).⁴⁶ No obstante, a pesar de esta diferencia, el porcentaje de output que producen los hijos resulta muy alto en comparación a lo esperado. En cambio, no resultan sorprendentes los altos porcentajes de input y output que reciben y producen en contacto con los abuelos y los primos en español, dado que, en casi todos los casos, esta comunicación se produce en el país de origen. Lo que sí llama la atención es el contacto entre hermanos.⁴⁷ Según vemos en los gráficos 7 y 8, las tres lenguas aparecen representadas. Los hijos mantienen que reciben menos input de sus hermanos que el output que producen en español. En los dos gráficos vemos que la comunicación entre hermanos se reparte casi de manera equilibrada entre las distintas lenguas, es decir, casi la mitad en español y la otra mitad en las dos lenguas oficiales. No es de sorprender que las lenguas oficiales tengan un lugar importante en la comunicación entre hermanos, dado que los hijos están escolarizados en francés (y/o inglés) y se trata de la lengua dominante fuera del hogar. Cabe subrayar que el porcentaje de uso del español es muy alto tomando en cuenta estos hechos. También es interesante señalar el lugar que ocupa el español en el contacto con los amigos y compañeros de clase. Esto significa que los hijos están expuestos al idioma y utilizándolo en su vida cotidiana fuera del hogar, lo que vemos como un punto muy positivo para la conservación de la LH.

Los datos arriba presentados confirman el alto nivel de retención de competencias receptivas y productivas en todos los hijos. Asimismo, la presencia de los tres idiomas, es decir la LH, la lengua oficial dominante y la lengua oficial adicional, en los cuatro gráficos, es especialmente interesante en los hijos. Resulta importante destacar esta particularidad, pues en el contexto en que nos encontramos, el contacto lingüístico no ocurre entre dos, sino tres lenguas (español, francés e inglés).

Por otro lado, a pesar de emplear los tres idiomas en su comunicación con los hermanos, los amigos y los compañeros de la escuela, todos los hijos indicaron, sin ninguna excepción, que el español es la lengua más “importante” en su hogar.

⁴⁶ Aunque los hijos favorecen el uso del español en su comunicación con los padres, cabe destacar que el porcentaje de uso del español con la madre es ligeramente inferior al uso con el padre. Esto se puede explicar por el hecho de que, según los datos obtenidos, son principalmente las madres de nuestro estudio, más que los padres, las que ayudan a los hijos con los tareas de la escuela en francés.

⁴⁷ Recordamos que esta columna solo aplica a los informantes H2, H3, H5 y H6.

La red de amigos y la “familia diaspórica”

Las familias de H8 y H4 son las únicas que tienen parientes en Montreal. En los demás casos, todos los familiares se encuentran en el país de origen, pero todos los padres mencionaron tener muchos amigos hispanohablantes en Montreal, sobre todo del mismo origen que ellos.

Por un lado, los informantes hablan de la dificultad de enfrentarse a la soledad frente a la familia, que “es completamente irremplazable” (madre de H1) y, por otro lado, hacen hincapié en la importancia de que los “amigos se vuelven la familia” (madre de H2 y H3), es decir la llamada “familia diaspórica” defendida por Guardado (2002, 2008). En vista de los datos, podemos asumir que todas las familias tienen una red social hispanohablante importante en Montreal. Hasta los hijos afirman tener un número importante de amigos que hablan español, salvo H6 y H8, que declaran no tener “muchos” amigos hispanohablantes en la ciudad.

En relación con la importancia de la exposición a la lengua dentro y fuera del hogar, pedimos a los padres indicar su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación:

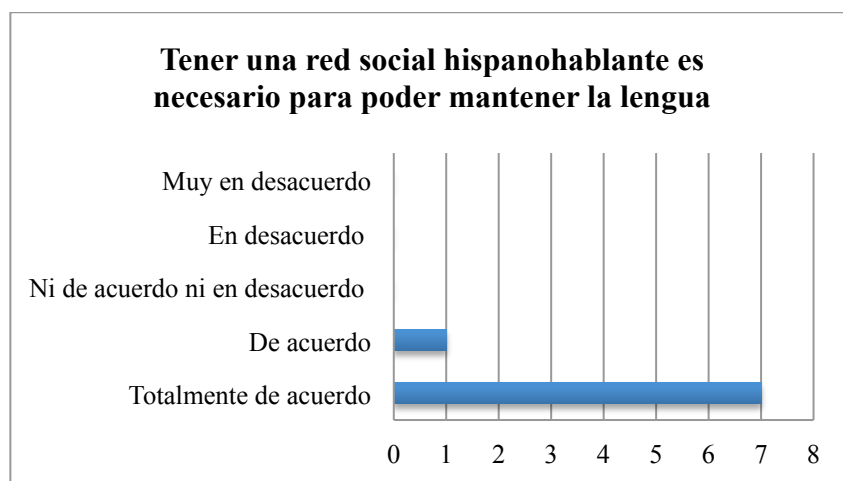


Gráfico 9. Respuestas de los padres sobre la red social hispanohablante.

Como vemos en el gráfico, de los ocho padres, siete están “totalmente de acuerdo” y uno “de acuerdo” con la idea de que tener una red social que hable español es importante y necesario para conservar la LH. Con la misma lógica, pero viniendo de grupo de los hijos, destacamos el aspecto mencionado por H1 con respecto a la importancia de “vivir en la lengua” y “rodearse del idioma y de hispanohablantes” para mantener el español.

3.2.2 Factor 2: El uso de la lengua formal

La educación en la LH

Dentro del factor de la lengua formal, uno de los aspectos mencionados por los hijos fue “tomar clases de español”. Cabe destacar que los hijos que participaron en este estudio recibieron poca o ninguna instrucción formal en la LH. Si bien algunos de los hijos de la generación 1.5 recibieron clases de primaria en sus países de origen antes de llegar a Montreal,⁴⁸ de todos ellos solo tres han recibido instrucción formal en español en Canadá: H1 y H5 siguieron una clase de español básico en la secundaria (curso que les resultó muy fácil, porque no había nivel más avanzado) y H6 es el único que ha tomado una clase de español para hablantes de herencia descendentes de españoles durante un año en Montreal. La hermana de H6 no pudo inscribirse en una clase parecida ya que no había cursos para niños de su edad. Los datos indican que la disponibilidad de y la posibilidad de inscribirse en este tipo de clases específicamente pensadas para hablantes de herencia es muy limitada.

Cuando preguntamos a los hijos si pensaban que el español era “difícil”, la mayoría comentó que no tenían mucha dificultad con la lengua hablada, pero que la lengua escrita les causaba más problemas. Algunos de ellos hablaron del impacto del contacto con el francés y el inglés, y que a veces están “bloqueados” o no pueden encontrar la palabra adecuada en español. También dicen tener dificultad con los diferentes tiempos y modos verbales. A este respecto, H3 comentó que a veces “cuando hablo no sé en cual tiempo estoy hablando...”. Asimismo, cabe destacar que, aunque todos son capaces de leer en su LH, los hijos declararon privilegiar la lectura en su lengua

⁴⁸ Los años de escolaridad en el país de origen figuran en la tabla 5.

oficial dominante (francés o inglés).

Preguntamos a los padres si tenían planes para el futuro con respecto a la promoción del español. La mayoría de estos planes tenía que ver con la idea de ayudar a sus hijos a mejorar su “español formal”. La madre de H4, por ejemplo, puesto que considera que el nivel de español de su hija es demasiado alto para seguir cursos de español una vez que esté en secundaria, comentó que piensa darle clases de español a su hija en el futuro. Otros padres comentaron que, por el momento, su preocupación principal es que sus hijos aprendan el francés, para que se integren bien en la sociedad de acogida, y que luego van a tomar un tiempo para mejorar el español escrito y enseñar conceptos gramaticales más complejos. Queda claro que los padres otorgan una gran importancia al mantenimiento de la LH a nivel oral, por encima de la lengua escrita, que hasta ahora parece ser utilizada solo en contextos informales, como para escribir postales o comunicarse por Internet con la familia en el país de origen, salvo en el caso de H4 a quien le gusta escribir cuentos en español.

En relación con la pregunta anterior, preguntamos a los hijos si les gustaría tomar clases de español. De los cinco que nunca habían tomado clases de español en Montreal, tres (H2, H3 y H8)⁴⁹ afirmaron que sí y dos (H4 y H7, las más jóvenes), que no les parecía necesario. De las tres de dijeron que sí, H2 es la informante que más parecía interesada por la idea (“Me gustaría mucho. Eso me encantaría”).

La lectura

La lectura en español es uno de los aspectos destacados con más frecuencia entre los dos grupos (cinco veces en los padres y dos veces en los hijos). Tanto unos como otros parecen dar una gran importancia a la lectura en español “desde chiquititos” para la conservación de la LH. La madre de H2 y H3 presenta una perspectiva interesante sobre la importancia de la lectura en la LH para los hijos de inmigrantes:

⁴⁹ En relación con lo presentado en el Capítulo 1 (§1.9), parece interesante señalar que el padre de H8 comentó que cuando su hija comenzó el colegio le parecía que los profesores no querían que la animaran en casa a que progresara en la lectura y escritura en español hasta que hubieran aprendido bien el francés. Tomando en cuenta lo dicho, también parece interesante destacar que, como comprueba Kouritzin (1999: 102), una actitud negativa de un profesor hacia la LH suele contribuir al cambio del comportamiento lingüístico de los padres y a disminuir el uso de la LH en el hogar.

Una maleta venía con mis libros, y otra maleta venía con los juguetes y los libros de cuentos de las niñas. Esas fueron las grandes cosas que nos trajimos de Venezuela. Y yo creo que esos libros en español fueron muy importantes. Esa lectura de cuentos en las noches antes de dormir era como conseguir justamente en la lengua ese refugio que estuvo en el inicio de tu vida, que ya tú conocías y que eso no se pierde. Eso sigue estando aunque tu vida esté cambiando, estés aprendiendo otras cosas, estés en otro sitio, eso sigue ahí.

3.2.3 Factor 3: La motivación

“A la tercera generación, o sea, sus hijos pueden perder el español si realmente ellos no lo asumen como verdaderamente un valor importante dentro de su cultura”
(Madre de H5 y H6).

En línea con lo defendido por Montrul (2012: 12), nuestros resultados también apuntan a la importancia de la motivación como factor en la conservación y el desarrollo de las competencias de la LH. El grupo de los padres habla de un tipo de motivación interna que quieren fomentar entre sus hijos, para que den importancia al español y, por consiguiente, quieran mantenerlo en el futuro. La motivación, como las actitudes y el deseo de mejorar y mantener la LH, se desarrolla con el tiempo y está influida por varios factores. Por tanto, los padres deben ser conscientes de su rol como motivadores principales de sus hijos, tal y como fue indicado por la madre de H4:

Si tú no lo deseas, si no le das importancia a eso, no vas a tomar ninguna medida. Si el padre no le da importancia a eso, ya, lo demás, no hay ni que mencionarlo. [...] Hay que tener el interés. Si no tiene el interés, no vas a motivar nunca al niño, no va a hacer nada de eso.

Con la misma lógica que Ryan y Deci (2000), el padre de H8 y su hija hacen la distinción entre animar a los hijos que hablen en español y forzarlos a hacerlo, es decir, crear una presión demasiado fuerte que no proviene de una motivación interna sino del exterior, lo que los autores consideran como algo totalmente negativo y que puede fomentar un rechazo hacia la LH.

3.2.4 Factor 4: El contacto con la familia

Sea de forma consciente o no, la responsabilidad de la conservación de la LH recae sobre todo en los padres (Montrul 2008: 101). En relación con la exposición a la lengua (factor 1), la madre de H4 destaca la importancia de la relación padre-hijo en la transmisión del español. Para ella, no es solo la lengua en que un padre habla con su hijo lo que importa, sino la cantidad y la calidad de sus conversaciones:

Bueno, lo mínimo, indispensable, es conversar con su hijo [...] Es que hay algunos que hablan en español pero que nunca hablan con su hijo [...] Si tú no te comunicas con tu hijo, en este caso en español, el niño no va a recibir ningún input. Ni le va a interesar tanto la cultura de origen de sus padres (madre de H4).

Ella da el ejemplo de una amiga cuyo hijo adolescente “vive en su cuarto” y “solo sale a comer”. Comenta que, “Por mucho que ella no le hable en otro idioma, no le habla tampoco”, y destaca la importancia de implicarse en la vida de sus hijos y de comunicarse regularmente con ellos.

Teniendo en cuenta estas ideas, y otros datos obtenidos durante las entrevistas, creemos que la implicación positiva de los padres en la vida de los hijos también es un elemento importante en la conservación del español. Los datos indican que todos los padres de la muestra mantienen una relación positiva con sus hijos y están muy implicados en sus vida, lo que, junto con el alto nivel de uso de la lengua en sus hogares, podría ser otro elemento que explica el alto grado de retención de español en sus hijos.

