

**HABLAR CON TU(S) HIJO/A(S) EN LENGUA EXTRANJERA:
MOTIVACIONES DE LAS FAMILIAS**

**TALKING TO YOUR CHILDREN IN A FOREIGN LANGUAGE:
FAMILIES' MOTIVATIONS**

Marta Nogueroles López

Universidad de Alcalá, España

marta.nogueroles@uah.es

Mercedes Pérez Serrano

Universidad Complutense de Madrid, España

mperezserrano@ucm.es

Jon Andoni Duñabeitia

Universidad Nebrija, España

jdunabeitia@nebrija.es

Abstract

Cada vez son más las familias españolas que, en España, deciden comunicarse en inglés con sus hijos. A pesar de que este tipo de crianza bilingüe no nativa es un fenómeno en auge en España, todavía permanece prácticamente inexplorado desde una perspectiva científica. En el presente estudio nos planteamos conocer algunas de las características y motivaciones de los padres que ejercen este tipo de crianza bilingüe. En este afán, partimos de la hipótesis de que, en comparación con las familias que se comunican en lengua materna con sus hijos, las que lo hacen en inglés de forma habitual son competentes en esta lengua y gozan

de un estatus socioeconómico medio-alto, y nos planteamos analizar si existe correlación entre estas variables. Para ello, preguntamos a 470 familias hablantes de español y residentes en España, de entre las que identificamos a 143 que aseguraron comunicarse con sus hijos en inglés regularmente. Comparando ambos grupos, comprobamos que las familias que aseguran comunicarse en inglés con sus hijos se autoperciben competentes en esta lengua. No obstante, a diferencia de lo esperado, observamos que no existe relación entre el nivel socioeconómico autopercebido y la mayor frecuencia de uso del inglés en el hogar. Posteriormente, exploramos las motivaciones de estas 143 familias y, con ello, observamos que la decisión de las familias españolas de incluir el inglés en el hogar se debe a, principalmente, a factores lingüísticos, educativos, profesionales, cognitivos, sociales y culturales y, en menor medida, a motivaciones de carácter económico, emocional, familiar e identitario.

Palabras clave: Bilingüismo, crianza bilingüe, bilingüismo no nativo, inglés como lengua extranjera, elección lingüística.

Resumen

More and more Spanish parents in Spain decide to communicate in English with their children. Despite the fact that this type of non-native bilingual upbringing is a growing phenomenon in the country, it still remains practically unexplored from a scientific perspective. In the present study, we intend to analyze some of the characteristics and motivations of the parents who choose this type of upbringing for their children. In this endeavor, we departed from the hypothesis that, compared to those using the mother tongue to communicate with their children, parents who use English on a regular basis are proficient in the language and have a medium-high socioeconomic status. Therefore, the next step was to find out whether there is a correlation between these

variables. To achieve this, 470 Spanish-speaking parents living in Spain were surveyed, and 143 of those parents claimed to communicate regularly with their children in English. Comparing both groups, we found that parents who state that they communicate in English with their children perceive themselves to be competent in this language. However, contrary to what was expected, there is no relationship between self-perceived socioeconomic status and frequency of English use at home. Subsequently, the analysis of the motivation in these 143 families yielded the observation that Spanish parents' decision to speak English at home is mainly motivated by linguistic, educational, professional, cognitive, social and cultural factors and, to a lesser extent, by economic, emotional, family and identity considerations.

Keywords: Bilingualism, bilingual upbringing, non-native bilingualism, English as a foreign language, language choice.

1. Introducción

Si bien no existe acuerdo unánime en torno a los planteamientos teóricos sobre la adquisición del lenguaje, ninguna corriente niega la importancia de la socialización para el desarrollo del lenguaje. El conductismo y, en especial, el interaccionismo son las corrientes que, con mayor vehemencia, defienden que, para adquirir la lengua, el bebé debe recibir interacción lingüística intensa y directa por parte de las personas de su entorno con quienes mantiene intercambios comunicativos (Berko-Gleason y Ratner, 2016), lo cual, para los niños/as en las sociedades occidentales, ocurre principalmente en el núcleo familiar. El papel de la familia y la lengua que se habla en casa, por tanto, es crucial en la socialización y en la configuración del entorno lingüístico del niño, sobre todo para los que se crían en contacto con más de una lengua (De Houwer, 2009; Lanza, 2004).

En el espacio privado del hogar, la comunicación está teñida de emociones, así que los intercambios que padres y madres establecen con sus hijos son centrales en el desarrollo emocional de los niños. Como señala Pavlenko (2004), es muy común que, en las guías básicas dirigidas a familias bilingües (Baker, 2000; Harding-Esch y Riley, 2003), se recalque la fuerza emocional que tiene la lengua materna (L1), sugiriendo incluso que el uso de esta lengua asegura una relación más cercana con la prole. Esta creencia de que la L1 es la lengua de las emociones ha sido rebatida en otras guías más actuales que desmitifican la idea de la L1 como un constructo inequívoco (Crisfield, 2021) y que aseguran que un usuario de una lengua extranjera o LX¹ puede preservar su identidad en esa lengua extranjera. Siguiendo esta última tendencia, el número de padres españoles que deciden hablar a sus hijos en inglés está creciendo en España de forma considerable, como puede comprobarse en la aparición de blogs, asociaciones, páginas web, entrevistas y artículos de prensa como, por ejemplo, Fominaya (2019) y Pérez Lanzac (2017), que reflejan esta realidad.

Por otro lado, es de sobra conocida la insatisfacción que existe en España con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. No es inusual encontrar en la prensa titulares como “España perpetúa el mal nivel de inglés mientras otros países mejoran” (Zafra, 2019); “España: el país con peor nivel de inglés en toda la Unión Europea” (Soler, 2017). Efectivamente, hay datos que apuntan a que el aprendizaje de inglés como lengua extranjera que se produce en el

¹ Con LX nos referimos a cualquier lengua extranjera aprendida después de la(s) primera(s) lengua(s), es decir, después de los tres años, y con cualquier nivel de dominio. Véase Dewaele (2018a) para una discusión del término.

contexto escolar no resulta suficiente. El Eurobarómetro Especial de Lenguas 386 (European Commission, 2012), por ejemplo, refleja que el 54% de los españoles se declara incapaz de hablar una lengua extranjera, tal y como recogen Garrote et al. (2018). Sin embargo, es este mismo informe el que nos revela que el 82% de los encuestados españoles considera que el inglés es la lengua de mayor utilidad para su propio desarrollo personal.

En lo académico, los llamados programas bilingües han crecido notablemente desde su nacimiento, quizás, como respuesta a los datos anteriormente expuestos. Los programas de educación bilingüe en España difieren según la comunidad autónoma; pero coinciden en ofrecer una parte sustancial de la enseñanza en una lengua diferente a la lengua materna de los estudiantes, que suele ser el inglés. Si nos fijamos, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, según los datos que proporciona la Consejería de Educación, el número de colegios públicos acogidos al programa bilingüe ha aumentado de 26 en 2004 a 353 en 2016 y el número de horas dedicadas a la materia de inglés ha ido también en aumento en los últimos años. De hecho, en España, en el nivel de educación primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica al aprendizaje del segundo idioma es ligeramente superior al de la media de países de la OCDE y de la UE23 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

En este contexto, un creciente número de padres concibe el bilingüismo como una meta personal y familiar encomiable e intentan dar a sus hijos la oportunidad de aprender una lengua extranjera desde una edad muy temprana (King y Fogle, 2006). ¿Y, por qué lo hacen? De acuerdo con los estudios que ahondan en los motivos por los que las familias aspiran a tener hijos bilingües, el

bilingüismo se concibe como una inversión en el desarrollo intelectual de los hijos, en el éxito académico y profesional (Döpke, 1992; Piller, 2001) y se considera que el dominio de más de una lengua los ayudará a subir en la escala social y económica (Constantinidou, 1994; Mascarenhas-Keyes, 1994; McDonald, 1994).

