La Lengua Materna: Apreciaciones y Prácticas en Hogares Hispanohablantes de Canadá

Loss and Maintenance of First Language Skills: Case Studies of Hispanic Families in Vancouver

Recibido: 4 febrero 2016, aceptado: 10 de marzo 2016

Martín Guardado*

Resumen

Este estudio cualitativo busca investigar la pérdida y el mantenimiento de la lengua materna en familias hispanas radicadas en Vancouver, Canadá. El estudio se enfoca en las experiencias vividas por padres de familia que tienen hijos que están desarrollándose de manera bilingüe (español e inglés) así como padres con hijos que están creciendo monolingües (solo inglés). La estrategia primaria de recolección de datos utilizada fue la entrevista semi-estructurada. Los resultados del estudio indican que la identidad cultural original de las familias (o sea, la hispana) se vuelve crucial para lograr el desarrollo y mantenimiento de la lengua materna en contextos donde prevalece otra lengua dominante (en este caso, el inglés). No obstante, los presentes resultados no coinciden con al menos un estudio anterior cuyo análisis señala que una comunidad etnolingüística limitada (como es la hispana en Canadá) y el aporte lingüístico de un solo padre no son suficientes para preservar la lengua materna en la familia. En el presente estudio, los niños bilingües (aquellos que mantuvieron la lengua materna) recibieron aporte lingüístico de un padre de familia solamente. Además, el contacto lingüístico que tuvieron estos niños con el español fuera del hogar fue muy limitado. Los datos exponen que el tipo de motivación que proporcionan los padres a sus hijos para que hablen el español puede tener efectos adversos o favorecedores para el mantenimiento de la lengua materna. Por tal motivo, se recomienda a los padres comprometidos con la lengua materna que sepan promover actitudes positivas en sus hijos y que atiendan el tema de la lengua materna con ecuanimidad y armonía.

Palabras Clave: identidad cultural, lengua materna, mantenimiento, pérdida, bilingüismo, socialización lingüística, Canadá.

* Academic Director of the English Language School and Associate Professor of Applied Linguistics. University of Alberta, Canada.
E-mail: guardado@ualberta.ca

Guardado, Martín (2016). La lengua materna: apreciaciones y prácticas en hogares hispanohablantes de Canadá. Científica. Vol. 2, No 2, Época 2. pp. 95-116.

Abstract

This qualitative study aims to explore the loss and maintenance of Spanish in Hispanic children in Vancouver from the perspective of parents. It focuses on the experiences of Hispanic parents of children either developing bilingually (Spanish-English) or monolingually (English). The primary method of data collection is the semi-structured interview. Data collected in this study support the notion that first language (L1) cultural identity is crucial to heritage language maintenance in the context of a dominant second language (L2). However, the data contradict previous findings that a narrow linguistic community and the input of one parent are not sufficient for L1 maintenance. The bilingual (i.e., L1 maintenance) children in the present study had L1 input from only one parent and limited L1 contacts outside the home. The data also show that the type of encouragement parents give to their children to speak the L1 can have a facilitating or a detrimental effect. Therefore, this article urges parents committed to L1 maintenance to promote a positive attitude in their children and to address their affective needs accordingly.

Keywords: cultural identity, mother tongue, maintenance, loss, bilingualism, linguistic socialization, Canada

Introducción

La pérdida del idioma materno ha sido sin duda una área de investigación que ha recibido poca atención en Norte América hasta muy recientemente. El énfasis que ha sido privilegiado en lingüística aplicada ha sido la adquisición y uso de segundas lenguas. Wong Fillmore (1991) realizó uno de los primeros estudios en el cual investigó la pérdida del idioma entre niños minoritarios en los Estados Unidos. Kouritzin (1999) realizó un estudio cualitativo que exploró preguntas tales como porqué y cómo se da la pérdida de la lengua materna, cuáles edades son más susceptibles, cuáles son los efectos de corto y largo plazo y el significado de tal pérdida para aquellos que la experimentan. Este artículo presentará una sinopsis del tema de pérdida y mantenimiento de la lengua materna como campo de investigación y reportará los hallazgos de un estudio cualitativo realizado con familias de habla hispana en Vancouver, Colombia Británica, Canadá.

Existe suficiente labor empírica que sugiere que la pérdida de la lengua no sucede abruptamente, sino que a lo largo de un período de tiempo (Kouritzin, 1999; Merino, 1983; Wong Fillmore, 1991). Además, diferentes individuos experimentan la pérdida de la lengua materna en diferentes grados. Con base en esas diferencias, la pérdida y el mantenimiento de la lengua materna deben localizarse en los extremos de un continuum, en lugar de verlos como una dicotomía.

De acuerdo a Verhoeven y Beschoten (1986), "la pérdida de L1 (primera lengua) puede referirse a la falta de desarrollo en la L1, desarrollo atrasado de L1, o la pérdida progresiva de habilidad adquirida previamente" (p. 11). El desarrollo truncado de la primera (Schiff-Myers, 1992; Schiff-Myers, Djukic, Mcgovern-Lawler, y Pérez, 1993) también cae en la categoría de pérdida la lengua materna. Otros términos que a menudo se asocian con este tema son bilingüismo substractivo (W. Lambert, 1981), o la falta de desarrollo de la primera lengua; semilingüismo (Cummins, 1994; Pacheco, 1983), o la deficiencia en ambas lenguas; bilingüismo aditivo, el cual se refiere al

completo desarrollo de las dos lenguas. En este artículo se utiliza el término general *pérdida de la lengua* para referirse a la falta o disminución de habilidad en la lengua materna.

El estudio que se describe en este artículo examinó las percepciones de los padres de familia respecto a las causas de la pérdida del español en los niños latinos; sus percepciones respecto a los factores que facilitan la conservación del idioma; y cuáles son sus reacciones y sentimientos respecto a la pérdida o la manutención del español que experimentan sus hijos. Al momento de realizar el presente estudio en el año 2001, dichas preguntas nunca habían sido investigadas con familias hispanas en Canadá. Este artículo intentará interpretar y explicar los procesos de pérdida y conservación de lenguas maternas a través de un enfoque en las perspectivas de los padres de familia. Tal aproximación será de interés para padres de familia minoritarios que viven en el ambiente de una lengua mayoritaria, especialmente aquellos que están interesados y dedicados a la trasmisión de su lengua materna a sus hijos. Estos pueden ser padres inmigrantes, indígenas y otras minorías lingüísticas internas. Los investigadores que trabajan con niños que forman parte de programas de inglés como segunda lengua y programas bilingües en esos mismos contextos van a encontrar este trabajo de utilidad en su práctica profesional e investigación futura. Finalmente, pienso que la sociedad se beneficia de cualquier proyecto que busca responder preguntas que afectan a las familias, las escuelas y a la comunidad en general.

Reseña literaria

Existe un consenso general con respecto a que la pérdida de la lengua materna por hablantes individuales ha sido un área de investigación bastante ignorada (Merino, 1983; Oxford, 1982; Wong Fillmore, 1993), con algunas raras excepciones (Fishman, 1966; Gaarder, 1977). Varios teóricos e investigadores (R. Lambert & Freed, 1982; Pan & Berko-Gleason, 1986) concuerdan en que el campo de investigación de la pérdida de las lenguas maternas comenzó formalmente con el congreso sobre la pérdida de las lenguas organizada por Richard Lambert y Barbara Freed en 1980.

Algunos estudiosos (Waas, 1993) manifiestan que muchos investigadores privilegian las historias de éxito en manutención de lenguas en lugar de privilegiar los fracasos, con base en la convicción de que al identificar los factores que determinan el éxito (es decir, mantenimiento de la lengua materna), estos factores pueden ser promovidos en otros que estén en proceso de aprendizaje. No obstante, podría ser igualmente justificable el pretender identificar los factores que subyacen en los casos de pérdida de la lengua materna que han sido reportados, con el objeto de que otros hablantes de lenguas minoritarias que habitan espacios dominados por lenguas mayoritarias puedan evitar los factores que afectan a las lenguas maternas de manera adversa.