Además del papel principal que desempeñan los padres en la transmisión del español, el rol de los demás miembros de la familia, cualquier sea su proximidad geográfica, también es fundamental. Nuestros datos demuestran que la familia puede constituir una fuente de motivación importante para la conservación de la LH. En efecto, el hecho de mantener un contacto regular con la familia en el país de origen no solo aumenta el deseo de mejorar y conservar la lengua, sino que este contacto consiste en una fuente de exposición importante tanto a la lengua como a la cultura en cuestión.

Hoy en día, la mundialización y las nuevas tecnologías han facilitado de manera importante el contacto con los familiares en el país de origen (Houle 2011:12). Sin

embargo, nuestros datos demuestran que un contacto “virtual” con la familia es insuficiente para mantener un buen dominio de la LH. Además de mantener un contacto regular con la familia por teléfono, Internet y, en algunos casos, correo postal, los padres también hablaron de la importancia de llevar a los hijos al país de origen y de los beneficios que conlleva para ellos el estar en un contexto hispanohablante. Tomamos, por ejemplo, el comentario de la madre de H4:

Si ella fuera más a menudo, si ella pasara un mes, por ejemplo, en Cuba, aunque sea una vez al año, yo estoy segura de que eso la ayudaría. Ella sería más capaz, quizá, de hablar francés y de hablar español, sin mezclarlos tanto.

Los datos indican que los viajes al país de origen pueden servir como fuente importante de exposición a la lengua y de motivación para los hijos. Señalamos a este respecto que casi todos los hijos de nuestro estudio han tenido la oportunidad de visitar a su familia en sus países de origen: H1 ha vuelto varias veces a su país con sus padres, H4 ha sido una sola vez, H5 y H6 han viajado una vez al año desde su llegada a Canadá, H7 ha ido tres o cuatro veces al país de sus padres desde que tuvo 3 años, H8 va todos los veranos al país de sus padres; y H2 y H3, por la situación política y económica en su país de origen, no han vuelto a visitar a la familia. Sin embargo, cabe destacar que suelen recibir la visita de su familia “de fuera” y que, en la mayoría de los casos, esta visita se queda en la casa durante su estancia en Montreal. Esta visita, que en muchos de los casos llega a los tres y seis meses de estancia, es un elemento muy positivo en el mantenimiento de la LH, ya que la presencia de otra persona hispanohablante en el hogar que, en la mayoría de los casos, no habla ni inglés ni francés, aumenta el nivel de exposición de los hijos al español, pues necesariamente deben emplear la LH para comunicarse con ellos.

3.2.5 Factor 5: La exposición a la cultura de origen

“A ver, no te hace latino porque tú hablas español” (Madre de H7).

Como vimos en la tabla 9, la exposición a la cultura de origen ha sido otro de los factores identificados por los informantes como decisivo en cuanto al mantenimiento de la LH.

Tanto los padres como algunos de los hijos hablaron de la importancia de que los jóvenes sigan conociendo la cultura de origen y de que se sigan “relacionando con lo que quedó atrás”. Para conocer la percepción de la relación entre lengua y cultura, preguntamos a los padres si sería posible separar la lengua de la identidad cultural o si, por el contrario, estos dos elementos van juntos. El consenso general del grupo fue que, en efecto, la lengua y la cultura están muy unidas.

De manera general, los comentarios de los padres reflejan la idea de que la lengua forma parte de la cultura y de que, como bien resume la madre de H4, “el que está interesado en mantener su cultura también está interesado en mantener la lengua”. Algunos de los padres, en línea con lo expresado por Williamson (1991: 125), hicieron hincapié en el hecho de que hay ciertas cosas relacionadas con la cultura de origen que no se pueden expresar sin la L1. Tomamos, por ejemplo, la siguiente idea de la madre de H2 y H3, quien destaca la necesidad de la lengua para hablar de la comida y los platos típicos de su país: “¿Cómo hago para hablar de mi arepa que me como todos los días?, porque yo casi no como pan. Yo vengo de la cultura del maíz. [...] O sea, ¿cómo puedo separarme de algo que vive conmigo permanentemente?”. Algunos de los padres también destacaron el importante vínculo entre su cultura y su propia variedad del español que también está relacionado con la identidad.

Por lo que respecta a los conceptos de biculturalismo y de identidad bicultural desarrollados en el Capítulo 1 (§1.7.1), queríamos saber cómo creen los padres que se identifican culturalmente sus hijos. Los datos indican que, culturalmente, los niños del presente estudio se relacionan más con país en que nacieron que el país de acogida o el país de origen de sus padres. Es decir, para los que nacieron fuera de Canadá existe una relación más fuerte con la cultura de origen, mientras que para H7 y H8 hay una identificación más fuerte con la sociedad en la que nacieron. H8, por ejemplo, se identifica como *québécoise*, y H7, que nació en Toronto, se identifica sin duda como “*ca-na-dien-se*”.

Si bien es cierto que la manera en que se identifican los hijos nos puede decir mucho sobre su manera de negociar esta dualidad de identidad cultural, tampoco debemos asumir que el hecho de que estos informantes se identifiquen como *québécoise*

o canadiense significa que están renunciando o rechazando a la cultura de sus padres. Así, por ejemplo, el padre de H8, afirma que su hija está orgullosa de ser hispanohablante; sin embargo, también nota que “en ciertas ocasiones o contextos, nos parece que oculta que hablamos español en casa”.

Vemos, por tanto, que existen pequeñas “contradicciones” entre estar orgullo y tener vergüenza de hablar español. No obstante, los datos obtenidos con los dos grupos indican que todos los hijos estudiados (tal vez con la excepción, en ocasiones puntuales, de H8) se sienten orgullosos de sus raíces hispanohablantes y que tienen la capacidad de navegar fácilmente entre los dos contextos culturales, el canadiense/quebequense y el de la cultura de origen.

El orgullo hispano en Montreal

Para tener una idea de los sentimientos de pertenencia a la cultura de origen preguntamos a los padres si podían identificar el nivel de acuerdo con las afirmaciones mostradas en los siguientes gráficos: *Estoy orgulloso de ser hispanohablante* y *Mis hijos están orgullosos de sus raíces hispanohablantes*. Como vemos, los informantes se sienten (en el 100% de los casos) muy orgullosos de identificarse como hispanohablantes.

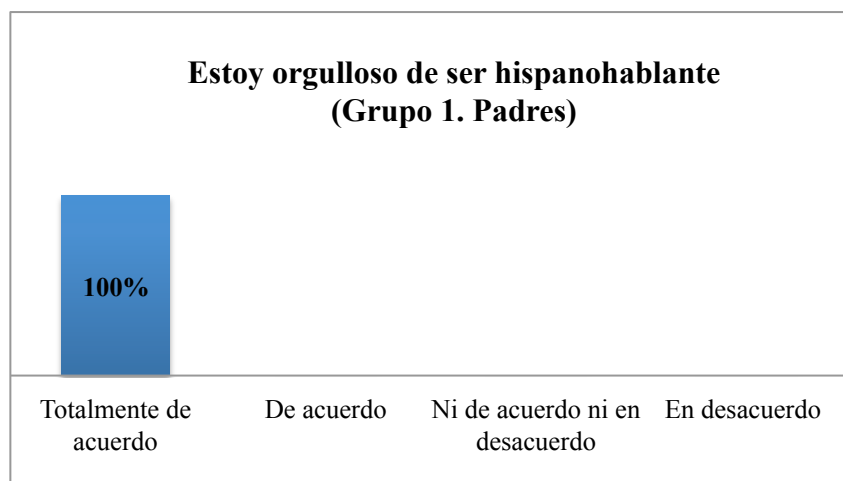


Gráfico 10. Sentimiento de orgullo entre los padres.

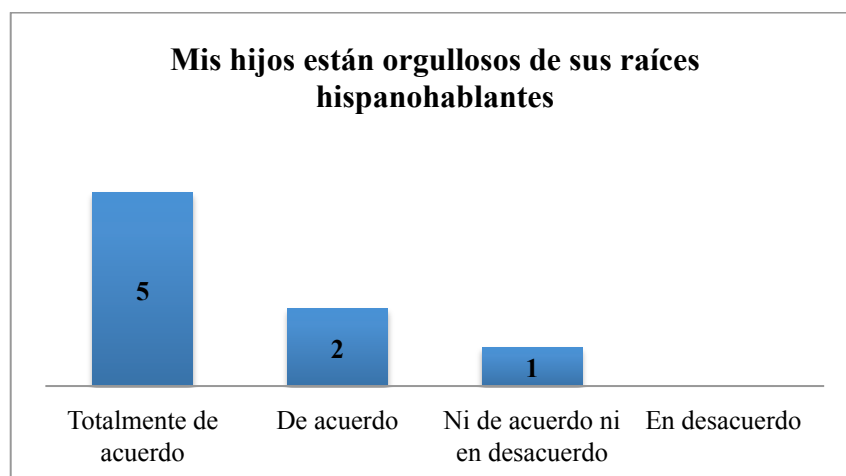


Gráfico 11. Sentimiento de orgullo en los hijos, según la creencia de los padres.

Para tener también la perspectiva de los hijos, les preguntamos si se sentían orgullosos de su cultura. En todos los casos, como vimos anteriormente, salvo una excepción, los hijos se identifican con su cultura de origen y se sienten muy orgullosos de sus raíces culturales. Cabe destacar, sin embargo, el caso de H8 quien dice que sí se siente orgullosa de sus raíces, pero que “también me gustaría ser un poquito más *québécoise*”. Tomamos en cuenta que ella nació en Canadá. Sería interesante ver como H7, la única otra hija de segunda generación, expresaría los mismos sentimientos dentro de 6 años, cuando tenga la misma edad que tiene actualmente H8.

3.3 Las actitudes lingüísticas

Como quedó señalado en el Capítulo 1 (§1.8), entre todos los posibles factores que pueden influir en la conservación de una LH, las actitudes de los hablantes son sin duda otro de los elementos más decisivos respecto a ello. Tal y como hemos visto, predomina una actitud mayoritariamente positiva frente a la lengua y su conservación entre los dos grupos de informantes del estudio.

Pedimos a los padres que indicaran, en una escala de 0 a 10, el interés que tenían ellos en que sus hijos conserven el español. Todos los padres otorgaron un 10. En la misma línea, y confirmando el dato anterior, el 100% de los padres respondieron que están “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones *Vale la pena hacer un esfuerzo para*

que mis hijos conserven el español y Espero que, en el futuro, mis hijos hablen en español con sus hijos. De la misma manera, hemos podido observar una actitud positiva, tanto en el grupo de los padres como en el de los hijos, hacia el mantenimiento del español en la próxima generación (los hijos de los hijos).

Para tener una mejor idea de hasta qué punto les importa la conservación del español, preguntamos a los hijos si cuando tengan hijos, pensaban hablar con ellos en español y mantener la LH. Todos respondieron que sí, pero no con la misma convicción. Algunos de ellos (H1, H5, H6 y H7) hablaron de la importancia de conservar la lengua por razones de mantenimiento de la cultura, de las tradiciones familiares y, sobre todo, para facilitar la comunicación con la familia. Nos parece importante destacar que con solo 7 años, H7 pudo hacer una reflexión de esta clase, lo que indica la influencia de las actitudes de los padres en los hijos, como vimos en el Capítulo 1 (§1.8). Otros hijos (H2, H3, H4 y H8) mencionaron la importancia que tiene para ellos que sus futuros hijos no sean tanto hispanohablantes sino bilingües, y que hablen francés y español (y también inglés en uno de los casos). En estos hijos, sobre todo en el caso de H8, se nota una actitud más favorecedora del francés. Sin embargo, los datos demuestran que aun así los hijos otorgan un valor muy importante al español. De manera general, estos hijos hablan de la importancia del francés para vivir bien en Montreal y, a la vez, de mantener el español para evitar problemas de comunicación con la familia y para que sus hijos conozcan su cultura y su origen familiar. H4, si bien prevé hablar con sus futuros hijos “mitad francés, mitad español”, admite que sería “mejor encontrar un marido que hable español”, lo que hace creer que ella, con solo 9 años, entiende que el hecho de formar una pareja endógama y casarse con un hispanohablante es importante para el mantenimiento de la LH, como quedó indicado en el Capítulo 1 (§1.5.2).

Queda claro que cada uno de los hijos valora, por varias razones, la lengua de sus padres. De hecho, el 100% de los hijos afirmaron en la entrevista que hablar español es importante para ellos. Respecto a tal afirmación, otros de los aspectos relacionados con la importancia del español en su vida son la familia, las raíces y el multilingüismo. H1, por ejemplo, resume muchos de los temas destacados por los otros hijos del grupo: “Para mí [el español] significa realmente mis raíces, mi país de origen, que quiero mucho. Para mí

el español representa como esencia de todo el sabor que tengo yo [...] representa mi familia, mi cultura, mi vida”.