La creencia de que una mayor exposición al *input* en L2 impactará positivamente en la competencia lleva a algunos padres a ir más allá del bilingüismo escolar e introducir esta lengua en el hogar, acogándose al fenómeno conocido como *crianza bilingüe* (Hurajová, 2020), en este caso, *crianza bilingüe no nativa*. Las familias que optan por este tipo de crianza se caracterizan porque los progenitores comparten la misma lengua materna, que, además, es la lengua dominante de la comunidad en la que residen y, al menos, uno de ellos se dirige al niño/a en un idioma distinto a este (Harding-Esch y Riley, 2003). A este fenómeno se le ha denominado *bilingüismo artificial* (Baker, 2000; Döpke, 1992; Saunders, 1982); *bilingüismo intencional* (Štefánik, 2000); *bilingüismo exclusivamente lingüístico* o *bilingüismo monocultural* (Juranič-Petek, 2017); *inmersión en el hogar* (Saunders, 1990), y más recientemente, *bilingüismo no nativo* (Romanowski, 2018; Szramek-Karcz, 2016).

El presente trabajo aborda la crianza bilingüe no nativa en España con el fin de averiguar, en primer lugar, si la decisión de introducir el inglés en el hogar sin ser la lengua de ninguno de los progenitores está relacionada con el nivel de dominio de esta lengua y con el nivel socioeconómico autopercebidos por los padres. En segundo lugar, y como objetivo principal, nos centramos exclusivamente en el grupo de padres españoles que, viviendo en España, aseguran comunicarse con sus hijos en inglés de forma habitual, con el fin de explorar las motivaciones (agrupadas en 10

ámbitos: cognitivo, cultural, económico, educativo, emocional, familiar, identitario, lingüístico, profesional y social) que tuvieron en consideración a la hora de decidir la lengua de comunicación con sus hijos. En este sentido, nuestro estudio está relacionado con los estudios de *family language policy* (FLP) o de política lingüística familiar en tanto en cuanto atiende, tal y como apuntan King et al. (2008), al modo en que se manejan, aprenden y negocian los idiomas dentro de las familias. En este contexto, la familia se concibe, según Lanza (2007: 47), como una "comunidad de práctica" con "sus propias normas para el uso del lenguaje" y que tiene sus "propias formas de hablar, actuar y creer". No obstante, el presente estudio se aleja de los tradicionales estudios de FLP en que estos últimos se han ocupado comúnmente del mantenimiento de la lengua heredada en las comunidades de inmigrantes cuya lengua materna difiere de la lengua comunitaria dominante. En el fenómeno al que pretendemos acercarnos aquí, por el contrario, la lengua que se habla en casa no es una lengua minoritaria (el inglés es una lengua de comunicación internacional) y, lo que es más importante, el idioma en el que deciden comunicarse con sus hijos e hijas no es su L1. Se trata de un fenómeno nuevo en España, que permanece prácticamente inexplorado.

En relación con este emergente fenómeno, nos interesa, en primer lugar, la concepción elitista del bilingüismo no nativo señalada por autores como McCarty (1995) y, en segundo lugar, el nivel de competencia de los padres en la lengua extranjera con la que deciden comunicarse con sus hijos. A este respecto, cabe recordar que el desarrollo lingüístico de los niños pequeños bilingües se ve afectado no solo por factores internos como el nivel de maduración, la memoria de trabajo o la edad cronológica del niño/a, sino también

por factores externos como el hecho de que los padres o madres no sean nativos de la lengua en la que hablan a sus hijos, lo cual está relacionado con la calidad y la cantidad del habla a la que estos últimos están expuestos/as, así como el grado (mayor o menor) de cambio de código (Armon-Lotem y Meir, 2019). De hecho, las autoras (ídem) han encontrado que la cantidad y la calidad del habla de los progenitores tiene efectos contundentes en el desarrollo lingüístico de los niños, tanto en la lengua o las lenguas de casa como en la lengua que se habla en la sociedad de residencia. En este sentido, van Wechem y Halbach (2014) subrayan la importancia de que las familias sean altamente competentes en inglés cuando deciden introducir esta lengua en el hogar.

Hasta donde sabemos, no son muchos los estudios que han abordado el fenómeno de la crianza bilingüe no nativa desde una perspectiva científica. Aunque centrados en un contexto distinto (en el que usualmente la L1 es lengua de herencia y la LX es la lengua hablada en la comunidad de residencia) y con un enfoque diferente (normalmente se centran exclusivamente en el componente afectivo y emocional), son de destacar los trabajos de Aneta Pavlenko y Jean-Marc Dewaele. Pavlenko (2004) analizó la elección lingüística en los intercambios emocionales entre padres y madres bi y multilingües y sus hijos, sirviéndose del cuestionario publicado por Dewaele y Pavlenko (2001-2003). La autora concluyó que la competencia o dominio de la lengua constituye un factor clave en la elección del idioma, en general, y también en la expresión emocional. Los informantes que aseguraban ser mucho más competentes en su L1 informaron de la preferencia por comunicarse en esta lengua con sus niños; mientras que los que decían tener una alta competencia en otra lengua distinta a su L1, o LX, recurrían, con menor frecuencia, a su

L1 para comunicarse con sus hijos. Pavlenko (2004) encontró que muchas familias tenían un fuerte vínculo emocional con su L1 y, de ahí, su preferencia por usar esta lengua para comunicarse con sus hijos. Aunque nuestro estudio difiere de este en los objetivos y en las características de la población estudiada, estos resultados nos son de interés en tanto en cuanto se relacionan con las motivaciones emocionales e identitarias.

Sirviéndose del mismo cuestionario que su colega (Dewaele y Pavlenko 2001–2003) y con un perfil de participantes similar (más de 300 bilingües y multilingües, con distintas L1 y LX), Dewaele (2011) analizó las preferencias lingüísticas y las percepciones en el uso de la L1 y de la LX de dichos multilingües adultos. De entre muchas cuestiones, se les pregunta por la frecuencia de uso de la L1 y de la LX para comunicarse con sus hijos. Los resultados ponen de manifiesto que, en general, los participantes prefieren comunicarse con sus hijos en L1, para disciplinarlos y también para elogiarlos. Esta elección coincide con la evidencia experimental obtenida en estudios que comparan la producción y percepción de reprimendas en lengua nativa o extranjera (véase Aycıçegi-Dinn y Caldwell-Harris, 2009).