Un artículo publicado por Wong Fillmore en 1991 pintaba un panorama bastante sombrío para niños minoritarios aprendiendo inglés en los Estados Unidos. Wong Fillmore concluyó que mientras más pequeños están los niños cuando entran en contacto con la segunda lengua, mayor es el impacto que ésta tiene en su primera. Ella llevó a cabo un estudio a gran escala con familias que hablaban lenguas minoritarias y quienes tenían niños que habían asistido a programas pre-escolares en los Estados Unidos. Ella encontró que muchos niños, especialmente aquellos que

comenzaron a aprender inglés antes de la edad de cinco años, ya estaban perdiendo su lengua materna y los padres se encontraban preocupados porque tal cambio ya estaba afectando la comunicación en el hogar. Ella descubrió que muchos de los niños ya habían abandonado sus lenguas maternas, pero aún no habían aprendido bien el inglés.

Muchas familias emigran a países donde su primera lengua no es el idioma dominante. Sus hijos comienzan a aprender el idioma materno antes de comenzar su escolaridad, pero tan pronto como ellos entran al sistema educativo, comienzan a adquirir la lengua dominante y su primera se comienza a deteriorar. El énfasis es en aprender el nuevo idioma como la vía primordial de integración social. Sin embargo, esta situación le sobrepone mucha tensión a los niños, quienes en un principio se encuentran incapaces de comunicarse con los hablantes de la segunda lengua en la escuela y en la comunidad. Para colmo de males, muchos profesores de escuela con buenas intenciones a menudo le recomiendan a los padres de familia que hablen inglés en el hogar, supuestamente con el objeto de que los niños no se confundan mucho y para ahorrarles dificultades en la escuela (ver Kouritzin, 1999, 2000; Schechter & Bayley, 1997).

Los hijos de matrimonios mixtos también resultan afectados por la pérdida o la falta de desarrollo del idioma. Un estudio muy destacado realizado por Kravin (1992) en los Estados Unidos nos proporciona discernimientos muy interesantes con referencia a este fenómeno. Kravin estudió el desarrollo lingüístico de su propio hijo de seis años de edad y hablante de finlandés mientras el niño estaba en el proceso de aprender inglés en un medio donde el inglés era la lengua dominante. Los datos que el investigador utilizó fueron 13 horas grabadas del habla del niño, grabadas en un período de 10 meses y las notas que el investigador hizo en su diario durante los primeros seis años de vida del niño. A pesar de los grandes esfuerzos realizados para fomentarle al niño el desarrollo del finlandés y de regirse al principio para el desarrollo bilingüe conocido como 'una persona-una lengua' (Döpke, 1992), el niño no logró desarrollar los dos idiomas.

Por otro lado, Merino (1983) llevó a cabo un estudio longitudinal con niños hispanohablantes inscritos en escuelas primarias acerca de la experiencia de crecer siendo bilingüe en los Estados Unidos. No obstante las preguntas planteadas inicialmente, en vez de bilingüismo, la investigadora encontró pérdida del idioma en los niños. Ella atribuye la culpa al gobierno, a los educadores, a los políticos y a los padres de familia por estar únicamente preocupados por la rápida integración de los niños hablantes de lenguas minoritarias al sistema educativo y por su éxito futuro en la sociedad en general. Merino insiste en que al relegar la lengua primaria de los niños a un rol secundario conlleva un costo alto para la vida futura de los niños y a la vez, para la sociedad en general, una posición que encuentra eco en Kouritzin (2000). Estos hallazgos parecen corroborar la noción que otros han sugerido anteriormente: que el ambiente escolar juega un papel importante en el desarrollo de las prácticas y usanzas de lenguaje de niños hablantes de lenguas minoritarias (Chumak-Horbatsch, 1999; Kouritzin, 1999).

Actualmente existe la presunción que el idioma, la identidad y la cultura están intrínsecamente entrelazadas (Norton, 2000), y que la pérdida del idioma tiene gran influencia en las identidades cambiantes de los niños y adultos. Algunos expertos han indagado en las usanzas y prácticas

lingüísticas de niños hablantes de lenguas minoritarias en relación con identidad cultural. Schecter y Bayley (1997) emprendieron un estudio etnográfico de 40 familias de descendencia mexicana viviendo en Estados Unidos: 40 en California y 40 en Tejas. Ellos se propusieron discernir cuáles eran los puntos de vista que las familias tenían acerca de su cultura y de su idioma natal y el rol que este jugaba en su identidad cultural, así como el papel que jugaba la escolaridad de los niños en el mantenimiento o pérdida del español. Schecter y Bayley hallaron que las familias equipararon la atrición su lengua materna con la pérdida de su identidad cultural. Estas familias le atribuyeron parte de la culpa al sistema educativo y al menos una familia reportó que habían recibido instrucciones específicas de parte de la escuela para que trataran de no hablarle español a sus hijos. Si bien todas las familias en el estudio de Schecter y Bayley declararon tener fuertes convicciones con sus bases culturales y estaban totalmente propuestos a transmitirles el español a sus hijos como una forma de preservar sus raíces culturales y sus nexos con la familia y la historia familiar, algunos de los niños no estaban creciendo bilingües. También encontraron que la familia que había avanzado más alto en la escala socioeconómica era la que menos éxito había tenido en el desarrollo bilingüe de sus hijos.

La transmisión lingüística intergeneracional constituye mucho esfuerzo tal como lo puntualiza Schecter y Bayley. Los hallazgos de Chumak-Horbatsch (1999) también confirman esa tesis. Ella publicó los resultados de un estudio longitudinal de diez años con familias hablantes de ucraniano que vivían en el área de Toronto en Canadá y que estaban totalmente dispuestas a ayudar a sus hijos a mantener su lengua materna. Estas familias mantuvieron a sus hijos casi totalmente aislados del inglés en sus años pre-escolares. Estos solo asistieron a centros ucranianos durante ese período. Diez años más tarde, los cinco niños asistían a una escuela ucraniana católica. Basados en las entrevistas con los niños y sus madres independientemente, además de muestras de escritura, lectura, habla y las entrevistas con los maestros ucranianos de los niños, Chumak-Horbatsch pudo verificar que los cinco niños se consideraban a sí mismos bilingües; no obstante, con la excepción de uno de ellos, todos los niños declararon que su lengua dominante era el inglés. Ella también reporta que la experiencia bilingüe de estos niños podría catalogarse de manera parcial como aditiva, pues tenían un alto dominio del idioma materno, pero no tenían una identidad ucraniana ni tampoco usos extensos para la lengua materna.

La pérdida de la primera lengua también puede presentar retos para quienes emigran a una edad adulta hacia un ambiente donde una segunda domina. Waas (1993, 1997) encontró que un grupo de hablantes de alemán que se mudaron a Australia después de la edad de 16 años habían sufrido considerable pérdida de la lengua materna después de vivir en Australia por 20 años.

Tal como lo demuestra el cúmulo de conocimiento empírico existente, el tema de la pérdida de la primera lengua es complejo. Aun cuando los padres hacen todos los esfuerzos posibles para asegurarse de que sus hijos e hijas mantengan la lengua del hogar, los resultados no siempre son totalmente positivos. El soporte lingüístico de un padre no puede, por sí mismo, garantizar la adquisición de una lengua (Kravin, 1997), y una comunidad amplia de hablantes siempre es necesaria. Muchas veces, sin embargo, aún una comunidad amplia de hablantes no logra proveer el apoyo lingüístico necesario para su logro (Landry, Allard & Henry, 1996), pues una gama

de otros factores se necesitan para lograr el éxito.

Cuando el mantenimiento de la lengua materna no se logra, las consecuencias son muy a menudo devastadoras (Wong Fillmore, 1991). Kouritzin (1999) desarrolló un estudio basado en historias orales con 21 personas entre las edades de 9 y 59 quienes habían aprendido inglés en la escuela primaria y habían perdido sus lenguas maternas en el proceso. Sus hallazgos mostraron que la gran mayoría de sus participantes reportaron efectos negativos en los ámbitos familiares, psicológicos y sociales.

