¿Y EN CASA QUÉ PASA? PROFESORES DE ELE, MANTENIMIENTO LINGÜÍSTICO Y LENGUA DE HERENCIA

IVONNE LERNER
Instituto Cervantes de Tel Aviv

Introducción

Las investigaciones sobre el mantenimiento lingüístico en contextos de migración a menudo ponen el foco en la generación de los hijos y nietos, o sea, los hablantes de la Lengua de Herencia (LH). Este trabajo, en cambio, se concentra en los inmigrantes adultos y sus prácticas lingüísticas tendientes (o no) al mantenimiento de la L1. Es sabido que la casi inevitable erosión lingüística experimentada por la generación que emigró condiciona frecuentemente el mantenimiento de la L1 y, por extensión, el dominio de la LH por parte de las generaciones jóvenes. De hecho, podría afirmarse que detrás de cada hablante de LH hay un inmigrante lingüísticamente erosionado en mayor o menor medida. Ahora bien, en este artículo me voy a referir a un sector profesional muy particular: los profesores que se dedican a impartir su L1 en el país de acogida, para quienes esta lengua es su principal herramienta de trabajo. Habitualmente se estudia el discurso del profesor en el aula, pero en esta oportunidad me centro en qué pasa en casa: ¿acaso la práctica docente afecta al mantenimiento de la L1 en el ámbito familiar? Es mi intención, entonces, abordar al docente más allá de las paredes del aula y explorar sus prácticas lingüísticas en el hogar, a fin de obtener un perfil lingüístico-identitario más integral de estos profesionales.

1. Algunas cuestiones teóricas

La erosión y el mantenimiento lingüísticos podrían verse como las dos caras de la misma moneda. La primera se refiere al proceso de deterioro gradual de la L1 de los inmigrantes que, al encontrarse en un entorno lingüístico (y cultural) diferente, suelen aprender o emplear diariamente la L2 y así, disminuye el uso de la L1. El mantenimiento lingüístico, por su parte, se refiere al uso concreto que una minoría hace de su lengua, así como la actitud de los hablantes hacia ella y su nivel de dominio en las varias destrezas (Tannenbaum y Berkovich, 2005). Mientras que el estudio de la erosión es intrageneracional, o sea, se centra en la generación que emigró, el del mantenimiento lingüístico es intergeneracional, es decir, se enfoca en las posteriores generaciones.

Cuando se estudia el mantenimiento lingüístico comúnmente se abordan tres generaciones: (1) la generación de inmigrantes adultos que, mientras que a menudo prefiere la L1, adquiere algún dominio de la L2; (2) la generación de transición (llamada *generación 1.5*) que, nacida o criada en el país de acogida, suele ser bilingüe y supone un eslabón clave en términos de las posibilidades de supervivencia de la lengua migrada a lo largo del tiempo (*ibid.*); y (3) la tercera generación que comúnmente adopta la lengua del país de destino como su lengua dominante. Por lo cual, en el mantenimiento lingüístico se enfatiza la importancia de la familia y de los encuentros cara a cara en los que se tejen la intimidad y el afecto, y en los que se transmiten tanto la lengua materna como la identidad cultural del país de origen (Fishman, 1991; Rodríguez Salgado, 2012).

En su estudio sobre las lenguas de herencia en Israel, Meir *et al.* (2021) sostienen que el éxito del mantenimiento y de la transmisión de una LH suele depender de cuatro factores: (1) el tamaño de la comunidad lingüística, (2) el deseo de fomentar la identidad israelí al tiempo que se mantiene la identidad lingüística original, (3) el número de nuevos inmigrantes y (4) los lazos con el país de origen.