Algo más cercano al nuestro en cuanto a la población estudiada es el estudio de Romanowski (2018), quien analizó a 22 familias que hacen uso del bilingüismo no nativo en Polonia. De cada familia se entrevistó a uno de los padres para preguntarles, entre otras cuestiones, sobre los motivos de la crianza bilingüe. Por orden de mayor a menor importancia, las razones que motivan la crianza en L2 a las que aluden los informantes de este estudio son: que experimenten otras culturas (63,6%), que usen una lengua extranjera de forma natural y libre (59,1%), que obtengan mejores

calificaciones u oportunidades laborales (45,4%), que amplíen horizontes (45,5%), que mejoren su creatividad y sus capacidades cognitivas (31,8%), que no tengan dificultades para viajar al extranjero y visitar a parientes y/o amigos (18,2%), que aprendan una lengua extranjera a la edad más temprana posible (13,6%), porque el/la niño/a ha nacido en el extranjero (9%). Vemos, en el caso de este estudio, que las razones de más peso para optar por este tipo de crianza bilingüe son de carácter cultural, académico, laboral, cognitivas y sociales.

Por último, en el contexto español, Lozano Martínez (2019) ha examinado el fenómeno que nos ocupa, a saber, el bilingüismo no nativo en España, analizando los retos y algunos de los mitos que rodean este tipo de crianza bilingüe no nativa. Lo ha hecho a través de la elaboración y difusión de un cuestionario realizado a 735 familias. Los resultados ponen de manifiesto que el 70% de los padres y madres que deciden criar a sus hijos en una lengua distinta a su L1 perciben como un verdadero reto mantener el uso de la lengua extranjera en conversaciones con alto contenido emocional. Asimismo, demuestra que, a diferencia de otros factores, el mantenimiento del inglés en conversaciones emocionales sí depende del nivel de inglés de las familias. Por otra parte, en relación con el ámbito social, el estudio de Lozano Martínez (2019) revela que la mayoría (70,9%) de los progenitores que hablan inglés con sus hijos/as no considera que esto les vaya a ocasionar problemas en su socialización. El estudio de Lozano Martínez (2019) aborda el bilingüismo no nativo en España desde la perspectiva de los retos y los mitos que enfrentan los padres que deciden comunicarse con sus hijos en inglés. Aunque ya existen estudios, como el de Lozano, que tratan el fenómeno en el contexto que nos interesa, son muchas las

cuestiones que todavía siguen sin abordarse; de ahí que el presente estudio intente arrojar más luz sobre este fenómeno en auge.

2. El estudio

2.1. Objetivos

A la luz de lo expuesto con anterioridad, el presente estudio parte de la hipótesis de que, en comparación con las familias que se comunican en lengua materna con sus hijos, las que lo hacen en inglés de forma habitual son más competentes en esta lengua y gozan de un estatus socioeconómico medio-alto. Para ello, preguntamos a 470 familias hablantes de español y residentes en España, de entre las que identificamos a 143 que aseguraron comunicarse con su hijos en inglés regularmente. Nuestro objetivo es acercarnos al fenómeno de la crianza bilingüe no nativa, más concretamente, 1) analizar la relación entre la frecuencia con la que las familias españolas se comunican en inglés con sus hijos y, por un lado, el nivel autopercebido de inglés y, por otro lado, el estatus socioeconómico también autoinformado, y, como propósito principal, 2) examinar las motivaciones que llevan a las familias a comunicarse con sus descendientes en una lengua distinta a su L1, en este caso, en inglés. Las preguntas de investigación que nos planteamos, por tanto, son las siguientes: 1) ¿Existe relación entre la frecuencia de uso del inglés en casa por parte de las familias españolas (residentes en España y con hijo(s)/a(s) menores de 12 años) y, su nivel de inglés, por un lado, y su estatus socioeconómico, por otro?; 2) ¿Cuáles son las motivaciones a las que las familias españolas que aseguran usar el inglés para comunicarse con su(s) hijo(s)/a(s) conceden más importancia a la hora de decidir la lengua de comunicación con sus descendientes?

2.2. Participantes

En el presente estudio participaron un total de 470 padres y madres, que cumplían los requisitos establecidos, a saber, tener el español y/u otra lengua cooficial de España como L1, residir en España y tener hijos menores de 12 años. Estos 97 padres y 373 madres procedentes de diferentes regiones de España (en concreto, de dieciséis comunidades autónomas, siendo la Comunidad de Madrid la más representada con el 40% de las respuestas) constituyen la muestra estudiada para atender el primer objetivo. Los 470 encuestados fueron clasificados en dos grupos en función de la frecuencia de uso del inglés para comunicarse con sus hijos: el primer grupo quedó constituido por 327 padres y madres que aseguraron no comunicarse en inglés con sus hijos a través de las respuestas “nunca” o “rara vez”, mientras que el segundo grupo se conformó por los 143 padres que declararon hablar con sus hijos en inglés “siempre”, “frecuentemente” o “algunas veces”. Estos 143 participantes que sí se comunican con sus hijos en inglés de forma regular conforman la muestra en el segundo de nuestros objetivos.

2.3. Diseño y metodología

Los participantes fueron reclutados mediante el muestreo bola de nieve, una forma de muestreo no probabilístico (Ness Evans y Rooney, 2013). Diseñamos un cuestionario en línea de acceso libre, disponible en el Apéndice 1, que se difundió entre los contactos de los participantes a los que se pidió, a su vez, que lo reenviaran. Para difundirlo se utilizó el correo electrónico y las redes sociales. El cuestionario estuvo abierto durante 15 días y atrajo respuestas de un total de 470 participantes que cumplían con los requisitos, de los que se identificaron 143, que aseguraban ejercer la crianza bilingüe no

nativa. Tal y como reconoce Dewaele (2018b), la mayor ventaja de este tipo de muestreo es que da acceso a una gran cantidad de datos, lo cual compensa su principal desventaja, a saber, la autoselección de los participantes. En nuestro caso, la autoselección de los participantes debía cumplir los requisitos preestablecidos: tener el español como primera lengua (no necesariamente la única), ser residente en España y tener uno o varios hijos menores de 12 años.

El presente trabajo es un estudio descriptivo focalizado de corte cuantitativo. El cuestionario (Apéndice 1), elaborado en la plataforma Gorilla (Anwyl-Irvine et al. 2019), constaba de tres partes bien diferenciadas. En primer lugar, se preguntó a los informantes acerca de cuestiones sociodemográficas tales como la nacionalidad, el sexo, el número de hijos y la autopercepción del nivel socioeconómico. La segunda parte pretendía indagar sobre cuestiones lingüísticas como la autopercepción del nivel de inglés, el nivel de seguridad al hablar esta lengua o la frecuencia de uso de esta lengua y otras en la comunicación entre padres e hijos. Las preguntas de este apartado se formularon para responder con una escala de Likert de 5 puntos. Por último, se pidió a los participantes que indicaran, en una escala del 0 al 100, el peso concedido a distintos ámbitos en la determinación de qué lengua hablar con los/as hijos/as. Los ámbitos establecidos fueron los siguientes: profesional (más oportunidades profesionales), lingüístico (mejor competencia comunicativa en inglés), emocional (mayor eficacia en la expresión y comprensión de las emociones), educativo (más oportunidades de aprendizaje), familiar (lazos más estrechos entre los miembros de la familia), cultural (familiarización cultural), identitario (conocimiento más profundo de las identidades de los padres y madres), económico

(mejor posición económica), cognitivo (desarrollo de las capacidades cognitivas).