Las causas de la pérdida de la lengua materna

Kouritzin pudo determinar que había variadas causas responsables por la pérdida de la lengua materna tal como lo reportaron las personas participantes en la investigación. Sus participantes declararon que el desprestigio de la lengua materna en la comunidad fue la causa principal. Uno de los participantes en el estudio de Schecter y Bayley (1997, p. 538) también hizo alusión al hecho de “vivir en una área metropolitana donde la cultura mexicana era menospreciada” para referirse a las condiciones sociales en las cuales los niños debían retener su lengua materna. De manera similar, al referirse a la experiencia de los habitantes aborígenes y a los hablantes de francés en Canadá, Cummins (1995) asegura que ellos han sufrido una “devaluación de su identidad cultural y de su lengua tanto en las escuelas como el ámbito amplio de la sociedad (pp. 147-148; ver también Cummins & Cameron, 1994, p. 33). De igual manera, dos de los factores más impactantes que surgieron del estudio de Kouritzin fueron el rol de la escuela y la falta de prestigio o rechazo de la primera lengua y su cultura en la sociedad dominante.

Otra de las causas parece ser el reemplazo de la lengua en el hogar. A menudo, los niños mayores tienden a aprender la segunda lengua en la escuela y pronto la comienzan a hablar a sus hermanos y hermanas en la casa. Kouritzin (1999) nota que algunos de sus participantes tenían hermanos y hermanas mayores con dominio de la lengua materna, pero que se comunicaban exclusivamente en inglés con ellos. Otros autores también han citado casos similares (por ejemplo, Chumak-Horbatsch, 1999; Pan & Berko-Gleason, 1986; Thomas & Cao, 1999).

El tema de bilingüismo se beneficia directamente de estudios sobre el mantenimiento y pérdida de lenguas maternas. Estar expuestos a una segunda lengua temprano en su crecimiento puede ser dañino para el desarrollo de la lengua materna de los niños, lo cual a menudo resulta en truncado de la primera lengua, y otras veces también en el retraso del desarrollo de la segunda. Schiff-Myers et al. (1993) evaluaron el caso de una niña nacida en los Estados Unidos cuyos padres habían emigrado de Uruguay. La niña tenía 6 años y 7 meses al momento de la evaluación y fue diagnosticada como minusválida de comunicación por un equipo especializado en evaluación de menores al momento que ella ingresó al primer grado. Esta evaluación se llevó a cabo porque la niña no se encontraba al mismo nivel en inglés con sus compañeras y además hablaba poco español, su lengua materna. Schiff-Myers et al. (1993) observaron que las muestras de lenguaje que habían sido colectadas de la niña no presentaban las características usuales de una niña con desordenes de lenguaje, por lo cual decidieron realizar un estudio longitudinal para estudiar a la

niña más a fondo. Los resultados mostraron que después de dos años, el desarrollo de su inglés se había normalizado, aunque su español aún era deficiente.

Frecuentemente, aun cuando los padres de familia tienen un dominio de muy limitado en la segunda lengua, optan por adoptar la segunda lengua, para acomodarse a las preferencias de sus hijos (Thomas & Cao, 1999), o con la creencia de que están ayudando a sus hijos a practicar la segunda lengua y facilitando su integración en la escuela, a menudo basados en las recomendaciones de los maestros (Kouritzin, 1999, 2000; Schechter & Bayley, 1997). Ya ha sido señalado antes en la literatura que el modelo que proveen dichos padres a sus hijos no sería muy beneficioso dado su dominio incompleto del idioma.

Consecuencias negativas de la pérdida de la lengua materna

Kouritzin (1999) examinó cuatro temas principales en las historias de vida que obtuvo de sus participantes, los cuales iluminan las consecuencias negativas más importantes de la pérdida de la lengua materna: la erosión de las relaciones familiares, auto-estima e identidad cultural bajas, y el bajo rendimiento escolar y las relaciones sociales basadas en la escuela. De estas, las relaciones familiares, auto-estima e identidad cultural parecieron ser las más significativas, aunque al menos uno de los participantes mencionó la pérdida de oportunidades económicas como una de las consecuencias percibidas. Los participantes manifestaron que la consecuencia familiar más importante era la pérdida de la familia extendida. Ya no eran capaces de comunicarse con sus tíos, tías, primos, primas, abuelos y abuelas y otros parientes que no sabían expresarse en inglés. Al menos uno de los participantes declaró que no podía comunicarse ni siquiera con sus propios padres. Este, obviamente, es un efecto grave, pues tal como ya lo ha dicho Wong Fillmore (1991), "lo que se pierde es nada menos que el medio por el cual los padres socializan a sus hijos: cuando los padres no tienen la capacidad de hablar con sus hijos, no pueden transmitir fácilmente sus valores, creencias, ideas, o su sabiduría acerca de cómo lidiar con sus experiencias" (p. 343).

La auto-imagen negativa, combinada con una identidad cultural contradictoria, fue también un derivado serio de la pérdida de la lengua materna. Algunos de los participantes se culparon a ellos mismos porque se les había confiado la responsabilidad de retener su lengua de herencia y la habían perdido. A algunas personas, esto a veces los hizo sentirse inferiores y poco inteligentes. Los participantes a menudo se sentían avergonzados de su propia cultura y herencia y trataban de adoptar otros valores culturales. En otras ocasiones, estos expresaron sus sentimientos a través de racismo en contra de inmigrantes más recientes de sus propias culturas.

Beneficios ligados al bilingüismo

Las ventajas del mantenimiento de lenguas maternas o el llamado bilingüismo aditivo son diversas. Tal como lo reportaron Kouritzin (1999) y Wong Fillmore (1991), la ventaja más significativa es la habilidad de poder comunicarse con la familia nuclear y la extendida, especialmente cuando los niños y jóvenes adolescentes se pueden beneficiar del apoyo, los consejos y la socialización que los padres proveen cuando estos últimos no dominan la lengua principal de la sociedad. En

el contexto del Oeste de Canadá, esta lengua es el inglés. Además, Cummins (1989) sostiene que el bilingüismo está correlacionado causalmente con mayor inteligencia, una noción que ha sido investigada ampliamente desde el punto de vista de la psicología por la investigadora canadiense Ellen Bialystok (1991, 1999, 2001). Ella ha demostrado a través de rigurosos estudios experimentales que el bilingüismo confiere beneficios cognoscitivos en niños y adultos. Sus estudios más recientes (por ejemplo, Bialystok, 2015) han presentado evidencia de que el bilingüismo además pospone la llegada de Alzheimer por aproximadamente cuatro años en personas bilingües de la tercera edad comparado con personas monolingües que presentan condiciones iguales. Esto, según Bialystok, marca una diferencia sustancial en la calidad de vida de las personas de la tercera edad que son bilingües. El bilingüismo también ha sido asociado con ventajas económicas. García (1995) realizó un estudio cuantitativo en gran escala el cual correlacionó el bilingüismo en inglés y español con el nivel de salario en ciertos grupos de hispanos en los Estados Unidos. García propone que la pérdida de la lengua materna, especialmente para aquellos hispanos no profesionales y no blancos, “a menudo los hunde más en el silencio de los oprimidos” (p. 144).

El Presente estudio

Los informantes

Los criterios de selección de participantes en este estudio exploratorio incluía los siguientes: dos familias con uno o más niños mayores de seis años que dominaran el inglés y que mostraran deficiencia considerable en el español y/o que fueran renuentes a hablarlo. La otra familia debería tener al menos un niño con una edad similar quien fuera completamente bilingüe. Este razonamiento obedecía al interés por obtener perspectivas de pérdida y también de mantenimiento de la lengua materna. Asimismo, con base en reportes anteriores (ver por ejemplo, Kouritzin, 1999) de que la pérdida de la lengua materna tiende a comenzar cuando los niños comienzan su educación formal (pre-escolar), se optó por la edad mínima de seis años, cuando los niños han comenzado sus experiencias escolares.

Las cuatro familias que participaron fueron seleccionadas a través de una combinación de muestreo deliberado y muestreo de bola de nieve. Palys (1997) afirma que todo muestreo es “deliberado en algún grado, dado que la identificación de una población de interés invariablemente expresa el interés y los objetivos del investigador” (p. 137). Tres de las familias fueron reclutadas usando esta técnica. La cuarta participante, Lisa, fue seleccionada a través de muestreo de bola de nieve, pues fue remitida por el primer participante, Anthony. A todos los participantes se les pidió que eligieran un seudónimo para proteger su privacidad. Con el objeto de facilitar la lectura y comprensión de los resultados de este estudio y para propósitos de transferibilidad, se provee una descripción detallada del historial, contexto y características especiales de los participantes (ver Tabla 1).