Para tener la opinión del otro grupo, preguntamos a los padres sobre la importancia que tiene la lengua española en su hogar. Sus respuestas demuestran una actitud sumamente positiva hacia el español en la totalidad del grupo. De manera general, podemos decir que para ellos el uso de la lengua en su vida cotidiana con sus hijos “es vital” (padres de H2 y H3). Además de tener una importancia “básica” en sus familias, varios padres mencionaron la posición del español a nivel internacional⁵⁰ y la popularidad de la lengua en el mundo, también aquí en Montreal, como factores que dan valor adicional a los esfuerzos de mantenimiento de la LH.

3.3.1 Actitudes hacia la pérdida del español

Cabe señalar que, frente a la pregunta *¿Teme que sus hijos estén perdiendo su español?*, ninguno de los padres expresó una verdadera preocupación por la pérdida de la LH en sus hijos. De hecho, resulta oportuno destacar que ni siquiera los padres de las dos hijas de segunda generación (H7 y H8) temían que ellas, a pesar de haber nacido en Canadá, pudieran perder su español en el futuro. Además, todos están de acuerdo en que la pérdida de la LH sería algo muy negativo para sus hijos. Al contrario de nuestra hipótesis de partida, los datos indican que todos los padres de nuestro estudio se dan cuenta de la importancia de su rol como transmisores de la LH y son plenamente conscientes de las consecuencias negativas relacionadas con su pérdida. En efecto, los padres ven su idioma como “una riqueza” y consideran que la pérdida del español sería algo “gravísimo” y “desastroso” para sus hijos. En cuanto a las consecuencias específicas que resultarían de la pérdida de la LH, los padres destacaron tres: 1) la ruptura de la comunicación con la familia, sobre todo con los abuelos y la familia en el país de origen; 2) la pérdida de las raíces, y, en menor medida, 3) la pérdida de oportunidades de trabajo y “de desarrollo personal y profesional”.

⁵⁰ Según el anuario del Instituto Cervantes (2012), el español es actualmente la segunda lengua en número de hablantes nativos, después de las lenguas chinas, y el segundo idioma de comunicación internacional, tras el inglés. En muchos países, el número de locutores de español sigue creciendo a un ritmo sin precedentes, sobre todo en países ‘inmigrantes’ como Canadá y Estados Unidos, donde a pesar de no tener un estatus oficial, la lengua española ha visto un aumento constante e incesante de locutores.

Los padres de H2 y H3 fueron los únicos que hablaron también de una pérdida a nivel psíquico y emocional. Según el padre, cuando se pierde la L1 “estás perdiendo la capacidad de decir y expresar muchas cosas que se llevan en la corazón”. En el mismo orden, la madre comentó que:

Buena parte del inconsciente humano se estructura en la lengua materna. Perder la lengua materna sería perder el contacto con elementos psíquicos verdaderamente relevantes que se guardan ahí... Yo creo que la lengua materna es vital para la psíquica, el lado emocional.

En cuanto al grupo de los hijos, todos están de acuerdo en la importancia de que los hijos hablen la misma lengua que sus padres, siempre que también aprendan la lengua del país en donde viven, y afirmaron que la pérdida de la LH sería para ellos algo negativo, y hasta “doloroso” (H1). Según ellos, la consecuencia más grave sería no poder comunicarse con sus familias, sobre todo con los que se quedaron en el país de origen (abuelos, tíos, primos). Otras consecuencias nombradas fueron la dificultad de comunicarse cuando viajan al país de origen y a otros países hispanos, la pérdida de la cultura y las raíces, la pérdida de la oportunidad de ser bilingüe y la pérdida de oportunidades de trabajo.

3.3.2 Los beneficios de hablar español

Por lo que respecta a las actitudes sobre los beneficios relacionados con la conservación de la LH, los datos revelan que todos los padres opinan que sus hijos van a beneficiarse de hablar español en el futuro. Los beneficios mencionados por los padres incluyen: la apertura del mercado de trabajo, la riqueza cultural, la comunicación con la familia y con otros miembros de la comunidad cultural, la facilidad para moverse en ambientes culturales y lingüísticos diversos y la facilidad para aprender otros idiomas. Por parte de los hijos, los datos demuestran una actitud similar a la de sus padres, es decir una actitud sumamente positiva hacia el español y una valoración generalizada del bilingüismo.

3.3.3 La influencia de las actitudes de los padres

Queda bien claro que entre las familias del presente estudio predomina una actitud muy positiva hacia el español y hacia el mantenimiento de la LH. Basándonos en los datos analizados y retomando la teoría de Kim (1992) presentada en Oh (2003: 86) de la relación entre las actitudes de los padres y el dominio de la LH, la influencia de los padres en el mantenimiento de la LH en los hijos y sus consecuencias seguiría el siguiente patrón:

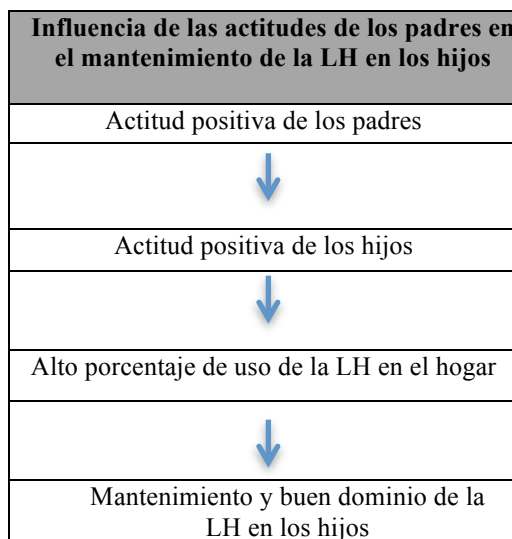


Gráfico 12. Patrón de influencia y consecuencias.

3.3.4 La influencia del género en las actitudes hacia la LH

Dado el número dispar de informantes de sexo masculino y femenino, no estamos en condiciones de determinar si las madres están más interesadas que los padres en el mantenimiento del español. Tampoco podemos indicar si las hijas están más interesadas que los hijos en el aprendizaje de la LH. Lo que sí podemos concluir es que los datos analizados no revelan ninguna diferencia significativa entre las actitudes de los informantes masculinos y femeninos del presente estudio y que todos, independientemente de su sexo, tienen una actitud favorable hacia el mantenimiento del español.

3.4 Las estrategias de los padres

En la presente sección trataremos de responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué tipo de estrategias tienen los padres para mantener el uso del español en el hogar?* Recordemos que hemos mencionado anteriormente que las estrategias que tienen los padres para promover el uso y el mantenimiento del español en el hogar serían, sobre todo, inconscientes y no planeadas. No obstante, los hijos cuyos padres han establecido una “política lingüística” explícita con respecto al uso del español en su hogar serían más propensos a conservar la LH y tendrían un mejor dominio del español.

Basándonos en los datos recogidos por medio de las entrevistas con los dos grupos de informantes, llegamos a las siguientes conclusiones: 1) el uso y el aprendizaje del español en el hogar es un fenómeno “natural”, 2) existe un vínculo importante entre el cariño y el español, 3) la corrección es un tema delicado, 4) los hijos son conscientes de los esfuerzos de sus padres para promover el uso del español.

En los siguientes apartados desarrollamos cada uno de los puntos mencionados.

3.4.1 *¿Reglas? No. Es natural*

Se preguntó a los hijos si había “reglas” con respecto al uso del español en el hogar. Todos contestaron que no. Hay, por tanto, un consenso general de que el uso del español en el hogar “es natural”. Hablar con sus padres en español parece ser “automático” para todos los hijos de la investigación. Si bien son conscientes de que sus padres *quieren* que hablen en español, sobre todo con sus hermanos, como señaló H6, ninguno de los participantes declaró sentirse realmente *obligado* por sus padres a comunicarse en español.

Preguntamos a los padres si tenían algunas estrategias específicas para promover el uso del español en sus hijos. En consonancia con las respuestas de los hijos, todos afirmaron que el uso del español con sus hijos es simplemente “natural” y que no tenían ningún “plan” lingüístico explícitamente definido respecto a la promoción y el uso del español en su hogar. De hecho, los resultados apuntan a un desacuerdo con la idea de que el mantenimiento de la lengua implique un “plan” o “estrategias” definidos. Para ilustrar esto tomaremos la idea del padre de H2 y H3 respecto al uso del español en su hogar: “Es natural. No hay una estrategia porque es como que, bueno... déjame ver cuál es la

estrategia para desayunar...”. Entendemos entonces que, para este padre, la idea de tener “estrategias” definidas para el mantenimiento de la lengua en la casa le parece ilógica y absurda. Cabe destacar, sin embargo, que su esposa afirmó que los dos habían pensado en el momento que van a trabajar el subjuntivo y el español escrito, lo que demuestra, hasta cierto punto, la existencia de un “plan”, no tanto para promover el uso de la lengua, como el aprendizaje de la lengua escrita y los conceptos gramaticales más avanzados.

En vista de lo anterior, también cabe señalar que, a pesar de que los padres negaron tener una “política lingüística” explícita respecto al uso de la LH en su hogar, queda claro que existe, en todos los casos, una “regla” implícita que dice que la comunicación padre-hijo se hace en español, con unas pocas excepciones. Para las familias de nuestro estudio, estas excepciones son sobre todo a la hora de hacer los deberes de la escuela (en francés o inglés) y, a veces, después de que el hijo vuelve de la escuela hasta que “empieza” de nuevo a pensar en español. Es interesante notar que el hecho de pasar todo el día en francés (o inglés) en el colegio influye de manera importante en la lengua de comunicación de los niños en el hogar. Las hermanas H2 y H3 explicaron que por la mañana, antes de ir a la escuela, siempre se comunican entre ellas en español mientras que por la tarde, después de la escuela, se comunican sobre todo en francés.

Los datos indican que esta “regla” implícita de que “en la casa se habla español!” fue integrada en las normas de comunicación de las familias desde el nacimiento de los hijos (para los de la G2 que nacieron en Canadá), o a partir de su llegada al país (en el caso de los de la generación 1.5). De hecho, hoy en día les parece totalmente natural hablar con sus padres en español. En el caso de los hijos de segunda generación, sin embargo, el uso del español, aunque es natural, puede implicar un esfuerzo adicional y que, como veremos en el siguiente apartado, no siempre ha sido fácil de implementar.

3.4.2 Resistencia, rechazo y crisis

Yo le decía, “no te entiendo”. Y ella me decía, “¡pero tú sí me entiendes!”.

Y era una lucha (Madre de H7).

El tema de la resistencia y del rechazo surge en las entrevistas con los padres de hijos de segunda generación. No es de sorprender que para aquellos padres (de H7 y H8) los

desafíos relacionados con el uso del español en sus hijas son ligeramente distintos de los que experimentan los otros padres, puesto que sus hijas nacieron en Canadá y no crecieron ni han vivido, aparte de los viajes al país de origen, en una sociedad completamente hispanohablante. Dadas estas circunstancias, sería lógico asumir que su relación con el idioma es, hasta cierto punto, diferente de la que tienen los informantes hijos nacidos fuera de Canadá. Sin embargo, no se debe asumir que todos los casos sean parecidos. Como vemos en los ejemplos que siguen, cada hijo de cada familia presenta una reacción distinta a los esfuerzos de sus padres para mantener el uso del español.

En el caso de H8, el padre ve la insistencia como algo negativo que puede crear un rechazo a la LH. El siguiente comentario describe la relación entre su hija y el español como algo “frágil” que teme romper si le corrige o le exige demasiado:

Depende un poco más de la insistencia de los padres, que les pueden dejar para quizá no molestarles [...] Porque a veces, yo creo que lo pensamos todos los padres, no sabemos hasta qué punto insistir en ello, porque sabemos que si se fuerza, le puede tomar a la otra lengua un cierto rechazo.

Al contrario, para otros la insistencia de los padres es un elemento fundamental que aumenta las posibilidades de mantener el español. H1 explica que la razón por la cual algunas de sus amigas hispanas no pueden hablar español “es principalmente por los padres, porque no insistieron...” (H1). Igual que H1, la madre de H7 ve la insistencia como algo positivo y necesario. Es más, se siente orgullosa de haber combatido el rechazo con la insistencia:

Yo fui muy insistente. Hubo un momento en que antes de entrar al *kindergarten*, ella estaba ya en el *daycare* y no le gustaba hablar español. Un momento ahí en que ella me dice “no”... pero es un poco de resistencia, y yo me puse muy dura y le dije al papá “tienes que ponerte duro, porque si no, no... este es el momento”. Y entonces por insistir yo, creo que en ese momento fue que ella dejó de hacerle rechazo, a lo mejor, no sé... Ahora no hay problema, pero en ese momento sí fue toda una crisis.