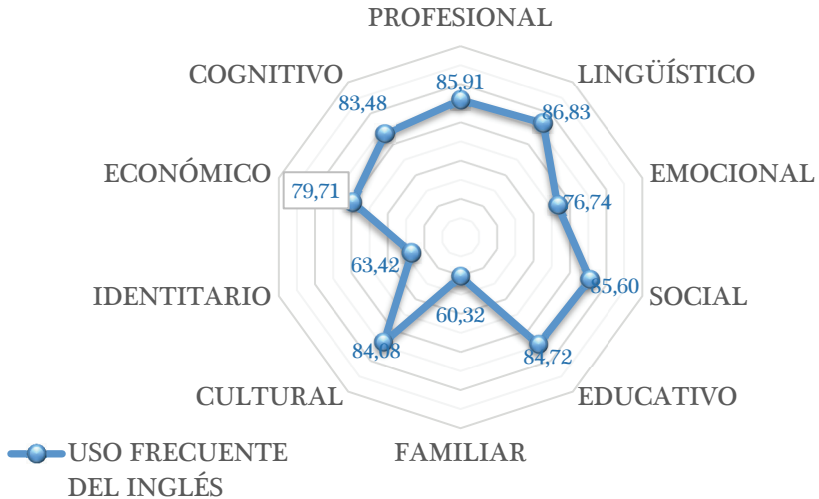
El análisis de los datos se realizó a través del programa estadístico Jamovi (The Jamovi Project, 2020).

3. Resultados

Como ya hemos adelantado, para dar respuesta al primero de nuestros objetivos, agrupamos al total de los participantes (470) en dos grupos en función de la frecuencia de uso del inglés informado como lengua de comunicación con sus hijos: el primer grupo (compuesto por 327 padres y madres) declara no usar el inglés para comunicarse con sus hijos, mientras que el segundo (conformado por 143 padres y madres) asegura sí hacerlo con regularidad. Los resultados de una prueba T de muestras independientes muestran que los dos grupos de padres y madres no diferían en cuanto a su estatus socioeconómico autopercibido (con medias de 6.40 y 6.45, respectivamente; $t(468)=0.330$, $p=0.742$). En cambio, sí se encontraron diferencias significativas en función del nivel de inglés reportado por las familias, ya que aquellas que eligieron usar el inglés como lengua de comunicación en el ámbito familiar indicaron poseer una competencia más alta en esa lengua (media=3.59) que aquellas que no optaron por el uso del inglés (media=2.91; $t(468)=7.109$, $p<0.001$). Igualmente, se hallaron diferencias en el nivel de seguridad autopercibido a la hora de comunicarse en inglés, ya que las familias que declaran usar esta lengua en casa con frecuencia reportaron valores más altos (media=3.48) que aquellas que no lo usaban o que lo usaban de manera anecdótica (media=2.61; $t(468)=7.435$, $p<0.001$).

En relación con el segundo objetivo, nos centramos exclusivamente en el segundo grupo, compuesto por los 143 padres que aseguran comunicarse con sus hijos en inglés – algunas veces, frecuentemente o siempre-, con el fin de analizar los motivos que les llevaron a decidir ejercer la crianza bilingüe no nativa. Para ello, se realizó un análisis factorial mediante ANOVA de medidas repetidas utilizando el porcentaje asignado a cada valor como variable dependiente, y los diferentes ámbitos como niveles del factor independiente. La Figura 1 muestra la media otorgada a cada ámbito por parte de las familias que introducen el inglés en casa. Los resultados mostraron un efecto principal del Ámbito, indicando diferencias subyacentes en los motivos que sustentan la decisión del uso del inglés para la crianza ($F(1,9)=21842$, $p>0.001$). Se procedió, después, a un análisis post hoc con corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples, de modo que comparamos cada uno de los ámbitos con el resto. Los resultados, incluidos en el Apéndice 2, muestran que los ámbitos con menor peso en la decisión fueron el Familiar (por ejemplo, Social-Familiar $p_{\text{bonferroni}}: <.001$) y el Identitario (p. ej., Profesional-Identitario $p_{\text{bonferroni}}: <.001$), junto con el Emocional (p. ej., Lingüístico-Emocional $p_{\text{bonferroni}}: 0.007$). Adicionalmente, el ámbito Económico (Identitario- Económico $p_{\text{bonferroni}}: <.001$) tampoco resultó entre los que más peso obtuvo en la decisión. Por tanto, los resultados ponen de manifiesto que la decisión del uso del inglés en el ámbito familiar se fundamenta en razones profesionales, lingüísticas, sociales, educativas, culturales y cognitivas, y, en mucha menor medida, en argumentos económicos, identitarios, emocionales y familiares.

Figura 1: Media otorgada a cada ámbito por parte de las familias que introducen el inglés en casa



4. Discusión

Los resultados obtenidos en relación con el primer objetivo del presente estudio contrastan con la concepción elitista que, en muchos casos, se tiene del bilingüismo no nativo, en especial, de la estrategia conocida en inglés con las siglas *OPOL*, que hacen referencia a “*one-person-one-language*” (Barron-Hauwaert, 2004). De acuerdo con la autora, las familias que optan por la estrategia *OPOL* pertenecen a un grupo socioeconómico alto y suelen estar bien integrados en la comunidad de residencia. El que bilingüismo no nativo y bilingüismo elitista hayan llegado a usarse incluso como sinónimos estaría relacionado con el hecho de que estos padres y madres pueden considerarse privilegiados, en el sentido de que conocen más de una lengua y se sienten lo suficientemente competentes como para hablar

en esta lengua no nativa a sus hijos. Nuestros datos, sin embargo, apuntan que no existe relación entre el nivel socioeconómico de las familias y la mayor frecuencia de uso del inglés en el hogar y, por tanto, refutan la concepción elitista del bilingüismo no nativo señalada por otros autores (McCarty, 1995). No obstante, si nos fijamos en las respuestas a la escala de autopercepción socioeconómica, comprobamos que las categorías predominantes son 7 y, después, 6, siendo 6,4 el promedio de respuesta. De estos datos, se desprende que la mayoría de los participantes asegura tener un estatus socioeconómico medio-alto. Esta mayoría puede ser consecuencia, en parte, del muestreo de bola de nieve en tanto en cuanto es posible que el cuestionario, que se difundió y administró en línea, haya llegado mayoritariamente a padres y madres de nivel socioeconómico medio-alto con fácil acceso a dispositivos móviles. Asimismo, cabe considerar que esta falta de correlación pueda deberse a que padres y madres de nivel socioeconómico medio-alto, independientemente de si usan el inglés en casa o no, se hayan sentido más interesados y motivados por participar en el estudio y, por tanto, constituyan la mayoría de la muestra. En este sentido, es importante incidir en que, mediante el muestreo de bola de nieve, son los propios participantes los que libremente eligen tomar parte en el estudio y, por tanto, completar el cuestionario.

Por lo que se refiere a la correlación entre nivel de competencia en inglés y uso de esta lengua para comunicarse con sus hijos, los resultados respaldan nuestra hipótesis de que a mayor nivel de competencia, más uso del inglés y, por tanto, más ejercicio de la crianza bilingüe no nativa. Este dato, aunque previsible, es esperanzador, ya que no sería deseable que familias poco competentes o con una competencia limitada en inglés, con la mejor de las

intenciones, se lanzasen a comunicarse en esta lengua con sus hijos. Como hemos visto, la cantidad y la calidad del habla de los progenitores tiene efectos decisivos sobre el desarrollo lingüístico de los niños (Armon-Lotem y Meir, 2019). En este sentido, coincidimos con van Wechem y Halbach (2014) en la importancia de que las familias sean altamente competentes en inglés cuando deciden introducir esta lengua en el hogar, ya que solo de esa manera podrán mostrarse tal y cómo realmente son para con sus hijos. Asimismo, consideramos que las familias deben preocuparse por mantener su nivel de dominio de esta lengua o, incluso, mejorar su competencia, si cabe.