	Participantes (padres)	Estatus familiar	Número de niños	País de origen	Estatus socioeconómico actual	Nivel académico en país de origen	Años en Canadá	Lugar de nacimiento de hijos
Familias que estaban perdiendo la lengua	Anthony Valeria	Padre Madre	1	El Salvador	Negocios Profesional	Nivel avanzado universitarios	17 años	Canadá
	Carmen	Madre	1	Colombia	Profesional	Licenciatura	13 años	Canadá
Familias que mantuvieron la lengua	Joel Silvia	Padre Madre	3	Guatemala	Asistencia social/ línea de pobreza	Bachillerato Noveno grado	8 años	Guatemala:2 Canadá:1
	Lisa	Madre	3	El Salvador	Ama de casa/ línea de pobreza	Cursos universitarios	10 años	El Salvador:1 Guatemala:1 Canadá: 1

Tabla 1. Perfiles de Familias

El primer participante, Anthony, es un hombre de negocios en pequeño de 43 años de edad originalmente de El Salvador quien se trasladó a California en 1980 y luego a Vancouver, Canadá en 1984. Está casado con Valeria, también de El Salvador, quien trabaja como consultora financiera y que habla inglés y francés, además del español. Ellos son propietarios de una casa en un barrio clase media de la ciudad. Ambos asistieron a la universidad en El Salvador antes de inmigrar a Canadá, pero ninguno de los dos se graduó. Su único hijo, Ricky, tiene ocho años y asistía a un colegio privado al momento de la entrevista, lo cual es poco común en Canadá. Por lo general, un pequeño segmento de familias adineradas elige esta opción. Ricky toma parte en diferentes actividades extracurriculares que incluyen piano, hockey y golf. Anthony afirma que Ricky se destaca en todas las áreas escolares. En mis observaciones, pude confirmar que Ricky en verdad es bastante sobresaliente y posee muchas de las destrezas que le atribuye su padre. Igualmente, es muy capaz de comunicarse en español con otros niños y parece hacerlo con buena disposición, aun sabiendo que los otros niños también pueden hablar inglés, el idioma que Ricky declara como su idioma dominante.

La segunda participante es Carmen, una señora inmigrante colombiana de 45 años quien primeramente se trasladó a Vancouver, Canadá en 1983. Su hija, Fay, nació en 1984. Ambas volvieron a Colombia el mismo año inmediatamente que la relación de Carmen con el padre austriaco de Fay terminó de manera repentina. Regresaron a Vancouver en 1989 cuando Fay tenía 5 años de edad. Fay asistió a colegios privados y escuelas públicas durante la primaria y al momento de las entrevistas parecía ser muy popular en la escuela pública donde estaba haciendo el bachillerato, la cual estaba ubicada en un barrio alto. Fay tenía un gran interés en teatro y ya había formado parte de varias obras importantes, aunque no profesionales, en Vancouver. Fay se identificaba muy fuertemente con la cultura latina a pesar de que su identidad canadiense era la más dominante. Su español era fluido, bastante correcto y sin acento "extranjero." Cuando interactuaba con hispanohablantes que hablaban bien inglés, ella tendía a pasarse al inglés.

Los terceros participantes son Joel y Silvia, una pareja de Guatemala. Joel trabajó como maestro de primaria en Guatemala y Silvia se dedicó a ser ama de casa. Al momento de la entrevista, ellos recibían ayuda del gobierno provincial para sus gastos de vida mientras Joel asistía a clases de inglés por las mañanas y Silvia cuidaba los tres niños de 3, 8 y 11 años de edad. En los últimos 11 años,

la familia se ha regresado a vivir a Guatemala y luego a Canadá varias veces. En la época de la entrevista en el año 2001 ya habían estado de regreso en Canadá desde 1998 y yo los conocí a través de amistades en 1999. Los niños estaban en clases de inglés en la escuela pero ya preferían hablar inglés y no español a pesar de haber tenido contacto frecuente con su país de origen.

La cuarta participante es Lisa, una salvadoreña de 33 años que trabaja en limpieza de casas. Ella tiene tres hijos: Dolores de 7, Tony de 9 y Francisco de 13 años de edad. Lisa asistió a la universidad brevemente en El Salvador y trabajó para mantenerse sola desde que era adolescente. Lisa ha vivido en Vancouver desde 1991. Su esposo guatemalteco no ve a los niños desde que se separaron en 1999. Hasta donde sé, los niños no participaban en ninguna actividad extracurricular y parecían depender completamente de los juegos de video y la televisión para esparcimiento. Hablan inglés exclusivamente entre ellos y con su madre.

Metodología

La mayor parte de las investigaciones que se han hecho sobre el tema de la pérdida y el mantenimiento de las lenguas maternas han utilizado métodos cuantitativos (ejemplos son Silva-Corvalán, 1991; Landry et al., 1996; Lambert & Taylor, 1996), o alguna combinación de métodos cualitativos y cuantitativos (Merino, 1983; Waas, 1997). Aunque no declarados como tales en las publicaciones, hoy en día este tipo de estudio se llamaría estudio mixto (Mixed Methods Research o MMR; ver Tsushima, 2015). En todo caso, se ha notado un aumento grande en la utilización de aproximaciones cualitativas, tales como estudios de casos (Schechter & Bayley, 1997), historias orales (Kouritzin, 1999) y etnografías (Guardado, 2008a, 2008b, 2010, 2011, 2012, 2014; Guardado & Becker, 2013, 2014). El presente estudio optó por una aproximación cualitativa de estudio de casos para investigar las preguntas siguientes: (1) ¿Cuáles son las percepciones de los padres respecto a las causas de la pérdida del español de sus hijos hispanos? (2) ¿Cuáles son las percepciones de los padres respecto a los factores que facilitan el mantenimiento del español? (3) ¿Que opinan los padres hispanos respecto a la situación lingüística de sus hijos, ya sea pérdida o mantenimiento? Se eligió un método interpretativo dado que los estudios de casos proveen oportunidades de explorar las perspectivas de los participantes en relación a las preguntas de investigación y este método permite identificar temas que emergen del discurso espontáneo de los participantes, de esta manera ayudando en la comprensión de sus experiencias, y principalmente, de lo que ellos perciben como los factores influyentes y las causas de la pérdida o el mantenimiento del español de sus hijos. Conjuntamente, opino que como investigador que proviene de, y participa en, el mismo entorno sociolingüístico-cultural como los participantes (hablante de español y originario de El Salvador), había ventajas especiales en cuanto al establecimiento de confianza con los participantes. Esto ofrece mejores oportunidades para obtener una perspectiva “de adentro” de la cultura. Obviamente, también se podría argumentar que el hecho de ser miembro del mismo grupo étnico-cultural puede acarrear prejuicios y otras preconcepciones, pero en conjunto, los temas que surgieron de las entrevistas parecen ser válidas y significativas para los participantes.

Para la recolección de datos se diseñaron entrevistas semi-estructuradas. Cada entrevista duró una hora como promedio y fue realizada en español con cada participante. Estas fueron efectuadas

entre julio y agosto del año 2001. Cada una fue grabada en casete, transcrita textualmente, y luego traducida al inglés en su totalidad. Notas de campo fueron tomadas inmediatamente después de cada entrevista y durante la transcripción y luego estas fueron anexadas a los transcritos. Igualmente, otras notas fueron tomadas en un diario durante el transcurso de todo el estudio, las cuales fueron usadas para analizar y comprender mejor el proceso de mantenimiento y pérdida del idioma y para identificar temas.