Esa crisis a la cual se refiere la madre de H7 la explica Wong Fillmore (1991: 325) del siguiente modo:

Consider what happens when young children find themselves in the attractive new world of the American school. What do they do when they discover that the only language that is spoken there is one that they do not know? How do they respond when they realize that the only language they know has no function or value in that new social world, and that, in fact, it constitutes a barrier to their participation in the social life of the school?

Según la autora, los niños son muy vulnerables a las presiones sociales y desde muy jóvenes son conscientes de que, por su lengua o su cultura, son diferentes de los demás. Por tanto, están motivados a dejar de hablar la LH para ser aceptados por los otros niños de su edad. Wong Fillmore (1991: 342) también subraya que esta crisis afecta sobre todo a los niños de edad preescolar, como fue el caso de H7, lo que puede ser particularmente problemático, ya que los niños a esta edad todavía no han logrado un nivel de dominio de la LH suficiente como para no sufrir las consecuencias del contacto con la lengua dominante de la sociedad. Por otro lado, los padres cuyos hijos nacieron fuera de Canadá no mencionaron la idea de resistencia o rechazo, ni dicen sentirse preocupados por ser demasiado insistentes.

3.4.3 “Hacer”: sin -h- y con -s-

¿Corregir o no corregir?, ¿cuándo corregir? El no querer fomentar un rechazo o una actitud negativa hacia el español hace que algunos padres, más particularmente los padres cuyos hijos nacieron en Canadá, piensen dos veces antes de corregirles a sus hijos. El tema de la corrección es un tema delicado para algunos de nuestros informantes puesto que de los padres no quieren crear resistencia, sino promover el uso del español en sus hijos.

Es interesante señalar que, de los ocho hijos entrevistados, solo H6 dijo estar a veces un poco molesto cuando se le corrige. Sin embargo, especificó claramente que no es tanto el hecho de que se le corrija lo que le molesta, sino el hecho de que lo hagan mientras está hablando, en vez de dejarle hablar y corregir después. Cabe destacar que en la entrevista con sus padres, el padre de H6 señaló “a veces es cansado, porque están hablando y los interrumpe”, pero su razonamiento es que “es la manera, hay que hacer lo

gratis... porque cuando vas a una escuela no te dan esa misma atención”. Respecto al mismo tema, H4 declaró que la corrección al instante es una de las tres cosas más importantes que los padres pueden hacer para ayudar a sus hijos a aprender y practicar el español: “cada vez que el niño dice algo malo en español, ellos se lo tienen que decir rápido”. En vista de nuestros datos, podemos asumir que la corrección, siempre que sea hecha de manera positiva y constructiva, es un elemento necesario y esencial.

Si bien es cierto que las actitudes de los padres influyen de manera importante en sus hijos, cabe destacar que esto no significa que las actitudes con respecto a la corrección sean iguales y coincidentes. Por ejemplo, de un lado, el padre de H8 es reacio a corregir demasiado a su hija para no crearle rechazo al español. De otro lado, H7 quiere que su padre le corrija “para no parecer tonta hablando de cosas que no existen...”. Según ella, una de las cosas más importantes que los padres pueden hacer para ayudar a sus hijos a aprender y practicar el español es “corregir a sus niños para que entiendan sus errores y no los vuelvan a hacer”.

Esta divergencia de opiniones y estrategias respecto a la corrección no solo existe entre los padres y los hijos, sino también entre los mismos informantes de cada grupo. Gracias a nuestros datos podemos ver la misma situación desde dos puntos de vista (en los padres y en los hijos, de distintas generaciones de inmigración). Parece claro que no existe una “regla de oro” para el mantenimiento del español. Tampoco podemos señalar que, entre las estrategias mencionadas por nuestras participantes, unas sean mejores que otras. Para lograr el mantenimiento del español, las estrategias de los padres tienen que estar adaptadas a las características e idiosincrasias de sus hijos, y de las suyas también.

En relación con lo anterior, cabe señalar que existe una divergencia en las opiniones de los padres respecto al esfuerzo requerido para mantener la lengua en sus hijos. El siguiente gráfico muestra las respuestas de los padres frente a la afirmación *Conservar el español en Montreal requiere mucha dedicación, tiempo y esfuerzo*.

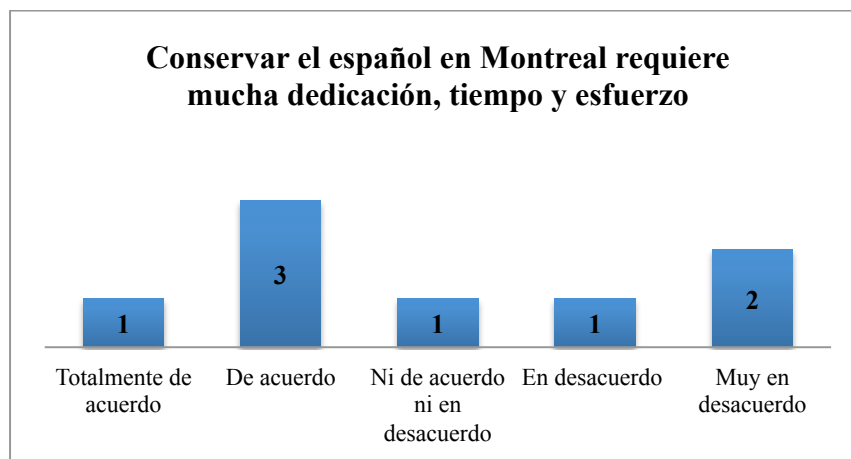


Gráfico 13. Creencia de los padres sobre la conservación de la LH.

“A uno le da pereza decirle al niño que le repita, por ejemplo, o dímelo en español... Así no le haya entendido... ¡Ah, laisse tombé, ya te entendí!” (Madre de H1).

Como vemos en el gráfico 13, hay muy poco acuerdo con respecto al esfuerzo y tiempo necesarios para lograr la conservación de la LH. Mientras que hay padres, como los de H4, H5 y H6, para los cuales el mantenimiento de la lengua no parece tanto un desafío, hay otros padres, sobre todo la madre de H7, que lo ven desde otra perspectiva. Por ejemplo, para H7, el mantenimiento de la LH “es trabajoso, es pesado para uno, y cuesta trabajo, o sea ese es el desafío, pues, tener la paciencia, a lo mejor, y el tiempo para ser insistente en eso y ser uno mismo muy disciplinado en eso”. En la misma línea, la madre de H1 hace hincapié en la importancia de “evitar al máximo la pereza”, ya que el mantenimiento del español “es todo un trabajo. No es fácil”. Según ella, “no hay que asumir que, porque nos están entendiendo que lo van a hablar. Conozco muchos casos de niños que entienden el español pero no te dicen una palabra”. De hecho, muchos de los informantes, hasta incluso H7, nuestra informante más joven, contaron historias de hijos de amigos o familiares en Canadá y Estados Unidos que son “bilingües receptivos” y, aunque son más o menos capaces de entender a sus padres cuando les hablan en español, estos niños no son capaces de responderles en español. Como explica la madre de H1, “No hay que asumir que porque nos están entendiendo que lo van a hablar. Conozco muchos casos de niños que entienden el español pero no te dicen una palabra”.

Preguntamos a los padres, según su experiencia, cuál es el mayor desafío para transmitir su lengua en contexto migratorio. Entre de las respuestas destacamos tres temáticas principales: la crisis y el rechazo, el español escrito y el valor cultural.

En el apartado anterior nos detuvimos en el rechazo al español. Este aspecto fue mencionado únicamente por los padres de hijos de segunda generación (madre de H7 y padre de H8). Para el padre de H8 el desafío más grande consiste en encontrar el punto medio entre la insistencia y el dejar hacer, es decir, dejar cometer errores y hablar en la lengua dominante. Según él, “una insistencia demasiado fuerte en un momento puede ser contraproducente y a la vez el dejar ir, llega a un momento en que ya no se puede recuperar”. Por tanto, hace hincapié en la importancia de “tratar de romper esa pequeña barrera en que los hijos no se sientan molestos hasta tal punto que les provoque rechazo esa otra lengua, que vean como la de sus padres y no la que hablan ellos”. La madre de H7, por su parte, identifica el momento de “esa crisis en que ellos hacen resistencia a responderte en el idioma”, como indicamos en el apartado anterior, como el desafío más grande. Ella explicó que hubiera sido mucho más fácil dejarla que hablara en inglés, pero venció a la pereza y no lo hizo.

El segundo aspecto, destacado por la madre de H2 y H3 y la madre de H1, fue el del desafío relacionado con el aprendizaje del español más formal, con la escritura y lectura, lo que implica sin duda una disciplina adicional por parte de los padres. Finalmente, crearles el “valor cultural” también fue destacado como tema importante por la madre de H4, el padre de H2 y H3 y los padres de H5 y H6. A este respecto los padres mencionaron los siguiente desafíos: la conservación del vínculo con la cultura de origen, el tratar de que el hijo esté orgulloso de sus raíces (para su bien y también para que quiera conservar y transmitir la lengua a sus propios hijos,) el hacerles entender el valor de la lengua “para su trabajo, para su desarrollo profesional o personal más adelante” (padre de H5 y H6).

3.4.4 El español, lengua de los afectos

Zentella (1997) y Carreira (2012) han mostrado que existe un vínculo importante entre el español y la familia, las costumbres, el respeto y el cariño.

Todos los padres hablaron, de una manera u otra, de la importancia de la lengua para mantener las costumbres y las relaciones con los familiares. Particularmente interesantes fueron los comentarios de los padres de H2 y H3 respecto al vínculo entre las emociones y la LH. Según la madre, “el español tiene que ser para dar afecto. Que sea la lengua de los afectos, la lengua del amor de las raíces. No solo para regañar”. La palabra “regañar” en la cita anterior llamó la atención y, en vista de los resultados, podemos asumir que se trata de un punto importante sobre el cual muchos padres deberían reflexionar. Por ejemplo, en este caso, la madre de H2 y H3 dio un ejemplo de unos padres hispanos en Montreal que hablan en francés con sus hijos pero, a la hora de regañar a sus hijos, siempre lo hacen en español, lo que indudablemente crea un rechazo hacia el español en los hijos.

3.5 La dualidad lingüística de Montreal y la transmisión del español

En la cuarta y última pregunta de investigación queríamos saber si el factor de la dualidad lingüística (inglés-francés) tenía alguna influencia en el mantenimiento y la pérdida del español en Montreal.

Para responder a esta pregunta se preguntó a los dos grupos si, en su opinión, el hecho de vivir en Montreal influye de alguna manera en el mantenimiento del español y, en caso afirmativo, de qué modo. Las respuestas de los informantes permitieron ordenar los tres temas principales que desarrollaremos a continuación: la presencia latina, la actitud positiva hacia el español y el ambiente multicultural de la sociedad.

3.5.1 La presencia latina

De los ocho padres entrevistados, cinco hicieron hincapié en la gran presencia hispana en Montreal y su influencia positiva en la conservación del español en la ciudad. Es más, los padres de H5 y H6 consideran que el hecho de que haya un mayor número de hispanohablantes en Montreal que en otras ciudades canadienses permite mantener no

solo su lengua sino también su cultura, ya que se celebra una gran variedad de fiestas y actividades culturales en la ciudad.

Otros padres también comentaron que la presencia de los consulados y organismos culturales de varios países latinos (que organizan numerosas actividades culturales) también puede influir positivamente en la conservación del español.

En cuanto a la influencia de la comunidad de habla en la conservación de la lengua, parece claro, según los comentarios de nuestros informantes, que el tamaño y la vitalidad de la “comunidad latina” en Montreal influye de manera positiva en la conservación de su lengua y culturas de origen.

3.5.2 “A la gente le gusta aprenderlo”. Actitud positiva hacia el español

Otro aspecto saliente respecto a la particularidad de Montreal fue la actitud positiva de la población general de la ciudad hacia el español. En línea con los datos cualitativos recogidos a través de las entrevistas, los datos cuantitativos demuestran claramente que los padres consideran que las actitudes hacia el español en Quebec son sumamente positivas. Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, respecto a la afirmación *Los quebequenses tienen una actitud positiva hacia el español*, la opinión general de los ocho padres fue compartida entre “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”:

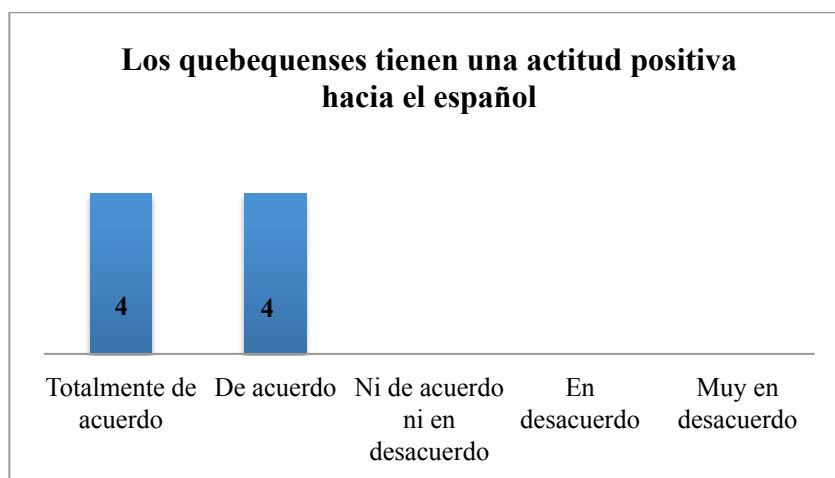


Gráfico 14. Creencia de los padres sobre la actitud de los quebequenses.