Los estudiosos concuerdan en las numerosas ventajas del mantenimiento lingüístico. Aparte de los beneficios potenciales de la lengua madre en términos cognitivos, académicos y económicos, esta es sumamente importante para el bienestar del inmigrante por la afectividad asociada a ella (Tannenbaum y Berkovich, 2005). Considerando la enorme relevancia que tiene la lengua materna en tanto vínculo clave con el pasado del inmigrante y con su historia personal, su mantenimiento le permitirá tanto preservar

una sensación de continuidad consigo mismo como realzar el apego a la familia (Mirsky, 1991; Walsh, 2014). Según Stavans y Ashkenazi (2022), "[...] mantener la LH enfatiza las ventajas del multilingüismo en términos de flexibilidad mental, capacidad metalingüística, desarrollo social y emocional, un sentido de identidad más fuerte y una mayor sensibilidad hacia otras culturas" (p. 4).

La relación entre la erosión y el mantenimiento lingüísticos no es directa: mientras que algunos estudios encontraron que un uso poco frecuente de la L1 por parte de los inmigrantes llevaba a su deterioro (Schmid, 2007), otros demostraron que no todos los usos lingüísticos impiden la erosión sino que depende más bien de la calidad de dicho uso (Kaufman, 2000) y de la calidad de la L1 a la que los inmigrantes están expuestos en el país de acogida (Baladzhaeva y Laufer, 2018; Schmid, 2007). Cabe destacar que para ciertos sectores profesionales, tales como los profesores inmigrantes que enseñan su L1, el mantenimiento lingüístico cobra un aspecto adicional: no es solamente importante para su bienestar personal sino también para su desempeño profesional.

En el contexto de la erosión y el mantenimiento lingüísticos, el concepto de Política Lingüística Familiar (PLF) reviste una gran importancia. Se trata de las decisiones explícitas o implícitas que adoptan los miembros de una familia con respecto al uso de la(s) lengua(s) y a la elección lingüística dentro del hogar (King y Fogle, 2013; Spolsky, 2012). La PLF también investiga la manera en que las ideologías de los padres afectan, de hecho, al repertorio lingüístico de sus hijos y de este modo determinan el mantenimiento o no de una lengua (King, Fogle y Logan-Terry, 2008). La elección del inmigrante de mantener su L1 en el seno de la familia incide no solo en la cantidad de uso de esta lengua sino también en la calidad de la expresión lingüística de los sentimientos. En efecto, la lengua es un componente crucial de las experiencias afectivas, que siempre ocurren en un contexto lingüístico específico. Los bilingües tienen a su disposición más de un recurso lingüístico para transmitir sus afectos, de ahí que la lengua que utilicen para expresarlos influya en la intensidad o la frecuencia con la que estos son expresados (Chen *et al.*, 2015). De hecho, el estudio de la elección lingüística hecha por los bilingües para transmitir sus afectos puede arrojar luz sobre su identificación lingüística, su competencia en esa lengua y su posible grado de erosión.

En el ámbito de la expresión lingüística de sentimientos en contextos de migración, los investigadores distinguen entre los inmigrantes de larga data y los recién llegados. Para los primeros, tanto los conceptos afectivos como el vocabulario en la L1 pueden estar erosionados como consecuencia de una larga estadía en el país de destino y un uso poco frecuente de la L1 (Pavlenko, 2008). Los últimos, por su parte, suelen estar aprendiendo la L2 y tal vez experimentando una erosión incipiente de la L1, junto con cambios sufridos en la carga afectiva y cultural de la L1 y L2 (Kim y Starks, 2008). Cuando una persona expresa sus sentimientos en una L2 a menudo le presta más atención al procesamiento de la lengua (gramática, búsqueda de palabras, pragmática, pronunciación) que al contenido (Dewaele, 2004). Sin embargo, Pavlenko (2004) descubrió que para algunos bilingües consecutivos, la lengua aprendida en la adultez no está necesariamente asociada al desapego sino que puede elegirse también para transmitir los afectos más profundos. Claro está que, en el dominio familiar, las elecciones que hace el inmigrante entre las lenguas de su repertorio se ven afectadas, además, por el contexto sociolingüístico en el que vive.