Los datos recolectados fueron sometidos a un proceso analítico inductivo, en el cual los temas y categorías emergen de la información y no son impuestos *a priori*. Tal como lo indica Palys (1997), los estudios cualitativos son inherentemente iterativos: “el proceso iterativo es cíclico, pero no meramente repetitivo. Al contrario, el término connota sofisticación incremental o cambio” (p. 298). Esto puede visualizarse en la forma de imágenes de una espiral que penetra hacia adentro de los datos como un taladro. Por lo tanto, un proceso emergente e iterativo fue aplicado durante la recolección y análisis de los datos con el afán de ahondar en las experiencias de los participantes a través de las entrevistas. Los transcritos traducidos fueron analizados y categorizados conforme los lineamientos de Bogdan y Biklen (1998) para efectuar investigación cualitativa. También se siguieron los pasos propuestos por Ryan y Bernard (sin fecha). Estos procedimientos fueron empleados en la formulación de códigos y la identificación de los temas emergentes.

Resultados y Discusión

Esta sección aborda los puntos más salientes que fueron encontrados en las narrativas de los participantes. De las cuatro familias, las de Carmen y Anthony fueron clasificadas como *familias donde se mantuvo la lengua*, cuyos hijos estaban creciendo de manera bilingüe, y las familias de Joel con Silvia y la de Lisa se agruparon en *familias donde se estaba perdiendo la lengua*, cuyos hijos ya estaban perdiendo el español.

Los seis temas centrales que resultaron son (a) el papel de la primera cultura; (b) la motivación para hablar la lengua materna; (c) las consecuencias de la pérdida o el mantenimiento de la lengua materna; (d) el optimismo sobre el desarrollo de la lengua materna; (e) la importancia de la lectoescritura en la lengua materna; y (f) la comunidad de la lengua materna. En esta sección, presento los resultados de las preguntas de investigación en conjunto con la discusión de los resultados.

El papel de la primera cultura. La primera cultura juega un papel crucial en el mantenimiento o pérdida del español para las familias participantes. Los padres describieron su apego a la cultura hispana y sus raíces familiares en diferentes momentos de sus narrativas. Anthony comenzó la narración de su historia personal refiriéndose directamente a su identidad cultural con las siguientes palabras: “Yo me siento bien orgulloso de mi origen y quiero que mi hijo sepa de dónde vengo y tal vez él así valora.” También señaló que su hijo Ricky ya estaba interesado en saber más acerca de la identidad cultural de su padre: “me pasa preguntando de dónde vengo y le cuento historias de cuando yo era niño.” A pesar de que él se consideraba angloparlante para todos los propósitos de la vida diaria, de acuerdo a su padre, Ricky tenía una identidad latina muy fuerte, y tal como Anthony lo dijo: “él se siente muy orgulloso de su origen.”

Se ha ventilado bastante en la literatura relevante el hecho de que los lazos emocionales con la cultura original es uno de los factores que más influyen el mantenimiento de la lengua materna. Según Carmen, Fay siempre ha estado pegada a Colombia y a todo lo que atañe a América Latina: “ella siempre tuvo una actitud muy positiva hacia nuestra cultura.” Contrariamente a lo que reportaron los participantes del estudio longitudinal de Chumak-Horbatsch (1999) quienes nunca llegaron a identificarse fuertemente con la primera cultura, no obstante haber estado siempre involucrados con el idioma y la cultura ucraniana, Fay parecía identificarse muy bien con la cultura original de su madre. Carmen dijo “su identidad, yo creo que es más de nostalgia...de lo que vivió y de lo que quisiera vivir.”

De acuerdo a Carmen, la cultura popular afiliada con la lengua materna es una influencia importante y positiva en la formación de identidad para los jóvenes en un entorno fuera de la cultura latina:

Creo que hay que darle crédito a estos cantantes, a estas actrices y actores que vienen de diferentes países de Latinoamérica, que están surgiendo en Norte América y que han tenido éxito y que salen en las revistas y que están reconocidos por la gran cultura de la televisión y del cine. Eso influye mucho en que estos chicos hispanos quieran volver a ser hispanos y quieran identificarse con la cultura que es reconocida y que es “in” y que está de moda. Los jóvenes tienden a seguir “trends.” (Carmen).

Efectivamente, Ricky eligió su seudónimo inspirado por Ricky Martin, lo cual se hace eco de la opinión de Carmen en el sentido de que la cultura popular puede tener un efecto positivo en la identidad de los niños y jóvenes.

Los padres que fueron menos exitosos en el mantenimiento de la lengua materna, Joel, Silvia y Lisa, también manifestaron tener identidades culturales latinas fuertes, pero no destacaron en ningún momento que esto fuera así para sus hijos. Al contrario, enfatizaron que sus hijos debían aprender la lengua materna, pero esto lo expresaron más como un ideal. Joel y Silvia, por ejemplo, dijeron: Hay que inculcarles que...más que todo inculcarles que la primera lengua, por herencia de sus padres tienen que hablar el idioma de sus padres. La primera lengua es la base de la cultura....o parte mejor dicho de la cultura. (Joel).

Igualmente, Lisa dijo:

Es importante que los niños tengan los dos idiomas. No deberían de perder la lengua en la que nacieron...o sea el “background”...pero siempre es bueno saber un idioma más.

Además de la cultura popular, uno de los factores favorecedores para el desarrollo de una identidad cultural original en los niños parece ser la literatura y canciones infantiles. La madre de Fay alegó: “Leíamos cuentos infantiles en español, tenía yo música infantil en español, de diferentes países de Latinoamérica, la cual escuchábamos con frecuencia” (Carmen). En el caso de Fay, era muy claro que ella había estado muy apegada a su cultura original y Carmen estaba convencida de que esto había sido un punto determinante en su mantenimiento del español:

Yo creo que yo no puedo apartar la parte afectiva del idioma, que definitivamente creo que es lo que más ha influenciado para que esta niña no haya perdido el idioma a pesar de que cuando nosotros llegamos a Canadá y las personas hispanohablantes eran mínimas, no como ahora que uno encuentra personas en el autobús, en la calle y es decir..." (Carmen).

Los niños que crecen en el ambiente cultural de una segunda lengua a veces se ven en circunstancias difíciles o sus padres les asignan responsabilidades especiales. Dos padres participantes de familias diferentes consideraban a sus hijos como embajadores culturales:

Yo creo que algo muy importante también en este aspecto es hacerle entender cuando ya esté más grande, que el idioma que ellos hablan es un idioma que no solo representa a su familia y a su país individual, sino que a todo un continente, y a todo un continente que merece que se represente a los mejores y más altos niveles posibles. (Carmen).

Nuestros hijos van a ser los representantes de nosotros en esta sociedad en el futuro. ¿Por qué no ayudarlos a que nos representen dignamente? (Anthony).

Podría aseverarse de que una de las áreas que muestran mayor distinción entre las familias donde se mantuvo la lengua y las familias donde ésta se estaba perdiendo es la percepción de la habilidad lingüística de sus hijos. Aunque en varias ocasiones yo tuve la oportunidad de observar a los niños en su entorno doméstico natural, antes y después de las entrevistas, y pude constatar su nivel y destreza lingüística, la evaluación más rotunda y aplastante sobre la pérdida de la lengua materna fue proporcionada por los mismos padres. Silvia aseveró que "después de tres años aquí, han perdido mucho el español. El inglés es más dominante ahora." Lisa también confirmó el cambio lingüístico rotundo de sus hijos de esta manera: "el inglés es muchísimo mejor que el español. Tienen mucho problema con el español y lo hablan algo tarzaneado."

Aún más alarmante es el hecho que Joel y Silvia explicaron al decir que la lengua dominante de sus hijos era el inglés pero que en la escuela todavía estaban en clases de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés). Esto sugiere que los niños podrían encontrarse en un espacio que algunos han llamado semilingüismo. Silvia señaló que "Hablan más inglés que el español. Hablan mejor el inglés que el español, pero en la escuela están en ESL."

Esta, evidentemente, es una situación grave considerando que la familia apenas había vivido en Vancouver por tres años consecutivos, después de una serie de viajes de ida y regreso y vida corta en Guatemala y Canadá. Es posible que la constante interrupción y cambio de desarrollo haya tenido un impacto negativo en los niños. A pesar de que hay reportes en la literatura relevante sobre niños hispanos que han pasado por fases similares (Schiff-Myers et al., 1993), estos han logrado alcanzar un desarrollo normal a más tardar a los ocho años. En el caso de los hijos de Joel y Silvia, Diana ya tenía 8 y Arturo 11.