En el mismo orden, además de existir una actitud favorable hacia la lengua en la ciudad, algunos padres destacaron la popularidad del aprendizaje del español entre los hablantes francófonos (y otros colectivos) de Montreal. Varios padres comentaron que cuando se van de compras y un quebequense les escucha hablando en español, intenta conversar con ellos y aprovecha para practicar la lengua. Tomamos por ejemplo la cita de la madre de H4, que resume perfectamente el punto anterior:

Aquí en Montreal lo que me parece que es mejor es que la población no hispana, sobre todo la gente de origen quebequense, me parece que le dan tanta importancia al español. Como me parece que el español, digamos, goce de un prestigio, y eso es bueno.

De manera general, el hecho de que el español sea una lengua de “prestigio” que la gente no hispana quiere aprender se entiende como punto muy positivo para el desarrollo y el mantenimiento del español de los hijos de nuestros informantes, a diferencia de lo que ha ocurrido históricamente en otras ciudades y sociedades, como la estadounidense.

3.5.3 La buena vibra de la ville de Montreal

Además de una actitud positiva hacia la lengua, los informantes también hablaron de un “algo especial” que tiene la provincia de Quebec, en comparación con el resto del país. A este respecto, los padres de H5 y H6 afirmaron que entre todas las provincias canadienses, Quebec les parecía la única en donde “pudiéramos aprender otra lengua, como es el francés, mejorar el inglés, que ya teníamos [...] dar a los hijos, de manera natural, dos lenguas al mismo tiempo”. Según ellos, Montreal, “a diferencia de Toronto”, les parece una ciudad “más abierta” y donde podrían “tener más opciones del aprendizaje de las lenguas”. De hecho, en varias ocasiones los informantes establecieron comparaciones entre las ciudades de Montreal y Toronto, siempre haciendo hincapié en los beneficios de vivir en Montreal, sobre todo en relación a la diversidad y apertura cultural y lingüística de la ciudad. La madre de H7, que ha vivido varios años en Toronto antes de mudarse a Montreal, encuentra que “Montreal es mucho más cálida que Toronto”, ciudad que califica de “anglófona” y “fría”. Si bien es cierto que Toronto tiene

un mayor número de hispanohablantes parece, según ella que “la presencia latina” se siente más en Montreal.

Asimismo, la madre de H2 y H3 comentó que la gran diversidad lingüística y cultural de la ciudad “les abre a las lenguas minoritarias un espacio muy relevante”. Según ella, “el hablante de una lengua minoritaria se encuentra cómodo y se siente en un espacio de aceptación en una ciudad donde se habla tantas lenguas”. Los padres de nuestro estudio consideran que Montreal es una ciudad “abierta”, “acogedora” e “incluyente”, que favorece la conservación de lenguas y culturas inmigrantes. Se observa claramente una fuerte apreciación por el ambiente cultural y lingüístico que ofrece la ciudad. Es más, el hecho de que sea una provincia francófona en un país mayoritariamente anglófono parece fomentar, según la madre de H7, un ambiente más favorable al mantenimiento del español:

Quebec tiene algo, ¿no?, que ellos quieren mantener su lengua. O sea, hay un orgullo, y hay una lucha de ellos mismos por mantener su francés. O sea, eso el que vive en Toronto no tiene. [...] Yo pienso que sí que hay una diferencia muy fuerte con el mismo Montreal, porque Montreal está tratando de mantener su... Es como uno, ¿no?, al final, en forma más grande, ¿no? Es como la mamá que necesita mantener el idioma.

Esta imagen de Quebec como ‘madre’ que trata de mantener su LH para sus hijos resulta particularmente interesante y apropiada en el marco de nuestro estudio.

3.5.4 La perspectiva de los hijos

Para tener la perspectiva del grupo de los hijos respecto a este asunto, les preguntamos si pensaban que el hecho de vivir en Montreal les ayuda a aprender o hablar español. Dado la complejidad del concepto, no es de sorprender que los hijos adolescentes tengan más que decir, a este respecto, que los más jóvenes. En línea con lo dicho por los padres, H2 y H3 destacaron que en Montreal hay mucha gente que habla español y hay una actitud positiva hacia la lengua. De manera similar, H1 afirmó que la multiculturalidad de la ciudad y la gran presencia latina pueden influir positivamente en el mantenimiento del español.

Como vimos en el Capítulo 2 (§2.2.5), y de acuerdo con las observaciones de Burgueño Angulo (2005) sobre la comunidad latina en Quebec, predijimos que los padres hispanohablantes iban a ver el factor de la dualidad lingüística (inglés-francés) de Montreal como un obstáculo adicional que retrasa y complica el desarrollo del español para sus hijos. En vista de los resultados del estudio de McAndrew *et al.* (1999: 105), que han observado que el aprendizaje del francés y del inglés está muy valorado por la población hispanohablante, asumimos que los padres de nuestro estudio iban a tener la impresión de que la necesidad de aprender las dos lenguas oficiales del país (para facilitar la integración de sus niños en la escuela y, en un futuro, acelerar su inserción en el mercado de trabajo (cf. Burgueño Angulo 2005: 104)) desvía la atención y reduce el tiempo que podría estar dedicado al desarrollo del español. Como hemos podido comprobar, los resultados no coincidieron, en ningún caso, con nuestra hipótesis de partida respecto a esta pregunta de investigación. Al contrario, hemos visto que los padres no demuestran de modo aparente esta preocupación. De hecho, parece que, según el punto de vista de nuestros informantes, la coexistencia del francés y del inglés en la ciudad no presenta ningún desafío adicional respecto al mantenimiento de la LH.

En resumen, los datos indican que no es tanto la dualidad lingüística de la ciudad, sino la fuerte presencia de hispanohablantes, la actitud positiva hacia el español y la diversidad y apertura cultural y lingüística de la ciudad los factores que influyen en la conservación de la LH en Montreal

Consideraciones finales

Para concluir el presente trabajo proponemos, en primer lugar, un breve balance de los datos obtenidos y analizados, el cual nos permitirá verificar las preguntas y la hipótesis de investigación. En segundo lugar, ofreceremos una serie de orientaciones generales para futuros trabajos.

Balance general

El objetivo principal del presente estudio ha sido entender un poco mejor el fenómeno de la conservación del español como LH en Montreal, desde un punto de vista personal de los informantes y descriptivo, con la intención de aportar nuevos datos sobre la transmisión de esta lengua en esta región del país. Como se ha podido ver a través de los capítulos de esta Memoria, la conservación de una LH es un fenómeno complejo que implica varios factores y aspectos que no siempre se pueden controlar.

Respecto a la pregunta *¿por qué, en algunas familias inmigrantes, los hijos logran conservar su LH y en otras no?*, hemos llegado a las siguientes conclusiones. En concordancia con los estudios previos, nuestros datos apuntan a una multitud de factores, dentro y fuera del hogar, que pueden variar según el individuo y el contexto en que se encuentre. Según se ha podido comprobar en el Capítulo 3, los datos permiten destacar una serie de factores que influyen positivamente en el mantenimiento del español como LH. Estos factores, por orden de importancia, son: 1) la exposición a la lengua, 2) el uso de la lengua formal, 3) la motivación, 4) el contacto con la familia, y 5) la exposición a la cultura de origen. Aunque no entra en nuestra lista de factores principales, los resultados del presente estudio apuntan también a la importancia de las características y de las idiosincrasias propias de cada individuo (padres e hijos), variable difícil de controlar y medir, pero que puede influir de manera importante en el dominio de la LH. Asimismo, aunque el tamaño de la comunidad hispanohablante en la ciudad es considerado como una ventaja para aquellos que quieren mantener su lengua, este factor no parece tener una importancia decisiva en la conservación del español en Montreal. En cambio, la dinámica familiar, que incluye un conjunto de elementos tales como el comportamiento lingüístico y cultural dentro y fuera del hogar, las actitudes lingüísticas, la valoración de la lengua, el

sentimiento de pertenencia a la cultura de origen y el mantenimiento de lazos con la familia y los amigos en el país de origen, se destacó como unos de los elementos más decisivos en este sentido.

Asimismo, cabe destacar de nuevo que todos los jóvenes que participaron en nuestro estudio han logrado, por la combinación de los factores arriba mencionados, mantener su LH. Cada uno de ellos tiene una trayectoria e historia de vida única y diferente (incluso entre los miembros de una misma familia): edad, país de origen, años de vida en Canadá, años de escolaridad en español, en francés o en inglés, círculo de amigos, personalidad, preferencias lingüísticas, entre otros aspectos. Uno de los factores comunes a todos ellos, y que ha sido identificado como esencial para la conservación de la LH (cf., por ejemplo, Grosjean 1982: 175, Niño-Murcia y Rothman 2008b: 308), es que cada uno siente, de una manera u otra, la necesidad y la utilidad del español en su vida cotidiana. En vista de los resultados, podemos asumir que este factor se torna esencial y aumenta considerablemente las posibilidades de mantener la LH.

Por otro lado, el análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios y las entrevistas también nos permite realizar una primera caracterización de las actitudes de los padres y de los hijos hacia el mantenimiento y la pérdida del español en Montreal. Como hemos visto, entre los individuos investigados predomina una actitud sumamente positiva hacia el español y su mantenimiento. Es más, todos los informantes demuestran un alto índice de bilingüismo español-francés y una gran valoración del conocimiento de las dos lenguas oficiales del país, incluso del bilingüismo en general, y de la transmisión de su lengua y cultura a las generaciones futuras.

Por lo que respecta a las estrategias que tienen los padres para mantener el uso del español en sus hijos, nuestros datos, al contrario del trabajo de Oh (2003), indican que tener una ‘política lingüística’ explícita en casa no es condición para el mantenimiento del español. Si bien es cierto que todos los padres declaran hablar todo lo posible con sus hijos en español, ninguno de ellos afirma realmente tener una ‘política lingüística’ *explícita* con respecto al uso de la lengua española en el hogar y, a pesar de ello, todos los hijos son capaces de hablar, escribir y leer en español.

Finalmente, los datos indican que la dualidad lingüística (inglés-francés) no es un elemento que influye, ni positiva ni negativamente, en la conservación del español en

Montreal. En vista de los resultados, podemos concluir que la fuerte presencia de hispanohablantes en la ciudad, junto con la actitud favorable hacia el español en la región es, más que la presencia del inglés y del francés, el factor que influye positivamente en la conservación y transmisión del español en Montreal. Sin embargo, como ya quedó señalado, no son tanto las características de la ciudad, sino más bien el contexto y la dinámica familiares los factores que determinarían el mantenimiento de la LH.

En conclusión, resulta interesante señalar que los informantes mostraron un gran interés por la realización de estudios de este tipo. De hecho, muchos hablaron de la necesidad de seguir ampliando y compartiendo los conocimientos, para que los niños inmigrantes de origen hispanohablante puedan contar con la lengua de sus padres como instrumento de comunicación y como parte de su identidad cultural y social. Cabe destacar que todos los padres que participaron en esta investigación, por coincidencia, ya que no entraba en los criterios de selección, eran plenamente conscientes de la importancia del mantenimiento de la LH y de su rol como transmisores de la lengua. Si bien este estudio no nos ha permitido hacer comparaciones con individuos que no han logrado conservar su LH, los datos sí revelan un factor común presente en todas las familias: todos los padres toman medidas para crear un ambiente en el que el español pueda desarrollarse y prosperar dentro y fuera del hogar. Por encima de todos los factores mencionados, consideramos que es la voluntad de los padres para mantener su lengua y herencia cultural la que hace que logren transmitir su lengua a sus hijos y que los hijos adopten una actitud favorable al mantenimiento de la misma. Concluimos, por tanto, que el “poder” de transmitir la lengua está en los padres. Sin un esfuerzo consciente de su parte, la conservación de la LH no se podrá realizar.

Investigaciones futuras

A continuación expondremos una serie de orientaciones que, desde nuestro punto de vista, pueden resultar útiles para futuras investigaciones sobre la conservación de la LH.

A través del análisis de los estudios realizados sobre nuestro tema de investigación (Capítulo 1), se ha podido apreciar que la casi totalidad de la literatura sobre el mantenimiento y la pérdida de las LH, con algunas excepciones, ha sido escrita

desde un contexto en el que la lengua dominante de la sociedad es siempre el inglés. Muy pocos estudios han tratado el asunto en otros contextos en donde la L2 (lengua de la sociedad) es un idioma diferente del inglés o en los que existe más de una lengua dominante en la sociedad, como sucede en Montreal. Es necesario, pues, continuar ampliando el estudio de la LH a otros contextos.