Con respecto al segundo objetivo del estudio, centrado en indagar en los motivos que explican la elección lingüística de las familias que utilizan el inglés para comunicarse con sus hijos, hemos comprobado que uno de los ámbitos que goza de más peso es el ámbito lingüístico. Este resultado no es sorprendente, en tanto que el objetivo de las familias es que su(s) hijo(s)/a(s) sean comunicativamente competentes en inglés, siendo esta considerada por muchos como lengua franca.

Los resultados obtenidos también apuntan a que lo educativo juega un papel importante en la decisión de introducir el inglés en casa. En este sentido, nuestros datos están en consonancia con la idea de que el bilingüismo se valora como un activo de carácter educativo o académico, especialmente cuando el niño llega a la edad adulta (Piller y Gerber, 2018). El aumento mencionado de la oferta y la demanda de programas de educación bilingüe en el sistema educativo español puede estar en relación con este dato: el deseo del éxito académico en un contexto educativo bilingüe motivaría a las familias a ofrecer más *input* lingüístico en casa.

Por lo que respecta a lo profesional, nuestros datos avalan, al igual que los estudios de Döpke (1992) y Piller (2001), que las familias españolas que hablan en inglés con sus hijos consideran que el uso de esta lengua puede repercutir en mejores oportunidades laborales para sus hijos en el futuro.

Por otro lado, parece que las familias otorgan importancia a la dimensión social a la hora de decidir comunicarse con sus hijos en inglés. Esto se debe probablemente a su deseo de que, tal y como apuntan Lerman y Obler (2017), sus hijos tengan la posibilidad de comunicarse con más gente y en situaciones más diversas. De hecho, cada lengua está vinculada a diferentes formas de relacionarse con la gente (Lutz, 1988), de ahí que el bilingüismo o plurilingüismo amplíe las posibilidades de socialización. No obstante, a pesar de estos beneficios del bilingüismo, es importante considerar el contexto que nos compete, en el que la lengua de casa difiere de la lengua de la sociedad; de manera que la lengua que hablan en casa, y en la que seguro adquirirán una competencia pragmática mayor y mejor que los niños que aprenden inglés en un contexto exclusivamente académico (Costa, 2017), no es la misma que hablan sus amigos y vecinos en la vida cotidiana. Dada la importancia de la lengua como identificador social (Costa, 2017), consideramos que, a medida que se van haciendo mayores y son conscientes de las diferentes realidades lingüísticas, en casa y fuera de ella, algunos niños pueden generar rechazo a comunicarse en inglés (Grosjean, 2010). A este respecto, sin embargo, los resultados de Lozano Martínez (2019) son congruentes con los nuestros, pues revelan que la mayoría de los progenitores españoles que hablan inglés con sus hijos/as no considera que esto les vaya a ocasionar problemas en su socialización.

La decisión de hablar inglés en el ámbito familiar parece también estar motivada por razones culturales, seguramente porque, tal y como recuerda Barron-Hauwaert (2004), los bilingües pueden manejarse en dos culturas y disfrutar viendo dos caras de la vida. Estos datos coinciden con Romanowski (2018) en tanto que el 63,6% de las familias encuestadas en su estudio percibe el dominio de una lengua extranjera como un regalo que permite al niño experimentar el mundo y las diferentes culturas de primera mano. En este estudio, el 63,6% destaca la cultura como razón de su política lingüística familiar. Otras investigaciones han atestiguado, efectivamente, los beneficios que reporta el bilingüismo a nivel cultural (Costa, 2017) en el sentido de que ofrece la posibilidad de acceder directamente a la cultura de la lengua meta como información en periódicos o Internet, películas o literatura (van Wechem y Halbach, 2014).

Los padres y madres que hablan en inglés con su(s) hijo(s)/a(s) también subrayan los beneficios cognitivos como una de las razones que los ha llevado a tomar esta decisión y es que, pese a la existencia de un debate científico al respecto (véanse Antón et al., 2014, y Duñabeitia et al., 2014), el bilingüismo se ha postulado como un factor que afecta positivamente al desarrollo de las funciones ejecutivas (para una revisión reciente, véase Leivada et al., 2020). De hecho, Bak y Alladi (2014) y Bialystok et al. (2016) señalan que el bilingüismo continuado a lo largo de la vida contribuye a la reserva cognitiva y retrasa la aparición de síntomas de demencia.

Una vez revisados los motivos que llevan a las familias a introducir el inglés en su casa sin ser esta su L1, revisaremos ahora las razones que han tenido un peso menor en esta decisión de acuerdo con los datos obtenidos. A diferencia de algunos estudios previos, como los de Constantinidou (1994), Mascarenhas-Keyes (1994) o

McDonald (1994), que muestran que las familias perciben el bilingüismo o plurilingüismo como un medio para avanzar en la escala socioeconómica, nuestros resultados revelan que no son razones económicas las que más les han motivado a la hora de decantarse por la crianza bilingüe no nativa. Este dato nos llama especialmente la atención ya que, a priori, está vinculado con la dimensión profesional, que es la segunda opción que más peso ha recibido. Parece pues que las familias encuestadas dan más importancia a la profesión, es decir, al gusto o placer por el trabajo que su(s) hijo(s)/a(s) ejerzan en el futuro y no tanto a la remuneración económica que se perciba por dicho trabajo, a pesar de que, por ejemplo, el estudio de Ginsburgh y Prieto-Rodríguez (2011) encontró grandes efectos del conocimiento de la lengua extranjera sobre los salarios. De esta manera, en España, los trabajadores que hablaban inglés cobraban un 39% más que los monolingües. Además, los efectos resultaron aún mayores por lo que se refiere al conocimiento de otras lenguas. Desde nuestra perspectiva, las familias sí son conscientes de estos beneficios del uso del inglés por lo que se refiere a lo económico, pero la economía no es la razón principal que ha guiado su decisión.

El hecho de que aquellos que se comunican en inglés con su(s) hijo(s)/a(s) le otorguen menor importancia a lo emocional coincide con hallazgos sobre el procesamiento de las emociones. Estos ponen en evidencia que algunos usuarios de lenguas adicionales, especialmente los que la aprendieron de forma tardía, procesan la lengua semánticamente, pero no afectivamente, de modo que sienten una mayor distancia emocional en comparación con los hablantes de L1 (Duñabeitia y García-Palacios, 2019; Pavlenko, 2012). En esta línea, van Wechem y Halbach (2014) advierten a las familias que deciden

hablar o ya hablen en inglés a sus hijos que el lenguaje y la elección de la lengua que hablamos están muy unidos a la afectividad, por lo que expresarse y entablar una relación con nuestro hijo o hija utilizando una lengua extranjera en ocasiones puede resultar muy forzado y hasta llegar a dificultar el establecimiento de una relación afectiva fluida. En contraposición, Pavlenko (2004), en su estudio con padres multilingües residentes en una comunidad en la que la lengua dominante es su LX, cuestiona que la L1 sea siempre la lengua de las emociones y la LX, la lengua de la distancia emocional. De acuerdo con la autora, el discurso de la primacía de la L1 en lo emocional simplifica en exceso la realidad multilingüe, en la que la socialización en la lengua adicional puede modificar las percepciones de los hablantes sobre la emocionalidad de la lengua. En esta misma línea, Lozano Martínez (2019) apunta a que el apego entre padres e hijos no se ve negativamente afectado por hablar en lengua extranjera con lo(s)/a(s) hijo(s)/a(s). No obstante, aunque el apego no disminuya por el uso del inglés como LX, sí existen diferencias en dimensiones afectivo-emocionales entre el uso de la L1 y de una lengua diferente a la nativa que deben ser consideradas a la hora de tomar decisiones de este tipo (Duñabeitia, 2017).