La motivación para hablar la lengua materna. Otro contraste importante entre las historias de mantenimiento y las de pérdida se encuentra en la forma como los padres están tratando de

motivar a sus hijos con respecto al uso de la lengua materna, o sea lo que Guardado (2013) ha llamado herramientas meta pragmáticas. En los casos de mantenimiento de la lengua materna, los padres usan estrategias divertidas y tienden a animar positivamente a sus hijos a hablar el español. Un ejemplo de esto es como Anthony habla a su hijo Ricky: “yo sé que tú hablas inglés y a mí me gusta hablar español, por lo menos en la casa hablemos español.” Carmen alienta a su hija con palabras como: “¿Mi amor, por qué no hablamos español?” En cambio, las siguientes citas ilustran como los padres con historias de pérdida usan un discurso autoritario. Joel manifestó: “Les exigimos que tienen que hablar el español aquí en la casa. Les decimos que lo tienen que hablar.” Y Lisa aseveró: “Yo trato de forzarlos a que me hablen en español, pero nunca lo hacen.” Parece muy claro a la luz de estos cortos ejemplos que el tipo de aliento proporcionado por los padres para que sus hijos hablen la lengua materna puede ayudar o ser un detrimento para las metas de mantenimiento de la lengua.

Las consecuencias de la pérdida o el mantenimiento de la lengua materna. La motivación expresada por los padres de familia para que sus hijos mantengan la lengua materna suelen ser bastante similares aunque en la práctica tengan resultados muy diferentes. Un tema común en todas las historias familiares que se documentaron parece ser que los padres consideran el bilingüismo como posible fuente de oportunidades económicas futuras para sus hijos, lo cual es consistente con los resultados que reportó García (1995), lo mismo como lo que indicaron algunos de los participantes en el estudio de Kouritzin (1999). Estos son algunos de estos ejemplos:

Digo yo, en un futuro por ejemplo Latinoamérica va a ser un mercado grandísimo y él puede tener la oportunidad de viajar a cualquier parte de Latinoamérica en “business” y desenvolverse mejor que cualquier otra gente que solo habla inglés. (Anthony).

Una de las ventajas del mantenimiento de la lengua materna que yo veo es que se les abren los horizontes a nivel laboral. (Carmen).

Yo pienso que valen más que sean, que hablen dos idiomas. Entre más idiomas hablen es mejor pues para los niños, para el futuro, para su trabajo. (Joel).

Van a tener más oportunidades. (Lisa).

Es interesante señalar que solamente las familias donde se conservó la lengua materna comentaron sobre identidad, moral, y desarrollo mental en relación con el mantenimiento o pérdida de la lengua materna:

Es una pérdida de identidad. Valores morales. Todo eso se pierde. Y eso solamente es un ejemplo de lo que se pierde. La cultura. Toda la identidad de las raíces de sus padres....todo eso se pierde.....por ignorancia. Yo lo veo desde ese punto de vista; creo que mucha gente puede tener diferente opinión. (Anthony).

A nivel de desarrollo mental tienen la posibilidad de hacer análisis con dos diferentes culturas, con dos diferentes aspectos, dos diferentes visiones, lo cual yo creo que es un enriquecimiento muy grande para

cualquier persona. Otra ventaja es que si ellos tienen ese segundo idioma, pueden valorar otras culturas y otros chicos que también hablen otros idiomas, además del inglés. Yo creo que las ventajas son mayores que las desventajas, yo realmente... algo negativo, yo realmente no veo. (Carmen).

Una pregunta que valdría la pena investigar en estudios futuros es si los padres creen que desarrollar la lengua materna puede ayudar o impedir el rendimiento escolar o desarrollo social de sus hijos. Todos los padres en este estudio han abordado este aspecto en alguna manera y algunos de ellos aseveraron que de hecho el mantenimiento de la lengua materna ayudaría a que sus hijos se desenvuelvan socialmente.

El optimismo por el desarrollo de la lengua materna. Fue muy interesante descubrir también que las cuatro familias se expresaron con mucha certitud respecto al futuro éxito de sus hijos en el mantenimiento de la lengua materna. A continuación se presentan algunos ejemplos de este optimismo tal como fueron mencionados por las familias donde se mantuvo la lengua materna:

Continúa desarrollando su español. Sigue aprendiendo nuevo vocabulario y ha aprendido más allá de lo que yo esperaba. (Anthony).

Fay continúa desarrollando su español. No creo que esté estancada; creo que sigue en el desarrollo del vocabulario porque cada vez que ella expresa una palabra incorrectamente se le corrige, bien sea por parte de su primo, o por parte mía. (Carmen).

Su actitud respecto al español es muy positiva. No creo que ella tenga dificultades con el idioma español en el futuro. (Carmen).

La siguiente cita refleja como las familias donde se estaba perdiendo la lengua materna también tenían esta convicción:

Para mí que van a ir avanzando en el español; tal vez no enteramente despacio... pero si van avanzando. Como nosotros hablamos español y les vamos enseñando un poquito más cada día, no creo que estén estancados; si avanzan. (Silvia).

Casi se puede interpretar como un deseo ilusorio inalcanzable de parte de Silvia pues si Arturo y Diana han perdido la lengua materna de manera tan extrema en los pocos años que han vivido en Canadá, no es inconcebible suponer que mientras más tiempo se expongan al inglés y se habitúen a hablarlo regularmente en la vida diaria fuera y dentro del hogar, más van a perderlo en el futuro cercano.

La importancia de la lectoescritura en la lengua materna. Las cuatro familias, independientemente del grado de éxito de sus hijos con la oralidad y alfabetismo en español, aseguraron valorar la lectura y la escritura en español. Ninguno de los niños en las familias en donde se estaba perdiendo la lengua materna poseía alguna habilidad de lectoescritura en la lengua materna, no obstante sus padres declararon que estas destrezas serían una de sus prioridades en el futuro cercano.

Esperábamos enseñarle a leer y a escribir en español cuando ya tuviera siete años verdad, y automáticamente el apareció haciéndolo todo por si solo. (Anthony).

Un día ella me dijo: mami, déjame te lea esto. Yo casi me caigo para atrás. Pero... ¿quién te enseñó? Ella aprendió sola; ella se auto enseñó a leer en español. Tanto era su interés. (Carmen).

Leerlo y escribirlo no lo saben, pero si, pensamos, que aprendan a leer y a escribir en español. (Silvia). Ellos no saben ni tan siquiera leerlo y escribirlo mucho menos. Pero yo les he dicho hoy en las vacaciones... este... todos se van a poner la pilas a aprender a escribirlo, porque quiero que ellos lo sepan (Lisa).

Los niños en ambas familia de mantenimiento del idioma sabían leer y escribir en español, y más interesante aún, ambos Fay y Ricky habían aprendido a hacerlo por su propia cuenta y esfuerzo. Por el contrario, los niños en las familias donde se estaba perdiendo la lengua materna no sabían hacerlo, y a pesar de que sus padres aseguraron sentirse muy preocupados e interesados en su lectoescritura en español, ninguna de estas dos familias parecía haber tomado paso alguno para acercarse a esa meta.

La comunidad etnolingüística. La necesidad de utilizar la lengua materna en todas las áreas de la vida cotidiana resultó ser un tema común:

Hay que hablarle a temprana edad, enseñarle las bases, es como ellos van creando su personalidad y tú les vas enseñando a que ellos sean seguros de sí mismos, que aprendan a respetar a los demás y todo eso les va creando una personalidad bien sólida. Allí tendrían el idioma. (Anthony).

Tiene que utilizarse ciento por ciento en la misma forma en que se utiliza diariamente, como se utilizaría si viviéramos en nuestro país de origen. (Carmen).

Los papás deberían hablarles en su idioma a sus hijos todo el tiempo... cuando quieran decirles algo o que hagan algo en la casa. En todos momentos. (Joel).

Empero al menos una de las familias se daba cuenta de que las oportunidades para practicar la lengua materna en el hogar eran limitadas:

Pensamos que solo aprender de nosotros en la casa no es suficiente. Pero si los papás nunca se los hablan, entonces pierden todo el idioma. (Silvia).