En cuanto al estudio del español en Montreal, sería interesante poder llevar a cabo un trabajo similar al presente, pero ampliando el corpus con un número mayor de informantes. Para conseguir datos que permitan ver los comportamientos y actitudes que pueden llevar a la pérdida de la LH, sería importante fijar dos grupos de informantes, uno que, a priori, favoreciera el mantenimiento del español y otro que no haya logrado conservar la LH. También podría ser útil hacer una selección de informantes según el nivel socioeconómico y educativo, para asegurar la presencia de individuos provenientes de todo el espectro social y para poder determinar, hasta qué punto, la educación y el estatus socioeconómico pueden influir en la conservación de la LH. De igual manera, sería de interés realizar un estudio que cuente con informantes de la tercera generación.

Por otra parte, consideramos importante poder llevar a cabo un estudio etnográfico para comprobar, con más detalle, los factores y las prácticas en la vida cotidiana que conllevan a la conservación o a la pérdida de la LH.

Además, dado que el dominio de la lengua y las actitudes y percepciones sobre ella pueden cambiar según la edad y los años vividos fuera del país de origen, otra vía de investigación posible sería hacer un estudio longitudinal que investigara el cambio (si lo hubiera) en los comportamientos y actitudes lingüísticas de los hijos con el paso de la niñez a la adolescencia, y de la adolescencia a la edad adulta.

Por último, otra cuestión de fondo que permanece sin resolver es saber hasta qué punto el hecho de formar una pareja exógama, es decir de solo un padre hispanohablante, influye en el mantenimiento de la LH de los hijos nacidos en Montreal.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, resulta evidente que todavía queda mucho por hacer con respecto al desarrollo del estudio del español como LH en Canadá en general, y en la ciudad de Montreal en particular. Esperamos que este trabajo fomente el

interés para ampliar este campo de investigación y que los resultados sirvan para futuros estudios sobre la transmisión de la LH.

Referencias bibliográficas

- Abdi, K. (2009). *Spanish Heritage Language Learners in Canadian High School Spanish Classes: Negotiating Ethnolinguistic Identities and Ideologies*. Vancouver: University of British Columbia (Memoria de Maestría).
- Abdul-Bagi, S. (2008). La enseñanza del español como lengua de herencia en los Estados Unidos: impresiones de una pedagoga en Filadelfia. *Consensus*, 13(1), 49-56.
- Abdul Bagi, S. (2012). *Written discourse production of bilingual learners of Spanish: A comparison between heritage and non-heritage speakers as a look to the future of heritage language teaching*. Philadelphia: Temple University (Tesis de Doctorado).
- Agar, M. (1991). The Biculture in Bilingual. *Language in Society*, 20(2), 167-181.
- Aguzzi, M. (2012). Censo 2011: El español es la tercera lengua materna (no oficial) más hablada en Canadá. *Noticias Montreal*, 24 de octubre, 2012. [Disponible en: <http://noticiasmontreal.com/67780/censo-2011-el-espanol-es-la-tercera-lengua-materna-mas-hablada-en-canada/>].
- Akinci, M.-A. (2010). Des pratiques langagières aux activités bilittéraires: Le cas des jeunes bilingues issus de l'immigration turque en France. En C. Corblin & J. Sauvage (eds.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle* (pp. 115-144). Paris: L'Harmattan.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Bastien, Y., & Bélanger, A. (2010). *Un portrait comparatif de la situation de l'emploi chez les immigrants et les minorités visibles dans les RMR de Montréal, Ottawa-Gatineau, Toronto et Vancouver*. Montréal: Institut national de la recherche scientifique, Centre Urbanisation Culture Société.
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and Psychosocial Antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015-1050.
- Benet-Martínez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. (2002). Negotiating Biculturalism: Cultural Frame Switching in Biculturals With Oppositional Versus Compatible Cultural Identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 492-516.

- Burgueño Angulo, K. (2005). La migración latinoamericana en Quebec. *Revista Mexicana de Estudios Canadienses*, 9, 95-113.
- Bustamante-López, I. (2008). Constructing linguistic identity in Southern California. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 279-299). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Canadian Education Association (1991). *Heritage language programs in Canadian school boards*. Toronto: Canadian Education Association.
- Canadian Press. (2012). Bilingualism growing, but not in French and English. *CBC News-Canada*, 24 de octubre, 2012. [Disponible en: <http://www.cbc.ca/news/canada/story/2012/10/24/census-language.html>].
- Canadian Press. (2012). *Census trends: Canada's many mother tongues*. *CBC News-Canada*, 24 de octubre, 2012. [Disponible en: <http://www.cbc.ca/news/interactives/cp-census/index-oct-mother-tongues.html>].
- Carlino, F. (2006). La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-16.
- Carreira, M. (2012). Spanish as a Heritage Language. En J. I. Hualde, A. Olarrea & E. O'Rourke (eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 765-782). Oxford: Blackwell.
- Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 117-132.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2012a). *Faits et chiffres 2011 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires. Canada – Résidents permanents selon la catégorie et la région d'origine*. [Disponible en : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2011/permanents/08.asp#figure6>].
- Citoyenneté et Immigration Canada (2012b). *Faits et chiffres 2011 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires. Canada – Résidents permanents selon la province ou le territoire et la région d'origine*. [Disponible en: <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2011/permanents/14.a>

- sp].
- Cook, V. (2001). Requirements for a multilingual model of language production. *Second Language Acquisition Topics* [Disponible en: homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/RequirementsForMultilingualModel.htm].
- Cummins, J. (1980). *Mother tongue maintenance for minority language children: Some common misconceptions*. Sacramento: Bilingual Education Office, California State Department of Education.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Cummins, J. 2005. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 585-592.
- De Vries, J. (1992). Language Maintenance and Shift: Problems of Measurement. En W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages: Introductory Remarks* (pp. 211-222). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Demos, V. (1988). Ethnic mother-tongue maintenance among Greek Orthodox Americans. *International Journal of the Sociology of Language*, 69, 59-71.
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J. K. Peyton *et al.* (eds). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 87-89). McHenry, IL/ Washington, DC: Delta Systems/ Center for Applied Linguistics.
- Gaztambide-Fernández, R. (2011). *Proyecto Latino Year 1 -Exploratory Research: Report to the Toronto District School Board*. [Disponible en: <http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/ProyectoLatinoReportJan2011.pdf>].
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- González Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde & R. González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 237-246). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

- Gorter, D. (1987). Surveys of the Frisian language situation: Some considerations of research methods on language maintenance and language shift. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 41-56.
- Grin, F. (1990). Thresholds in Minority Language Maintenance and Shift. Montreal: Centre de recherche et développement en économie/ Université de Montréal, cahier 2590.
- Grosjean, F. (2011a). How Cultures Combine and Blend in a Person. En *Psychology Today: Life as a Bilingual - The reality of living with two (or more) languages*. [Disponible en: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201105/how-cultures-combine-and-blend-in-person>].
- Grosjean, F. (2011b). Who am I? The Identity Quest of Bicultural Bilinguals. En *Psychology Today: Life as a Bilingual - The reality of living with two (or more) languages*. [Disponible en: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201106/who-am-i>].
- Grosjean, F. (2013). Advantages of Being Bicultural. En *Psychology Today: Life as a Bilingual - The reality of living with two (or more) languages*. [Disponible en: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201304/advantages-being-bicultural>].
- Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, 58, 341-363.
- Guardado, M. (2003). Parental attitudes toward L1 loss and maintenance in Canada: Case studies of Spanish-speaking families. *International Journal of Learning*, 10, 1-18.
- Guardado, M. (2006). Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' reflections on language loss and maintenance in Vancouver. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 51-72.
- Guardado, M. (2008a). Language, identity and cultural awareness in Spanish-speaking families. *Canadian Ethnic Studies*, 40(3), 171-181.
- Guardado, M. (2008b). *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices*. Vancouver: University of British Columbia (Tesis de Doctorado).

- Guardado, M. (2009). Speaking Spanish Like a Boy Scout: Language Socialization, Resistance, and Reproduction in a Heritage Language Scout Troop. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 101-129.
- Guardado, M. (2010). Heritage language development: Preserving a mythic past or envisioning the future of Canadian identity? *Journal of Language, Identity, and Education*, 9, 329-346.
- Guardado, M. (2011). Language and literacy socialization as resistance in Western Canada. En K. Potowski & J. Rothman (eds.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 177-198). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Guardado, M. (2013). The Metapragmatic Regimentation of Heritage Language Use in Hispanic Canadian Caregiver-Child Interactions. *International Multilingual Research Journal*, 7(3), 230-247.
- Guardado, M., & Becker, A. (2013). *Fostering heritage languages and diasporic identities: The role of grassroots initiatives in Alberta and British Columbia*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hakuta, K. & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high school students. *Applied Linguistics* 13, 72-99.
- Hamel, E. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe. En I. Jung & L. E. López (dirs.), *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 248-260). Madrid: Ediciones Morata.
- Haynes, E. (2010). What is language loss? Washington, DC: Center for Applied Linguistics. [Disponible en: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/what-is-language-loss.pdf>].
- Hidalgo, M. (2008). Indicators of bilingualism and identity: Samples from the Spanish-speaking world. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 333-357). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Houle, R. (2011). Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada. *Catalogue de Statistique Canada* (11-008-X).

- Instituto Cervantes. (2012). El español: una lengua viva. *El español en el mundo, Anuario 2012*. Madrid: Instituto Cervantes. [Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm].
- Kouritzin, S. (1999). *Face[t]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lieberson, S. (1980). Procedures for improving sociolinguistic surveys of language maintenance and language shift. *International Journal of the Sociology of Language*, 25, 11-27.
- Lindsay, C. (2007). La communauté latino-américaine au Canada, 2001. *Catalogue de Statistique Canada* (89-621-XIF—No. 8). [Disponible en : http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/statcan/profiles_ethnic_communities-e/n08/89-621-XIE2007008.pdf].
- Lynch, A. (2008). The Linguistic Similarities of Spanish Heritage and Second Language Learners. *Foreign Language Annals*, 41, 252-281.
- Matthey, M. (2010). Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et sociolinguistiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, Numéro spécial (1), 237-252.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montreal: Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2009). Ensuring Proper Competency in the Host Language: Contrasting Formula and the Place of Heritage Languages. *Teachers College Record*, 111(6), 1582-1554.
- McAndrew, M., Veltman, C., Lemire, F., & Rossell, J. (1999). *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*. Montreal: Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration/ Direction des services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation/ Conseil de la langue française.
- Merle, M., Matthey, M., Bonsignori, C., & Fibbi, R. (2010). De la langue d'origine à la langue héritée: le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève. *Tranel*, 52, 9-28.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010a). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique espagnole recensée au Québec en 2006*. [Disponible en :

- <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-espagnole-2006.pdf>].
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010b). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique latino-américaine recensée au Québec en 2006*. [Disponible en: <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-latino-americaaine-2006.pdf>].
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*, 12(1), 1-29.
- Moreno, O. H. (2009). La enseñanza del español a los hispanos de EE.UU.: Desafíos y respuestas prácticas en una universidad norteamericana. *ASELE*, 19, (pp. 681-697) [Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0681.pdf].
- Moreno Fernández, F. (1998). Actitudes lingüísticas. En *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (Cap. 10, pp.177-190). Barcelona: Ariel. 2009 (4ª ed. rev.).
- Mota, C. (1997). *The Maintenance of Portuguese as a Heritage Language in Winnipeg*. Winnipeg: University of Manitoba (Memoria de Maestría).
- Niño-Murcia, M., & Rothman, J. (2008). Spanish-contact bilingualism and identity. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 11-32). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Niño-Murcia, M., & Rothman, J. (2008b). Multilingualism and Identity: All in the family. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 301-329). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Oh, J. (2003). *Raising bilingual children: Factors in maintaining a heritage language*. Los Angeles: University of California (Tesis de Doctorado).
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to*

- Bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Pato, E. (2010). Montreal 'latina'. *El español en Montreal - COLEM, Corpus oral de la lengua española en Montreal*. Montreal: Université de Montreal. [Disponible en: <http://esp-montreal.jimdo.com>].
- Pérez-Leroux, A. T., Cuza, A., & Thomas, D. (2011). From parental attitudes to input conditions: Spanish-English bilingual development in Toronto. En K. Potowski & J. Rothman (eds.), *Bilingual Youth. Spanish in English-speaking societies* (pp.149-176). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Polinsky, M. (2011). *Annotated bibliography of research in heritage languages*. Oxford: Oxford University Press. [Disponible en: <http://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/obo.2-1.pdf>].
- Potowski, K. (2008). "I was raised talking like my mom": The influence of mothers in the development of MexiRicans' phonological and lexical features. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 201-220). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Potowski, K. (2013). No Child Left Monolingual. *TED Talk* (TEDxUofIChicago). [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pSs1uCnLbaQ>].
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE. [Disponible en: <http://rae.es/drae>].
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (2013). *Canadiens en contexte – Immigration*. [Disponible en : <http://www4.rhdcc.gc.ca/.3nd.3c.1t.4r@-fra.jsp?iid=38>].
- Rodrigue, G. (2009). *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) évaluation de programme : rapport d'évaluation*. [Disponible en: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1943996>].
- Roca, A. & Colombi, C. (2003). *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Said-Mohand, A. (2011). The Teaching of Spanish as a Heritage Language: Overview of what we Need to Know as Educators. *Porta Linguarum*, 16, 89-104.
- Schreffler, S. (2007). Hispanic heritage language speakers in the United States: Linguistic exclusion in education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(1), 25-34.
- Shenk, E. (2008). Chosing Spanish: Dual language immersion and familial ideologies. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 221-256). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change*. Oxford: Clarendon Press.
- Silva-Corvalán, C. (2004). La adquisición de lenguas: Una revisión de la literatura con especial referencia al castellano. En I. Jung y L. E. López (eds.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 23-38). Madrid: Ediciones Morata.
- Sinave, N. (2009). *Análisis de las actitudes lingüísticas hacia el slang mexicano: Usos y valoración de la palabra 'güey'*. Montreal: Université de Montréal (Memoria de Maestría).
- Smokowski, P., & Bacallao, M. (2011). *Becoming bicultural: risk, resilience, and Latino youth*. New York: New York University Press.
- Sridhar, K. (1988). Language maintenance and language shift among Asian-Indians: Kannadigas in the New York area. *International Journal of the Sociology of Language*, 69, 73-87.
- Statistique Canada (2012a). *Recensement de la population de 2011 : Caractéristiques linguistiques des Canadiens*. [Disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/121024/dq121024a-fra.htm>].
- Statistique Canada (2012b). Les langues immigrantes au Canada: Langue, Recensement de la population de 2011. [Disponible en : http://www5.statcan.gc.ca/access_acces/alternative_alternatif.action?loc=http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_2-fra.pdf&l=fra&teng=98-314-XWE2011003&keng=425].
- Statistique Canada. (2013a). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens*. [Disponible en: http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_2-fra.pdf&l=fra&teng=98-314-XWE2011003&keng=425].

- x2011001-fra.cfm].
- Statistique Canada (2013b). *Population selon la langue maternelle et les groupes d'âge (total), chiffres de 2011, pour le Canada, les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement*. [Disponible en : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/hltfst/lang/Pages/highlight.cfm?TabID=1&Lang=F&Asc=1&PRCode=01&OrderBy=1&View=1&tableID=401&queryID=2&Age=1>].
- Statistique Canada. (2013c). *Série 'Perspective géographique', Recensement de 2011-Région métropolitaine de recensement de Montréal, Québec*. [Disponible en : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=462>].
- Statistique Canada. (2013d). Tableau 1- Effectif et pourcentage de la population ayant déclaré parler le plus souvent à la maison l'une des douze langues immigrantes déclarées dans les six plus grandes régions métropolitaines de recensement, 2011. [Disponible en: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/2011001/tbl/tbl1-fra.cfm>].
- Suarez, D. (2007). Second and Third Generation Heritage Language Speakers: HL Scholarship's Relevance to the Research Needs and Future Directions of TESOL. *Heritage Language Journal*, 5(1), 27-49.
- Tallon, M. (2011). Heritage Speakers of Spanish and Foreign Language Anxiety: A Pilot Study. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 15(1), 70-86.
- TCRI- Table des concertations des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes immigrantes, (2011). L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes au service des nouveaux arrivants. Montréal. [Disponible en: <http://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/03/rapport-denquc3aate-jeunes-immigrants.pdf>].
- Urciuoli, B. (2008). Whose Spanish?: The tension between linguistic correctness. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 257-277). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

- Val, A., & Vinogradova, P. (2010). What is the identity of a heritage speaker? Heritage Briefs. Washington, DC: Centre of Applied Linguistics [Disponible en: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/what-is-the-identity-of-a-heritage-language-speaker.pdf>].
- Valdés, G. (1973). Spanish as a Native Language. *Hispania*, 56, 1040-1043.
- Valdés, G. (1975). Teaching Spanish to the Spanish-speaking: Classroom Strategies. *System*, 3(1), 54-62.
- Valdés, G. (1981). Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the United States. En G. Valdés, A. Lozano & R. García Moya (eds.) *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims and Methods* (pp. 3-20). New York: Teachers College Press.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. Randard, & S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Williamson, R. (1991). *Minority Languages and Bilingualism: Case Studies in Maintenance and Shift*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Williamson, R., & Eerde, J. (1980). Introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 25, 5-9.
- Wong Fillmore, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Wong Fillmore, L. (2000). Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? *Theory into Practice*, 39(4), 203-210.
- Zentella, A. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Oxford: Blackwell.

Anexo 1. Guion de entrevista - Padres

1. Características de los padres

- *¿Podría hablarme de su proceso de inmigración?*
 - ¿En qué año?
 - ¿Con quién? -Solo, con su familia, etc.
 - Razones principales que le motivaron a dejar su país.
 - ¿Por qué escogió Canadá? ¿Por qué Quebec?
 - ¿Qué sabía de Montreal antes de inmigrar?
 - ¿Sabía que se habla francés e inglés?

- *¿Ha experimentado dificultades o desafíos durante su proceso de integración a la sociedad canadiense?*
 - ¿De qué tipo? -Discriminación, desafíos culturales o lingüísticos, etc.
 - ¿Ha logrado sobrepasarlos? ¿Cómo?

- *¿Qué opina de Montreal y de la cultura quebequense o canadiense?*
 - Se siente bienvenido / a gusto/ aislado, etc.
 - ¿Siente que ha integrado su cultura de origen a la cultura quebequense (canadiense) o que están separadas?
 - ¿Siente que su identidad está cambiando? ¿Cómo?
 - ¿Qué tradiciones/ costumbres de su país de origen ha mantenido aquí en Montreal? (comidas, baile, fiestas religiosas, etc.)

- *En su opinión, ¿se puede separar la identidad cultural y la lengua, o van juntas?*
 - ¿Es el español importante para conservar su identidad cultural?
 - ¿Y para sus hijos?
 - ¿Por qué?

- *¿Qué importancia tiene la lengua española en su familia?*

- *¿Tiene una red social hispanohablante en Montreal?*
 - Familia, amigos, vecinos, etc.
 - Pertenencia a grupos/ asociaciones culturales o religiosas hispanohablantes.
 - Participación en actividades organizadas por la comunidad hispanohablante.
 - ¿Qué servicios utiliza/ recibe en español en Montreal (médico, dentista, abogado, peluquera, agente de viajes, restaurantes, etc.)?

2. Características lingüísticas de sus hijos

- *¿Podría hablarme de sus hijos?*
 - Edades, país de nacimiento, niveles escolares, lenguas que hablan, etc.
 - ¿Quién es/ fue el cuidador principal de su(s) hijo(s)?
 - ¿Qué idioma habla(hablaba) esta persona con ellos?
 - ¿Qué lengua(s) aprendieron primero?

- *Según usted, ¿cómo se identifican culturalmente sus hijos?*
 - ¿Cuál es su sentimiento de pertenencia a su cultura de origen?
 - ¿Y a la cultura quebequense?
- *¿Cómo califica el nivel de español de sus hijos?*
 - ¿Es su lengua dominante?
 - ¿Considera que sus hijos son completamente bilingües?
 - ¿Saben leer y escribir en español?
 - ¿Está satisfecho de la manera en que sus hijos hablan español?
 - En su opinión, ¿hablan como los niños en su país de origen? (en caso negativo, ¿qué importancia le da a esto?).
- *¿Podría describir la variedad del español que hablan sus hijos?*
 - ¿Hablan la misma variedad que usted?
 - ¿Utilizan un vocabulario diferente?
 - ¿Tienen un acento diferente del suyo?
- *Si tiene más de un hijo, ¿nota alguna diferencia entre su comportamiento lingüístico y su uso o nivel de dominio del español?*
- *¿Teme que sus hijos estén perdiendo el español?*
 - ¿Le causa alguna inquietud o preocupación?

3. Patrones de comunicación y uso lingüístico

- *¿Nota algún patrón en el uso del español de sus hijos?*
 - Cuando hablan entre ellos, con usted, etc.
 - ¿Con quién de su entorno suelen hablar más en español?
 - ¿Suelen hablar más en español con el padre o con la madre?
 - ¿Cuándo les habla en español en qué idioma responden?
 - ¿Hacen un esfuerzo para hablar en español sin que usted lo exija/ pida?
- *¿En qué idioma hablan sus hijos con sus abuelos, tíos, primos y otros miembros de la familia?*
 - ¿Cuál es la frecuencia de su contacto con ellos?
 - ¿Cuántas veces ha regresado a su país de origen? -Frecuencia y la duración de las visitas.
 - ¿Sus hijos pueden comunicarse fácilmente con ellos?
 - ¿Tiene familia en Canadá, fuera de Montreal?
 - ¿A veces recibe visitas de parientes o amigos de su país? ¿Con qué frecuencia?
- *¿Hay casos en que surgen problemas de comunicación relacionados con el uso del español? (malentendidos, dificultad con las palabras, vocabulario, etc.)*
- *¿Sus hijos se frustran cuando no entienden o no pueden expresarse correctamente en español?*

4. Factores en el mantenimiento de la lengua

- *¿Por qué piensa que en algunas familias se conserva la lengua de los padres y en otras no?*
- *Según su experiencia, ¿cuál es el mayor desafío para los padres que quieren transmitir su lengua a sus hijos en contexto migratorio?*
- *En su opinión, ¿cuáles serían las 3 cosas más importantes que los padres hispanohablantes tienen que hacer para mantener el español y facilitar la transmisión de la lengua a sus hijos?*

4. Actitudes lingüísticas

- *¿Me puede indicar, en una escala de 0 a 10, el interés que tiene para usted que sus hijos conserven el español?*
 - 0 = cero interés, 10 = mucho interés
 - ¿Por qué?
- *¿Piensa que a sus hijos les gusta hablar español?*
 - ¿A veces tienen vergüenza de hablar en español con otros hablantes nativos?
 - ¿Por qué?
- *¿Piensa que sus hijos van a necesitar, o van a beneficiarse de hablar español en el futuro?*
 - ¿Por qué?
- *En su opinión, ¿cuáles serían las mayores consecuencias de la pérdida del español para sus hijos?*
 - ¿Es algo que le preocupa?
 - ¿Por qué?
 - ¿Ha hablado con sus hijos al respecto?

5. Proyecto lingüístico

- *¿Tiene estrategias específicas para promover el uso del español en sus hijos?*
 - ¿‘Políticas’ de uso lingüístico en casa?
 - ¿Le parece importante tener un “plan” o “proyecto” lingüístico?
 - ¿Se ha negado a responder a sus hijos cuando no le hablan en español?
 - Desafíos, eficacia, comentarios, etc.
- *¿Sus hijos están tomando o han tomado clases de español en Montreal?*
 - Lugar, horas por semana, nivel, clase para hablantes de herencia o ELE.
 - ¿Les gusta?
- *¿Tiene planes para el futuro con respecto a la promoción de la lengua?*

6. Montreal y la dualidad lingüística francés/ inglés

- *En su opinión, ¿de qué manera influye el hecho de vivir en Montreal en el mantenimiento del español?*
 - Coexistencia de las dos lenguas oficiales (francés/ inglés).
 - Importante presencia de las culturas y lenguas inmigrantes.

- *¿Le parece que los desafíos con respecto al mantenimiento de la lengua serían diferentes si viviera en otra ciudad canadiense?*
 - En una ciudad anglófona (Toronto o Calgary) o francófona (Quebec).
 - ¿Más fácil o más difícil? ¿Por qué?

7. Comentarios

¿Tendría algún comentario o sugerencia con respecto a las preguntas y los temas que acabamos de tratar? ¿Le parece que le falta alguna cuestión o asunto importante al estudio?

Anexo 2. Guion de entrevista - Hijos

1. Tu familia

- *¿Puedes hablarme un poco de tu familia?*
 - Tus padres, hermanos, abuelos, tíos, primos, etc.
 - ¿De dónde vienen tus padres?
 - ¿Qué hacen tus padres? ¿Trabajan mucho?
 - ¿Con quién pasas la mayoría de tu tiempo?
- *¿Sabes por qué tus padres vinieron a Canadá?*
 - ¿Por qué Canadá y no otro país?
 - ¿Te gusta vivir en Montreal?
- *¿Ya fuiste al país donde nacieron tus padres? / ¿Has vuelto a tu país de origen?*
 - ¿Cuántas veces?
 - ¿Tienes mucha familia allá?
 - ¿Te gusta ir a (x)?
- *¿Te sientes orgulloso(a) de tu familia y de tu cultura? Explícalo un poco...*
- *¿Hay alguna tradición especial en tu familia que viene de tu país de origen?*
 - Comida, música preferida, algún dicho, palabras...