2. Israel: contexto sociolingüístico y migratorio

En efecto, los procesos de erosión y mantenimiento lingüísticos no se dan en el vacío sino en contextos migratorios determinados con sus rasgos específicos, que ejercen su influencia de variadas maneras. A diferencia de otros países de inmigración como Estados Unidos, Canadá o Australia, Israel representa un caso de "retorno de los inmigrantes" o de "regreso al hogar de la diáspora" (Amit y Bar-Lev, 2015). Es así como numerosos judíos en la diáspora sienten un vínculo y cercanía con Israel incluso antes de emigrar —evidenciados a menudo en el aprendizaje del hebreo en el país de origen— y con frecuencia experimentan una sensación de vuelta al hogar al emigrar a Israel (Elbaz-Luwisch, 2004). Existe además una plataforma legal que concede automáticamente la nacionalidad israelí a cualquier judío que así lo desee. Más aún, el gobierno israelí le otorga al recién llegado, junto con la ciudadanía, apoyo económico y un curso intensivo de hebreo de cinco meses. Además, a diferencia de otras sociedades receptoras en las que los inmigrantes y/o sus descendientes a menudo mantienen el sueño —no siempre cumplido—

de volver al país de origen, una gran parte de la inmigración judía en Israel suele quedarse y no retornar (DellaPergola, 2020). Por todos estos factores, podría decirse que ser un inmigrante judío en Israel resulta una experiencia totalmente diferente a la de ser un inmigrante en cualquier otro país (Dewaele y Stavans, 2014).

A estas características hay que añadirles la especificidad de la lengua hebrea. Por una parte, supuso un fenómeno casi único de renacimiento lingüístico, al haber pasado de ser una lengua reservada al ámbito religioso a ser una lengua capaz de expresar todas las necesidades de la vida moderna. Por otra parte, desde la creación del Estado hasta finales del siglo XX, el hebreo logró reemplazar a las lenguas migradas, llegando así a un monolingüismo impuesto tanto por presión gubernamental como por la sociedad en general (Stavans y Ashkenazi, 2022). Así pues, en el proceso de conformación del Estado de Israel el hebreo ha cumplido y sigue cumpliendo un papel fundamental como elemento aglutinante de los inmigrantes llegados de todos los rincones del mundo, convirtiéndose de esta manera en un símbolo de la identidad nacional, con una evidente carga histórica e ideológica.

3. La investigación

3.1. La muestra

En esta investigación participaron 84 argentinos que emigraron a Israel en tres décadas: 1980 (40 %), 1990 (30 %) y a partir del año 2000 (30 %). Aproximadamente la mitad de los participantes son profesores de español mientras que la otra mitad tiene ocupaciones varias (ver Tabla 1).

Tabla 1 - La muestra.

Década de llegada	Profesores de ELE	Otros profesionales
1980	13	15
1990	14	16
2000	12	14
Total	39	45

Se estableció en 17 la edad mínima de migración (la edad promedio al migrar era de 30 años, DS = 10) y en 70 la edad actual máxima, siendo la edad promedio en el presente: 53,5 años (DS = 9,46). De los participantes que están en pareja (60 %), un 61 % tiene una pareja endolingüe mientras que un 39 % tiene una pareja nacida en Israel.

Dado que el foco de este trabajo son los profesores de ELE, se detallará más esta submuestra, que está formada por 39 participantes (33 mujeres y 6 hombres).

Con respecto al tipo de enseñanza de español, más de la mitad de los participantes solamente da clase de ELE, un 38 % da tanto ELE como español LH y solo un 4 % enseña exclusivamente español LH (ver Imagen 1).