El hecho de que las cuestiones identitarias tampoco resulten uno de los factores determinantes por los que los progenitores optan por comunicarse con sus hijos en inglés está en total consonancia con la idea de que es la L1, y no una lengua adicional, la que típicamente configura la identidad personal y a través de la que se expresan las actitudes (Bezzina y Gauci, 2018). De ahí que la identidad no resulte como un motivo de peso para elegir hablar en L2 con los hijo(s)/a(s). Tampoco parece serlo la familia más allá del núcleo familiar (considerando que nuestros participantes son españoles y residentes

en España), ya que es posible que lo(s)/a(s) abuelo(s)/a(s), tío(s)/a(s), primo(s)/a(s) y demás familiares no sean competentes en inglés y, por tanto, se comuniquen con los niño(s)/a(s) en su L1; de ahí que la elección lingüística de los progenitores no parece deberse a cuestiones familiares.

5. Conclusiones

El presente estudio pone de manifiesto que la crianza bilingüe no nativa está presente en la sociedad española, ya que un 30% de los 470 encuestados asegura hablar en inglés con sus hijos e hijas siempre, frecuentemente o algunas veces. En este acercamiento a este reciente fenómeno, nos hemos interesado por el nivel de inglés y el estatus socioeconómico de los padres, así como por las razones que les han llevado a decidir hablar en inglés con sus hijos, a pesar de que esta no es su lengua materna y que residen en un país donde el inglés no es lengua oficial. Al comparar el nivel de inglés de las familias que sí dicen utilizar el inglés con sus hijos de forma regular con el nivel de aquellos que aseguran no usar el inglés para comunicarse con sus hijos, comprobamos que sí existe correlación entre el nivel de competencia en inglés y el uso de esta lengua en el ámbito familiar y que, por tanto, los padres y madres que deciden hablar con sus hijos e hijas en inglés son más competentes que los que no usan el inglés en casa. El reto lingüístico de estos padres es ahora mantenerse competentes, actualizados y no limitar el uso del inglés a la comunicación con sus hijos, lo cual, en algunos casos, podría suponer el empobrecimiento de la lengua.

En lo que se refiere al nivel socioeconómico, no hemos encontrado relación entre el nivel socioeconómico de las familias y la mayor frecuencia de uso del inglés en el hogar y, por tanto, nuestros

datos no parecen estar en consonancia con la concepción elitista del bilingüismo no nativo. Aunque podría ser que esta falta de correlación se debiera a una mejoría en el nivel de competencia en inglés de la población española en general, pensamos que puede deberse a que el muestreo elegido haya propiciado que las familias que hayan decidido participar en el presente estudio sean, en su mayoría, de un nivel socioeconómico medio y medio-alto.

Por lo que respecta al objetivo principal del presente trabajo, conocer las razones de los 143 familias por las que se han decantado por hablar en lengua extranjera a su(s) hijo(s)/a(s), hemos podido comprobar que los padres y madres aseguran haber tomado esa decisión movidos por cuestiones, principalmente, lingüísticas, profesionales, sociales, educativas, culturales y cognitivas. Es por ello que los padres y madres que se decantan por esta opción de crianza bilingüe no nativa lo hacen para que sus hijos sean más competentes en inglés, tengan más oportunidades laborales, tengan más éxitos educativos, desarrollen sus capacidades cognitivas de manera óptima, se relacionen mejor con los demás, en general, y se familiaricen con la cultura meta. Por otro lado, las motivaciones que menos peso han recibido por parte de estas familias han sido las económicas, emocionales, identitarias y familiares. La literatura previa sobre el tema pone de manifiesto la importancia de la elección lingüística en lo tocante a lo emocional y a lo identitario (Pavlenko, 2004); de ahí que no sea de extrañar que estas sean de las motivaciones menos puntuadas por los padres. Sí sorprenden, sin embargo, los resultados referidos a las motivaciones económicas, por su relación con las razones profesionales, que ocupan la segunda posición en predilección por parte de los padres. En este sentido, parece que las

143 familias encuestadas parecen otorgar más importancia al gusto por la profesión que a la remuneración percibida.

Dado que la crianza bilingüe no nativa está ganando popularidad en España, son necesarias más investigaciones que ahonden en este fenómeno. Cabe indagar, por ejemplo, en los motivos de las familias para introducir el inglés en casa de forma cualitativa, así como analizar otras cuestiones relevantes en torno al bilingüismo no nativo, como los cambios de código, las estrategias comunicativas que se emplean en este tipo de hogares bilingües o el impacto en la competencia lingüística de los niños y niñas.

Referencias

- Antón, E., Duñabeitia, J. A., Estévez, A., Hernández, J. A., Castillo, A., Fuentes, L. J., Davidson, D. J., y Carreiras, M. (2014). Is there a bilingual advantage in the ANT task? Evidence from children. *Frontiers in Psychology*, 5(398), 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00398>
- Anwyl-Irvine, A. L., Massonnié J., Flitton A., Kirkham N. y Evershed J. K. (2019). Gorilla in our midst: An online behavioral experiment builder. *Behavior research methods*, 52(1), 388-407.
<https://doi.org/10.3758/s13428-019-01237-x>
- Armon-Lotem, S., y Meir, N. (2019). The nature of exposure and input in early bilingualism. En A. De Houwer y L. Ortega (Eds.). *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 193 – 212). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316831922>
- Ayçiçeği-Dinn, A. y Caldwell-Harris, C. (2009). Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 291-303.
<https://doi.org/10.1017/S1366728909990125>
- Bak, T. H., y Alladi S. (2014). Can Being Bilingual Affect the Onset of Dementia? *Future Neurology*, 9, 101–103.
<https://doi.org/10.2217/fnl.14.8>

- Baker, C. (2000). *A Parents and Teacher's Guide to Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597169>
- Berko-Gleason, J. y Ratner, N. B. (2016). *The development of language*. Ninth edition. Boston: Pearson.
- Bezzina, A. M. y Gauci, J. (2018). A Sociolinguistic Perspective of Codeswitching in French as a Foreign Language Class in Malta and its Implications for Learning. En P. Romanowski y M. Jedynak (Eds.). *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education* (pp. 55-78). Multilingual Education. Cham, Suiza: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-92396-3>
- Bialystok, E., J., Abutalebi, T. H., Bak, D. M., Burke y Kroll, J. F. (2016). Aging in Two Languages: Implications for Public Health. *Ageing Research Reviews*, 27, 56–60. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2016.03.003>
- Constantinidou, E. (1994) The 'death' of East Sutherland Gaelic: Death by women? En P. Burton, K. Dyson y Sh. Ardener (Eds.), *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Second-Language Use* (pp. 111-127). Berg. <https://doi.org/10.4324/9781003135111-7>
- Costa, A. (2017). *El cerebro bilingüe. La neurociencia del lenguaje*. EPUBlibre.
- Crisfield, E. (2021). *Bilingual Families: A Practical Language Planning Guide*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788929356>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691507>
- Dewaele, J. M. (2011). Self-reported use and perception of the L1 and L2 among maximally proficient bi- and multilinguals: a quantitative and qualitative investigation. *International Journal of the Sociology of Language*, 208. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.011>