2. Actitudes lingüísticas

- *¿Hablar español es importante para ti?*
 - ¿Por qué?
- *¿Te gusta hablar español?*
 - ¿A tus hermanos les gusta hablar español?
 - ¿Y a tus padres?
- *¿Cuándo y con quién hablas más en español?*
- *¿Piensas que hablar español es difícil?*
 - ¿Qué es lo más difícil de hablar español?
 - ¿Por qué?
- *¿A veces tienes vergüenza de hablar en español en público?*
 - ¿Por qué?
- *¿Piensas que hay ventajas en hablar español?*
 - En el futuro: los estudios, el trabajo, etc.
 - ¿Qué desearías ser cuando seas mayor?
 - ¿En qué país te gustaría vivir?
- *Un día, si tienes hijos, ¿vas a hablar en español con ellos?*
 - ¿Por qué? / ¿Por qué no?

- *¿A veces tienes que traducir cosas del francés (o del inglés) al español para tus padres o para otros miembros de tu familia?*
 - *¿Y cómo te hace sentir eso?*
- *¿Piensas que es posible perder el español si no lo practicas?*
- *¿Cuáles serían las consecuencias de no poder hablar español?*
- *¿Hay otras lenguas que te gustaría hablar en el futuro?*
- *¿Cuál es tu lengua preferida?*
 - *¿Por qué?*

3. Patrones de uso lingüístico

- *¿Cuál es la lengua más importante en tu casa?*
- *¿En qué lengua hablas con tus hermanos normalmente?*
 - *¿Y con tus padres?*
- *¿Piensas que hablas más en español con tu padre o con tu madre?*
 - *¿Por qué?*
- *¿Hay reglas con respecto al uso del español en tu casa?*
 - *Por ejemplo...*
- *Cuando tus padres te hablan en español, ¿en qué lengua les respondes normalmente?*
 - *¿Por qué?*
- *¿Tus padres te han pedido que hables en español con ellos o con otra persona?*
 - *¿Cómo te sentiste?*
- *Aparte de tus padres, ¿conoces a muchas personas que hablan español en Montreal?*
 - *Familia, amigos, vecinos, profesores, etc.*
- *¿A veces hablas español en la escuela?*
 - *¿Con quién?*
- *¿Ves programas de televisión o películas en español?*
- *¿Te gusta escuchar música en español?*
- *¿Te gusta leer en español?*

4. Competencias lingüísticas

- *¿Qué lengua(s) estudias en la escuela?*
- *¿Qué lengua te parece más importante?*

- *¿En qué lengua te sientes más cómodo(a)?*
- *¿Estás tomando o has tomado clases de español?*
 - *¿En qué contexto?*
 - *¿Cómo fue tu experiencia?*
 - *Si no, ¿te gustaría tomar clases de español para...?*
- *¿Sabes leer y escribir en español?*
 - *¿Cómo aprendiste?*
 - *¿Piensas que es importante?*
- *¿Piensas que tu español es igual o diferente del de tus padres?*
 - *¿Acento/ vocabulario diferente?*
- *¿Piensas que tu español es diferente del español de tus hermanos?*
 - *¿Cómo?*
 - *¿Por qué?*
- *¿Sientes que a veces mezclas el español y el francés?*
 - *¿Eso te molesta?*
- *¿Has tenido dificultad alguna vez para entender a tus padres cuando te hablan en español?*
- *¿Y sientes que a veces tus padres no te entienden cuando les hablas en francés?*
 - *¿Es frustrante?*

5. Factores en el mantenimiento de la lengua

- *¿Piensas que es importante que los hijos hablen la misma lengua que sus padres?*
 - *¿Por qué?*
- *¿Crees que en algunas familias, los hijos no pueden hablar la misma lengua que sus padres?*
 - *¿Por qué?*
- *¿Cuáles son las 3 cosas más importantes que los padres pueden hacer para ayudar a sus hijos a aprender y practicar el español?*
- *¿Piensas que tus propios padres hacen esfuerzos para enseñarte el español?*
- *¿Piensas que conservar el español en Montreal es fácil?*
- *¿Piensas que el hecho de vivir en Montreal te ayuda a aprender/ hablar español?*

6. Comentarios

- *¿Quieres decir algo más en relación al estudio? Alguna idea o sugerencia...*

Anexo 3. Cuestionario - Padres

Nombre (o pseudónimo): _____ Sexo: Hombre ___ Mujer ___

Año de nacimiento: _____ ¿En qué año emigró?: _____

¿Cuántos años lleva viviendo en Montreal?: _____ ¿y en Canadá (si es diferente)?: _____

En el caso de que haya vivido en otras ciudades canadienses (aparte de Montreal) listelas indicando cuánto tiempo ha vivido en cada una:

Lugar de nacimiento: a) país: _____ b) ciudad: _____
(rural ___ urbano ___)

Origen étnico: _____

¿Ha vivido en otros países aparte de Canadá y su país de origen? En caso afirmativo, lístelos indicando cuánto tiempo ha vivido en cada uno:

¿Cuántos años de educación formal tiene? ¿Nivel? ¿Especialidad? ¿En qué país estudió?

¿Cuál es su ocupación actual en Montreal?: _____

¿Más o menos, cuántas horas trabaja por semana?: _____

¿Qué trabajo tenía antes de emigrar?: _____

En su opinión, ¿a qué clase social pertenece su familia?: _____

Competencias lingüísticas:

¿Su(s) lengua(s) materna(s)? _____

¿Su lengua dominante?: _____

¿Cómo describe su variedad del español?: _____

Si corresponde, indique a qué edad y en qué contexto empezó a:

	En español	En francés	En inglés	En otro idioma
Hablar				
Leer				
Escribir				

Lengua(s) de su escolaridad (primaria/ secundaria/ universitaria, si corresponde):

¿En su opinión, cuál es su dominio del francés?

Excelente ___

Bueno ___

Regular ___

Malo ___

Muy malo ___

¿Y del inglés? (si aplica)

Excelente ___

Bueno ___

Regular ___

Malo ___

Muy malo ___

¿Habla otros idiomas? ¿Cuáles? ¿Nivel?:

En los últimos 5 años, ¿cree que su dominio del español ha cambiado/ disminuido? Si es el caso, ¿cómo se explica este cambio?:

País de origen y lengua materna de su **madre**: _____

País de origen y lengua materna de su **padre**: _____

¿En orden de importancia, qué lenguas se hablaban en su casa cuando era joven?:

¿Qué idiomas usa con más frecuencia en los siguientes contextos? :

En casa: _____ En su trabajo: _____

En público: _____ Cuando está pensando: _____

Para hablar de emociones: _____ Para hacer cálculos matemáticos: _____

¿Cuántas personas viven en su hogar? Lístelas indicando la siguiente información:

Nombre	Sexo	Edad	Relación	Ocupación	Año de llegada a Montreal (o Canadá)	País de nacimiento	Lengua materna	Otras lenguas que habla

¿Tiene la intención de volver a vivir a su país de origen?: Sí ___ No ___

¿Por qué y cuándo (en caso afirmativo)?:

Anexo 4. Cuestionario comportamiento y actitudes lingüísticos - Padres

Uso del español, francés y otros idiomas

1) Indique el tiempo de uso (del 0% al 100%) del español, el francés, el inglés y otros idiomas en los siguientes contextos:

a) Mis hijos me hablan en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis hijos en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

b) Mi pareja (si corresponde) me habla en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo le hablo a mi pareja en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

c) Mis hermanos me hablan en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis hermanos en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

¿La lengua que usa actualmente con sus hermanos es la misma que utilizaba durante su niñez? ¿Ha cambiado?:

d) Mis padres me hablan en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis padres en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

g) Mis amigos me hablan en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis amigos en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

e) Mis colegas de trabajo me hablan en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis colegas de trabajo en...

	0- 25%	25- 50%	50- 75%	75- 99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Lea las siguientes afirmaciones y puntúe su nivel de acuerdo con cada oración en una escala del 1 al 5, donde:

- 1= Totalmente de acuerdo
 2= De acuerdo
 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 4= En desacuerdo
 5= Muy en desacuerdo
 NA= No se aplica

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|----|
| a) La lengua y la cultura son inseparables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| b) Conservar el español en Montreal requiere mucha dedicación, tiempo y esfuerzo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| c) Me gustaría tener más tiempo para enseñar español a mis hijos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| d) Mi familia tiene un mejor futuro en Canadá que en mi país de origen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| e) Estoy orgulloso de ser hispanohablante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| f) Mis hijos están orgullosos de sus raíces hispanohablantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| g) Si tuviera más libertad financiera pagaría clases de español para mis hijos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| h) Vale la pena hacer un esfuerzo para que mis hijos conserven el español. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| i) Tener una red social hispanohablante es necesario para poder mantener la lengua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| j) Hago un esfuerzo para exponer a mis hijos a la lengua española todo lo posible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| k) Mi relación con mis hijos sería más fuerte/ sólida si hablaran mejor español. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| l) Saber hablar español aumenta la autoestima de mis hijos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| m) Espero que, en el futuro, mis hijos hablen en español con sus hijos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| n) Es aceptable alternar del francés al español o del español al francés dentro de una misma frase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |

- o) Es aceptable alternar del francés al español o del español al francés dentro de una misma conversación.
 1 2 3 4 5 NA
- p) Es difícil encontrar un equilibrio entre mi cultura de origen y la cultura canadiense-quebequense.
 1 2 3 4 5 NA
- q) Los quebequenses tienen una actitud positiva hacia el español.
 1 2 3 4 5 NA
- r) Los padres juegan un papel fundamental en la conservación del español en sus hijos.
 1 2 3 4 5 NA
- s) Tengo vergüenza de hablar español en público.
 1 2 3 4 5 NA
- t) Creo que mis hijos tienen vergüenza de hablar español en público.
 1 2 3 4 5 NA
- u) Si mis hijos mejoran su español van a tener dificultades con el francés.
 1 2 3 4 5 NA
- v) Los inmigrantes no deben intentar conservar su lengua de origen.
 1 2 3 4 5 NA
- w) Tengo vergüenza de mi acento cuando hablo francés (o inglés, si corresponde).
 1 2 3 4 5 NA

Anexo 5. Cuestionario - Hijos

Nombre (o pseudónimo): _____ Sexo: Hombre ___ Mujer ___

Fecha de nacimiento: _____ Si no naciste en Canadá, ¿en qué año llegaste?: _____

Lugar de nacimiento: a) país: _____ b) ciudad: _____

¿Cuántos años llevas viviendo en Montreal?: _____ ¿Y en Canadá (si diferente)?: _____

¿Has vivido en otras ciudades canadienses (aparte de Montreal)? ¿En cuáles?:

¿Has vivido en otros países aparte de Canadá y tu país de origen? ¿En cuáles y durante cuánto tiempo?: _____

¿Nivel escolar? ¿En qué países has estudiado?:

País de origen y lengua materna de tu **madre**: _____

País de origen y lengua materna de tu **padre**: _____

Competencias lingüísticas:

¿Cuál es el primer idioma que aprendiste?: _____

Si corresponde, indica qué edad y en qué contexto empezaste a:

	En español	En francés	En inglés	En otro idioma
Hablar				
Leer				
Escribir				

En tu opinión, ¿cuál es tu dominio...

... del español?

... del francés?

... del inglés? (si corresponde)

Excelente ___

Excelente ___

Excelente ___

Bueno ___

Bueno ___

Bueno ___

Regular ___

Regular ___

Regular ___

Malo ___

Malo ___

Malo ___

Muy malo ___

Muy malo ___

Muy malo ___

¿Hablas otros idiomas? ¿Cuáles? ¿Nivel?: _____

¿Cuál es el idioma que usas con más frecuencia?:

Al pensar o reflexionar sobre algo: _____

Cuando cuentas números o haces cálculos: _____

Cuando estás muy feliz o muy triste: _____

Uso del español, francés y otros idiomas

1) Indica el tiempo de uso (del 0% al 100%) del español, el francés, el inglés y otros idiomas en los siguientes contextos:

a) Mi madre me habla en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo le hablo a mi madre en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

b) Mi padre me habla en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo le hablo a mi padre en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

c) Mis hermanos me hablan en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis hermanos en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

d) Mis abuelos me hablan en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis abuelos en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

g) Mis primos me hablan en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis primos en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

e) Mis amigos (en la escuela) me hablan en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis amigos (en la escuela) en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

f) Mis amigos (fuera de la escuela) me hablan en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					

Yo les hablo a mis amigos (fuera de la escuela) en...

	0-25%	25-50%	50-75%	75-99%	100%
Español					
Francés					
Otro:					