Tal conclusión refleja los resultados del estudio de Kravin (1992) de que el aporte lingüístico de un padre no es suficiente para desarrollar la primera lengua; no obstante, contrariamente a los resultados de Kravin, dos de las familias en este estudio, la madre de Fay y el padre de Ricky, pudieron ayudar a que los niños tuvieran éxito en el mantenimiento de la lengua materna a través del aporte lingüístico de solamente uno de los padres (ver también Guardado, 2006). En el caso de Ricky, él fue capaz de mantener la primera lengua sin tener la ventaja de viajes al país de origen de sus padres, en contraste con el participante en el estudio de Kravin quien realizó tres viajes a Finlandia, el país de origen de su padre, durante un período de tres años, y permaneció

un total de siete meses en ese país. En todo caso, las siguientes citas ilustran este punto crucial: El tiempo que habla conmigo es desde que se levanta y que lo llevo a la escuela...allí lo dejo y en la noche que llego, ceno con él y una hora más tarde lo voy a acostar.... y eso es todo. (Anthony). En doce años, yo he sido su contacto principal con el español. (Carmen).

Todos los padres de familia coincidieron en que la comunidad etnolingüística hispana de Vancouver es demasiado pequeña en Vancouver, lo cual no ayuda a la causa:

Solo cuando regresan de la escuela a cenar hablan español. Aparte todo es en inglés. (Silvia).

Todos sus amigos hablan inglés. Solamente habla español con migo, más que todo con migo porque la mamá en la casa le habla inglés. (Anthony).

Pues, la verdad hasta ahora soy la única...que se comunican es con migo, y a veces con mi hermana y con una vecina. Creo que lo están perdiendo porque casi todo el día están afuera de la casa y todos los amigos hablan inglés. (Lisa).

El hecho de tener amigos hispanos tampoco proveía ventajas de ningún tipo con respecto a la práctica de la lengua materna porque de acuerdo a todos los padres, los niños tendían a hablarse en inglés de todas maneras:

Ella tiene como cinco amigos latinos pero con todos habla solo en inglés. (Carmen).

Amigos latinos casi no tienen, pero los que tienen, solo les hablan en inglés. En la casa ellos solo se hablan en inglés entre ellos también. Ya no quieren hablar español. Solo inglés. (Silvia).

Tienen amigos latinos. El problema es que entre ellos también usan inglés. (Lisa).

En su estudio publicado en 1999, Kouritzin preguntó de quién era la responsabilidad de mantener la lengua materna—de la familia, la escuela o de la sociedad. De las experiencias documentadas en el presente estudio se puede inferir que los padres asumían esta responsabilidad, a pesar de que también reconocieron la falta de una comunidad etnolingüística amplia como una barrera importante.

Las citas presentadas arriba también parecen responder, al menos en parte, la pregunta que expuso Kouritzin respecto al porqué la gente deja de hablar una lengua y comienza a hablar otra diferente. Es claro que cuando los niños comienzan a socializarse en un círculo más amplio fuera de la familia, el cual está dominado por un idioma diferente, tal círculo comienza a forzar a los niños a realizar el cambio lingüístico. Como consecuencia, tal como lo expusieron los padres del presente estudio, sus hijos suelen pasar del 80 al 95% de su tiempo hablando el idioma inglés.

Otro resultado importante de este estudio está relacionado al estatus socioeconómico de los padres. A pesar de que no se utilizó ningún tipo de escala socioeconómica ni se recolectaron

datos numéricos, la observación deliberada y la ventaja concedida por el hecho de conocer a la mayoría de los participantes por varios años me permitió constatar que los niños que mantuvieron la lengua materna correspondían con los hijos de los participantes con mejores condiciones socioeconómicas e incluso formación académica un poco más alta. Sin embargo, esto contradice los resultados de Schecter y Bayley (1997). En su estudio con familias hispanas en California y Tejas en los Estados Unidos ellos concluyeron que las familias que más habían subido la escala socioeconómica eran las menos exitosas en mantener el español. Este punto plantea la pregunta de cómo difieren California y Tejas en relación con la Colombia Británica de Canadá en cuestión de entornos en los cuales mantener la lengua materna. Es obvio que ésta es una pregunta que amerita mayor estudio empírico, no obstante, los contextos locales y las posibles diferencias con respecto al estatus—ideología lingüística (Guardado, 2009)—y la disponibilidad de contacto con el español en estas comunidades locales tuvieron algún tipo de impacto en los resultados. La nacionalidad de los participantes en el presente estudio comparado con los participantes de Schecter y Bayley también fue muy diferente (sus participantes fueron todos Mejicanos), así como también sus trayectorias de vida y características personales.

Otro punto a considerar es que los niños que mantuvieron la lengua materna, Fay y Ricky, parecían poseer identidades latinas fuertes, hecho que contrasta con el estudio de Chumak-Horbatsch (1999), cuyos participantes jóvenes carecían de una identidad ucraniana robusta. A la luz del presente estudio es preciso advertir que los participantes de Chumak-Horbatsch en Toronto, Canadá habían sido completamente aislados del contexto anglo-parlante desde que eran pre-escolares y habían crecido con reglas sumamente estrictas que dictaban el uso exclusivo del ucraniano en el hogar. Conjuntamente, estos niños y jóvenes asistieron solamente a colegios ucranianos y fueron grandemente apartados de las actividades de la comunidad local angloparlante. Mi interpretación tentativa es que esos niños y jóvenes resintieron que se les haya impuesto su lengua materna a tal grado, hecho que los aisló de sus homólogos angloparlantes, y por lo tanto ahora usan el rechazo a la cultura como un mecanismo de defensa, protesta y rebeldía. En el presente estudio con familias hispanas, a Fay y Ricky jamás les impusieron la lengua materna. Por el contrario, les instruyeron acerca de su belleza a través de momentos especiales con sus padres. Hasta se les dio la opción de no hablar la lengua materna cuando no se sintieran cómodos. Por lo tanto, se les inspiró, pero nunca forzó. Un detalle adicional importante es que las familias donde se mantuvo la lengua materna tenían un solo hijo cada una mientras que las otras familias tenían tres hijos cada una de ellas. El hecho de que los niños hablaban en inglés con sus hermanos y hermanas decididamente afectó las tendencias comunicativas de estos hogares.

Finalmente, el tiempo de vivir en Canadá constituye un factor importante de recordar. Aunque puede parecer contra intuitivo, las familias que habían vivido más tiempo en Canadá tuvieron mayor éxito en el mantenimiento de la lengua materna.

Conclusiones e Implicaciones

Con base en las entrevistas con las familias que optaron por participar en este estudio, parece ser que para los niños, el mantenimiento del español significa más que simplemente retener su lengua

materna. El español representa canciones, risas, cuentos, afecto, familia, historia y una fuente vasta de cómo entender el sentido de la vida. A pesar de que varios investigadores, teóricos y otros intelectuales aseguran que el mantenimiento de lenguas maternas debería ser la responsabilidad del hogar, la escuela y la comunidad (por ejemplo, Merino, 1983), todos los participantes en este estudio le asignaron la mayor parte de la responsabilidad a los padres de familia. Además, el factor de motivación más común para mantener la lengua materna era la ventaja económica que percibían los padres de familia. Al mismo tiempo, aseveraron que la cultura de la lengua materna, la identidad y las relaciones familiares eran razones importantes para mantener el español.

Otro resultado de importancia se relaciona a la naturaleza y el tono del discurso que los padres emplearon para persuadir a sus hijos a hablar la lengua materna, el cual se puede convertir en un factor facilitante o perjudicial para el mantenimiento de la lengua. Consiguientemente, es esencial que los padres que se encuentran comprometidos con el mantenimiento de la lengua materna sepan fomentar una actitud positiva en sus hijos y abordar sus necesidades afectivas con ecuanimidad y armonía.