- Dewaele, J.-M. (2018a). Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'. *Applied Linguistics*, 39(2), 236–240.
<https://doi.org/10.1093/applin/amw055>
- Dewaele, J. M. (2018b). Online questionnaires. En A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, y S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 269–286). Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1>
- Dewaele, J.-M. y Pavlenko, A. (2001-2003). *Webquestionnaire Bilingualism and Emotions*. University of London.
- Döpke, S. (1992). *One Parent-One Language. An Interactional Approach*. John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/sibil.3>
- Duñabeitia, J.A. (2017). Emotional diglossia in multilingual classroom environments: A proposal. *Psychology and Cognitive Sciences Open Journal*, 3(3), 74-78.
<https://doi.org/10.17140/PCSOJ-3-126>
- Duñabeitia, J. A., y García-Palacios, A. (2019). The transdisciplinary nature of affective neurolinguistics: A commentary on Hinojosa, Moreno and Ferré (2019). *Language, Cognition and Neuroscience*, 35(7), 1–3.
<https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1645868>
- Duñabeitia, J. A., Hernández, J. A., Antón, E., Macizo, P., Estévez, A., Fuentes, L.J., y Carreiras, M. (2014). The inhibitory advantage in bilingual children revisited: myth or reality? *Experimental Psychology*, 61(3), 234-251.
<https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000243>
- European Commission (2012). Special Eurobarometer (386). Europeans and their languages. TNS Opinion and Social. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf, 03 de febrero de 2021.
- Fominaya, C. (16 de abril de 2019). Bilingüismo casero: ¿deben los padres hablar en inglés a sus hijos? ABC. Recuperado de https://www.abc.es/familia/educacion/abci-bilinguismo-casero-deben-padres-hablar-ingles-hijos-201904160233_noticia.html, 10 de febrero de 2021.

- Garrote, M., Alonso, I. Galetti, E. (2018). Frequently Reported Practices in Communicative Language Teaching: an exploratory study at Secondary Schools and Official Schools of Languages in the Madrid region. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 17(1), 45-61. Recuperado de <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/331/232>
- Ginsburgh, V. A. y J. Prieto-Rodríguez (2011). Returns to Foreign Languages of Native Workers in the EU. *Industrial & Labor Relations Review*, 64, 599–618.
<https://doi.org/10.1177/001979391106400309>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674056459>
- Harding-Esch, E. y Riley, P. (2003) *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Second edition. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667213>
- Hurajová, A. (2020). The Phenomenon of Bilingualism in Slovakia: Raising a Bilingual Child in a Monolingual Culture – A Family Case Study on Intentional Bilingualism as a Communication Strategy. En M. E. Gómez Parra y C. A. Huertas Abril (Eds.). *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 338-357). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2588-3.ch014>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21234, 25 de enero de 2021.
- Jurančič-Petek, K. (2017). ‘Language-Only’ or ‘Intentional’ Bilingualism – The Benefit of Choice. *Maribor International Review*, 5(1), 1–16.
- King, K. y Fogle, L. (2006) Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.
<https://doi.org/10.2167/beb362.0>
- King, K. A., Fogle, L. y Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2(5), 907–922.
<https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>

- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford University Press.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism in the family. En P. Auer y W. Li (Eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 45–67). Mouton de Gruyter.
- Leivada, E., Westergaard, M., Duñabeitia, J. A., & Rothman, J. (2021). On the phantom-like appearance of bilingualism effects on neurocognition: (How) should we proceed? *Bilingualism: Language and Cognition* 24(1), 197-210.
<https://doi.org/10.1017/S1366728920000358>
- Lerman, A. y Obler, L. K. (2017). Aging in Bilinguals: Normal and Abnormal. En A. Ardila, A. B. Cieślicka, R. R. Heredia y M. Roselli (Eds.). *Psychology of Bilingualism. The Cognitive and Emotional World of Bilinguals* (pp.189-211). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-64099-0_8
- Lozano Martínez, L. (2019). Myths and challenges on raising bilingual children in English by non-native parents in Spain. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, Mon. I, 235-264.
<http://doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i1.10>
- Lutz, C. (1988). *Unnatural Emotions*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226219783.001.0001>
- Mascarenhas-Keyes, S. (1994). Language and diaspora: The use of Portuguese, English, and Konkani by Catholic Goan women. En P. Burton, K. Dyson and Sh. Ardener (Eds.). *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Second-language Use* (pp. 149-166). Berg.
<https://doi.org/10.4324/9781003135111-9>
- McCarty, S. (1995). The scope of bilingualism in Japan. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism* 1(1), 36-43.
- McDonald, M. (1994). Women and linguistic innovation in Brittany. In P. Burton, K. Dyson and Sh. Ardener (Eds.), *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Secondlanguage Use* (pp. 85-110). Berg.
<https://doi.org/10.4324/9781003135111-6>

- Ness Evans, A., y Rooney, B. J. (2013). *Methods in psychological research*. Third edition. Sage Publications.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781506384955>
- Pavlenko, A. (2004). "Stop doing that, *ia Komu Skazala!*": Language choice and emotion in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 179-203.
<https://doi.org/10.1080/01434630408666528>
- Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405-428.
<https://doi.org/10.1080/00207594.2012.743665>
- Pérez Lanzac, C. (16 de noviembre de 2017). ¿Sirve para algo hablar en inglés con mi hijo si no soy nativo? El País. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/11/15/mamas_papas/1510734969_071711.html, 10 de febrero de 2021.
- Piller, I. (2001). Private Language Planning: The Best of Both Worlds?. *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 61-80.
- Piller, I. y Gerber, L. (2018). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- Romanowski, P. (2018). Strategies of Communication in an NNB Family: On the Way to Bilingual Maintenance in a Monolingual Context. En P. Romanowski, M. Jedynak (Eds.). *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education* (pp. 3-22). Cham, Suiza: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-92396-3>
- Saunders, G. (1982). *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Multilingual Matters Ltd.
- Saunders, G. (1990). "Artificial" Bilingualism: Must it Fail? En *Learning, Keeping, and Using Language: Selected papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics*, Sydney, 16-21 August 1987, 1, 115. John Benjamins Publishing.
<https://doi.org/10.1075/z.lkul1.12sau>
- Soler, P. (12 de enero de 2017). España, el país con peor nivel de inglés de toda la Unión Europea. El Mundo. Recuperado de

<https://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html>

Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky/One person, two languages*. Academic Electronic Press.

Szramek-Karcz, S. (2016). The success of non-native bilingualism in Poland. *Lingwistyka Stosowana* 17(2), 93–102.

<https://doi.org/10.32612/UW.20804814.2016.2.PP.93-102>

The jamovi project (2020). jamovi (Version 1.2) [Computer Software]. Recuperado de <https://www.jamovi.org>

van Wechem, M. y Halbach, A. (2014). *Don't worry mum and dad, I will speak English. La guía del bilingüismo del British Council School*. Madrid: British Council. Recuperado de https://www.britishcouncilschool.es/sites/default/files/british_council_guia_bilinguismo.pdf, 02 de febrero de 2021.

Zafra, I. (2 de noviembre de 2019). España perpetúa el mal nivel de inglés mientras otros países mejoran. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/11/01/actualidad/1572624274_785743.html

Apéndice 1: Cuestionario sobre la lengua de comunicación con los hijos

¿Qué edad tienes?

18

99

¿Con qué opción te identificas mejor?



Soy un hombre



Soy una mujer



Prefiero no responder

¿Tienes nacionalidad española?



Sí



No

¿En qué Comunidad Autónoma resides?

Si quieres que nos pongamos en contacto contigo para ampliar la información o para compartir los resultados, por favor, escribe aquí tu correo electrónico:

Imagina que esta escalera representa dónde se encuentran las personas en tu comunidad según su estatus socioeconómico. Arriba de la escalera están las personas que se encuentran en niveles altos en tu comunidad. Abajo están las personas que se encuentran en niveles bajos en tu comunidad. **¿Dónde estarías en esta escalera?** Señala el escalón dónde crees que te encuentras en este momento de tu vida, en comparación con las personas de tu comunidad. Los números corresponden con los escalones, siendo el 1 el más bajo y 10 el más alto.



¿Dónde te situarías?

- En una escala del 1 al 5, ¿cómo valoras tu conocimiento de **ESPAÑOL**?

Muy bajo

Muy alto

- En una escala del 1 al 5, ¿cómo valoras tu conocimiento de **cualquier otra lengua cooficial** (catalán, euskera, gallego o valenciano)?

Muy bajo

Muy alto

- En una escala del 1 al 5, ¿cómo valoras tu conocimiento de **INGLÉS**?

Muy bajo

Muy alto

¿Cómo de seguro o segura te sientes hablando en **inglés**?

- Nada seguro/a
- Poco seguro/a
- Ni seguro/a ni inseguro/a
- Bastante seguro/a
- Muy seguro/a

¿Cuántos hijos o hijas con edades iguales o inferiores a 6 años tienes?

.....

¿Cuántos hijos o hijas tienes con edades entre los 6 y los 12 años?

¿Con qué frecuencia te comunicas con tus hijos/as en **español**?

- Nunca
- Rara vez
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Siempre

¿Con qué frecuencia te comunicas con tus hijos/as en una **lengua cooficial** diferente del español?

- Nunca
- Rara vez
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Siempre

¿Con qué frecuencia te comunicas con tus hijos/as en **inglés**?

- Nunca
- Rara vez
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Siempre

Finalmente, nos gustaría saber el valor que le das a cada una de estas dimensiones en la elección de lenguas que has hecho. Debes indicar el **porcentaje** del peso que le das a cada dimensión, de 0% a 100%, utilizando para ello cada barra.

ÁMBITO PROFESIONAL

0	50	100
<i>Creo que así mis hijos y/o hijas estarán en mejor disposición de desarrollarse profesionalmente en el futuro.</i>		

ÁMBITO LINGÜÍSTICO

0	50	100
<i>Creo que así mis hijos o hijas desarrollarán mejor su potencial lingüístico.</i>		

ÁMBITO EMOCIONAL

0	50	100
<i>Creo que así mis hijos o hijas podrán expresar y entender mejor sus emociones y las de los demás.</i>		

ÁMBITO SOCIAL

0	50	100
----------	----	------------

<i>Creo que así mis hijos o hijas se podrán relacionar mejor con otros miembros de la sociedad.</i>		
ÁMBITO EDUCATIVO		
0	50	100
<i>Creo que así mis hijos o hijas aprenderán más y mejor.</i>		
ÁMBITO FAMILIAR		
0	50	100
<i>Creo que así se estrecharán más los lazos entre los miembros de la familia.</i>		
ÁMBITO CULTURAL		
0	50	100
<i>Creo que así mis hijos e hijas aprenderán y disfrutarán de la cultura asociada a la lengua.</i>		
ÁMBITO IDENTITARIO		
0	50	100
<i>Creo que así mis hijos e hijas conocen mejor quién y cómo soy realmente.</i>		
ÁMBITO ECONÓMICO		
0	50	100
<i>Creo que así mis hijos o hijas podrán alcanzar una mejor posición económica en el futuro.</i>		
ÁMBITO COGNITIVO		
0	50	100
<i>Creo que así mis hijos o hijas desarrollarán más sus capacidades cognitivas.</i>		

Apéndice 2: Comparaciones de Ámbitos post-hoc con corrección Bonferroni del ANOVA de medidas repetidas

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	p _{bonferroni}
Ámbitos	Ámbitos					
Profesional	Lingüístico	-0.560	2.69	1269	-0.208	1.000
	Emocional	9.671	2.69	1269	3.598	0.015

	Social	0.652	2.69	1269	0.242	1.000
	Educativo	1.579	2.69	1269	0.588	1.000
	Familiar	24.835	2.69	1269	9.241	<.001
	Cultural	2.421	2.69	1269	0.901	1.000
	Identitario	20.205	2.69	1269	7.518	<.001
	Económico	7.406	2.69	1269	2.756	0.267
	Cognitivo	3.342	2.69	1269	1.243	1.000
Lingüístico	Emocional	10.231	2.69	1269	3.807	0.007
	Social	1.212	2.69	1269	0.451	1.000
	Educativo	2.139	2.69	1269	0.796	1.000
	Familiar	25.395	2.69	1269	9.449	<.001
	Cultural	2.981	2.69	1269	1.109	1.000
	Identitario	20.765	2.69	1269	7.726	<.001
	Económico	7.966	2.69	1269	2.964	0.139
	Cognitivo	3.902	2.69	1269	1.452	1.000
Emocional	Social	-9.019	2.69	1269	-3.356	0.037
	Educativo	-8.092	2.69	1269	-3.011	0.120
	Familiar	15.165	2.69	1269	5.642	<.001
	Cultural	-7.250	2.69	1269	-2.698	0.318
	Identitario	10.534	2.69	1269	3.920	0.004
	Económico	-2.265	2.69	1269	-0.843	1.000
	Cognitivo	-6.329	2.69	1269	-2.355	0.841
Social	Educativo	0.927	2.69	1269	0.345	1.000
	Familiar	24.184	2.69	1269	8.998	<.001
	Cultural	1.769	2.69	1269	0.658	1.000
	Identitario	19.553	2.69	1269	7.275	<.001
	Económico	6.754	2.69	1269	2.513	0.544
	Cognitivo	2.690	2.69	1269	1.001	1.000
Educativo	Familiar	23.256	2.69	1269	8.653	<.001
	Cultural	0.842	2.69	1269	0.313	1.000
	Identitario	18.626	2.69	1269	6.930	<.001

	Económico	5.827	2.69	1269	2.168	1.000
	Cognitivo	1.763	2.69	1269	0.656	1.000
Familiar	Cultural	-22.415	2.69	1269	-8.340	<.001
	Identitario	-4.630	2.69	1269	-1.723	1.000
	Económico	-17.429	2.69	1269	-6.485	<.001
	Cognitivo	-21.494	2.69	1269	-7.997	<.001
Cultural	Identitario	17.784	2.69	1269	6.617	<.001
	Económico	4.985	2.69	1269	1.855	1.000
	Cognitivo	0.921	2.69	1269	0.343	1.000
Identitario	Económico	-12.799	2.69	1269	-4.762	<.001
	Cognitivo	-16.863	2.69	1269	-6.275	<.001
Económico	Cognitivo	-4.064	2.69	1269	-1.512	1.000

First version received: June, 2021

Final version accepted: Septemeber, 2021