Las preguntas de investigación planteadas al comienzo de este artículo se pueden dar por respondidas al menos parcialmente. Para resumir, las preguntas buscaban investigar las causas que llevan a la pérdida o al mantenimiento de lenguas maternas y también captar las percepciones de padres de familia referente a las experiencias de pérdida o mantenimiento en sus hijos. Una de las causas principales de pérdida parece ser la insuficiencia con que los padres de familia latinos fomentan una identidad cultural latina robusta en sus hijos. Los padres de familia donde se mantuvo la lengua materna afirmaron que es crucial avivar el área afectiva de los niños para poder fomentarles una actitud positiva hacia la lengua materna. Las familias donde se estaba perdiendo la lengua inculparon la falta de una comunidad etnolingüística latina extensa como una causa de peso en la pérdida de la lengua materna. Las cuatro familias relacionaron el mantenimiento de la lengua materna con beneficios económicos futuros; no obstante, las familias donde se mantuvo la lengua materna también conectaron el mantenimiento con identidad y desarrollo moral y mental. Las familias donde se estaba perdiendo la lengua materna reconocieron esa pérdida en sus hijos, pero se manifestaron convencidos de que la desarrollarían con éxito en el futuro. Las familias donde se mantuvo la lengua se mostraron satisfechos con el nivel de éxito en ayudar a que sus hijos mantuvieran el idioma y esperaban que estos crecieran y fueran miembros capaces de la cultura de herencia y hablantes competentes de la lengua materna en sus vidas adultas.

Varias preguntas nuevas surgieron en este estudio, las cuales deberían ser examinadas en investigaciones futuras para alcanzar un entendimiento más profundo de los fenómenos de mantenimiento y pérdida de las lenguas maternas: ¿Por qué algunos individuos desarrollan identidades culturales originales fuertes mientras que otros no? ¿Por qué el aporte lingüístico de un solo padre es suficiente para el mantenimiento en algunos casos pero no en otros? ¿Por qué algunas familias de estatus socioeconómico alto logran el mantenimiento de la lengua materna y no otras? ¿En qué formas son las familias, contextos y resultados en el estudio de Schecter y Bayley (1997) diferentes del presente estudio? ¿Por qué algunos padres eligen adoptar una segunda lengua y no la lengua materna para el uso cotidiano en el hogar? Además, estudios longitudinales

o de larga escala con metodologías similares o diferentes serían muy útiles para agrandar nuestra penetración en el tema. Finalmente, los participantes en este estudio de casos múltiples no son necesariamente representativos de la población hispana radicada en Canadá. Es imposible saber con certeza cuán similares o diferentes serían otras familias latinas en relación al mantenimiento y la pérdida de la lengua materna. Dado que el alcance de este estudio fue limitado a cuatro familias, los resultados solamente son aplicables a las familias que participaron. Sin embargo, la descripción del contexto, los participantes y los temas que surgieron, en conjunción con los resultados de otros estudios similares sobre este tema pueden formar la base para que los investigadores y otros lectores puedan considerar la transferibilidad o credibilidad de estos resultados. Entonces, los resultados pueden ser comparados con otras familias que tengan características similares o diferentes en otros contextos y así ayudar a establecer un entendimiento conceptual más refinado y robusto de los procesos de pérdida de las lenguas maternas.

Referencias

- Bialystok, E. (Ed.) (1991). *Language processing in bilingual children*. London: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2015). The impact of bilingualism on cognition. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chumak-Horbatsch, R. (1999). Language change in the Ukrainian home: From transmission to maintenance to the beginnings of loss. *Canadian Ethnic Studies*, 31, 61-75.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 17-32.
- Cummins, J. (1994). Semilingualism. In R.R. Asher (Ed.) *International encyclopedia of language and linguistics*, 2nd edition (pp. 3812-3814). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Cummins, J. (1995). Power and pedagogy in the education of language minority students. In J. Frederickson (Ed.) *Reclaiming our voices* (pp. 139-162). Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Cameron, L. (1994). The ESL student IS the mainstream: The marginalization of diversity in current Canadian educational debates. *English Quarterly*, 26, 30-33.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Döpke, S. (1992). *One parent one language: An interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Fishman, J.A. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Gaarder, A. B. (1977). Language maintenance or language shift. In W. Mackey & T. Andersson (Eds.), *Bilingualism in early childhood* (pp. 409-434). Rowley, MA: Newbury House.

- Garcia, O. (1995). Spanish language loss as a determinant of income among Latinos in the United States: Implications for language policy in schools. In Tollefson, J. (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 142-160). New York: Cambridge University Press.
- 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. (2008). Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Guardado, M. (2008). Language, identity and cultural awareness in Spanish-speaking families. *Canadian Ethnic Studies*, 40(3), 171-181.
- 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(5), 329-346.
- Guardado, M. (2011). Language and literacy socialization as resistance in Western Canada. In K. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 177-198). Amsterdam: John Benjamins.
- Guardado, M. (2012). Toward a critical multilingualism in Canadian classrooms: Making local inroads to a cosmopolitan identity. *TESL Canada Journal*, 30(1), 151-165.
- 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. (2014). The discourses of heritage language development: Engaging ideologies in Canadian Hispanic communities. *Heritage Language Journal*, 11(1), 1-28.
- Guardado, M., & Becker, A. (2013). Fostering heritage languages and diasporic identities: The role of grassroots initiatives in Alberta and British Columbia. In K. Arnett & C. Mady (Eds.), *Minority populations in Canadian second language education: New perspectives on language and education* (pp. 55-70). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Guardado, M., & Becker, A. (2014). 'Glued to the family': The role of familism in heritage language development strategies. *Language, Culture and Curriculum*, 7(3), 1-19.
- Kouritzin, S. (1999). *Face[ti]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kouritzin, S. (2000). A mother's tongue. *TESOL Quarterly*, 34, 311-324.
- Kravin, H. (1992). Erosion of a language in bilingual development. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13, 307-325.
- Lambert, R. D., & Freed, B. F. (Eds.). (1982). *The loss of language skills*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (pp. 9-22). New York: New York Academy of Science.
- Lambert, W. E., & Taylor, D. M. (1996). Language in the lives of ethnic minorities: Cuban American families in Miami. *Applied Linguistics*, 17, 477-500.
- Landry, R., Allard, R., & Henry, J. (1996). French in South Louisiana. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17, 442-466.

- Merino, B. (1983). Language loss in bilingual Chicano children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 277-294.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R. (1982). Research on language loss: A review with implications for foreign language teaching. *Modern Language Journal*, 66, 160-169.
- Palys, T. (1997). *Research decisions: Quantitative and qualitative perspectives*. Toronto: Harcourt Brace & Company Canada, Ltd.
- Pan, B. A., & Berko-Gleason, J. (1986). The study of language loss: Models and hypotheses for an emerging discipline. *Applied Psycholinguistics*, 7, 193-206.
- Ryan, G., & Bernard, R. (n.d.). Techniques to identify themes in qualitative data. Retrieved July 6, 2001 from http://www.analytictech.com/mb870/ryan-bernard_techniques_to_identify_themes_in.htm
- Pan, B. A., & Berko-Gleason, J. (1986). The study of language loss: Models and hypotheses for an emerging discipline. *Applied Psycholinguistics*, 7, 193-206.
- Schechter, S., & Bayley, R. (1997). Language socialization practices and cultural identity: Case studies of Mexican-descent families in California and Texas. *TESOL Quarterly*, 31, 513-541.
- Schiff-Myers, N. B. (1992). Considering arrested language development and language loss in the assessment of second language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 28-33.
- Schiff-Myers, N.B., Djukic, J., McGovern-Lawler, J., & Perez, D. (1993). Assessment considerations in the evaluation of second-language learners: A case study. *Exceptional Children*, 60, 237-248.
- Silva-Corvalán, C. (1991). Spanish language attrition in a contact situation with English. In Seliger, H., & Vago, R. (Eds.), *First language attrition* (pp. 151-171). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Thomas, L., & Cao, L. (1999). Language use in family and in society. *English Journal*, 89, 107-113.
- Tsushima, R. (2015). Methodological diversity in language assessment research: The role of mixed methods in classroom-based language assessment studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(2), 104-121.
- Waas, M. (1993). Loss of first language skills in the community: Intermediate stage. *Language Problems and Language Planning*, 17, 225-237.
- Waas, M. (1997). First language loss: Reflex responses, repartee and sound symbolism. *Language Problems and Language Planning*, 21, 119-131.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.