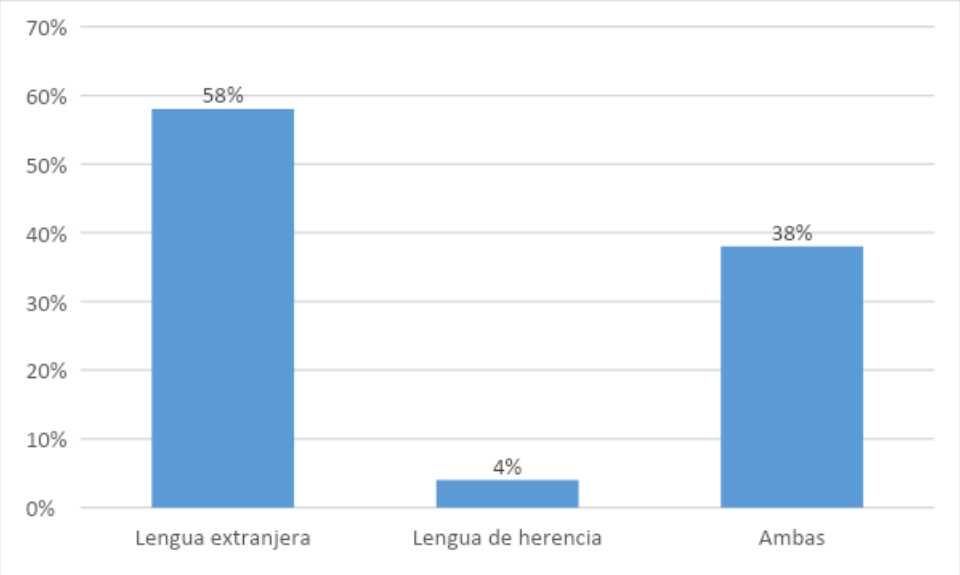

Imagen 1 - Tipo de enseñanza.

3.2. Metodología

Para este estudio se decidió adoptar un enfoque metodológico mixto que combina una herramienta cuantitativa (un cuestionario sociolingüístico) y otra cualitativa (una entrevista semidirigida)[1], con la convicción de que ambas combinadas pueden dar mejor cuenta de la complejidad de las prácticas lingüísticas de los profesores de ELE en el ámbito familiar.

El cuestionario[2] consistía en 39 ítems de respuesta cerrada o formulados en escalas de acuerdo y/o frecuencia. Su objetivo era tanto recabar datos sociolingüísticos de los participantes como obtener información sobre sus prácticas lingüísticas en el hogar, las actitudes hacia sus lenguas y su mantenimiento, la importancia del español en su identidad y el nivel de español de los hablantes de LH. Con los datos recabados, se efectuaron análisis estadísticos descriptivos, tales como promedios y tabulaciones cruzadas entre variables, a fin de realizar comparaciones entre las dos submuestras de la población: profesores de ELE y otros profesionales.

Por su parte, la entrevista semidirigida (que comprendía 25 preguntas abiertas) aportaba de manera bastante espontánea el punto de vista de los participantes sobre sus prácticas lingüísticas, la elección lingüística para la expresión de emociones en el ámbito familiar o el lugar del español en su identidad, entre otros. Con los datos obtenidos, se realizó un análisis de contenido que incluyó las siguientes etapas: (1) transcripción de las entrevistas, que conlleva, de por sí, una organización y primera interpretación; (2) lectura y relectura de los datos a fin de identificar temas recurrentes; (3) agrupamiento de temas en categorías más abarcadoras; (4) búsqueda de relaciones entre las categorías y selección de las citas más ilustrativas de dichas categorías; e (5) interpretación y elaboración de las conclusiones, teniendo en cuenta si el/la participante era profesor/a de ELE o no.

4. Resultados

4.1. Resultados cuantitativos

A fin de averiguar si los profesores de ELE en Israel se distinguían de los otros participantes en sus prácticas lingüísticas en el hogar, se compararon las dos submuestras por medio de varios análisis

[1] Cabe aclarar que este artículo es parte de una investigación mayor, por ende, de las dos herramientas mencionadas, se eligieron solo aquellos ítems y preguntas que apuntan a las prácticas lingüísticas en el hogar; *vid.* Lerner (2021).
[2] Adaptado de Calvo Capilla (2016).

estadísticos descriptivos. En primer lugar, nos interesaba averiguar la postura de los participantes a nivel declarativo con respecto al mantenimiento del español (ver Tabla 2).

Tabla 2 - Importancia de mantener el español[3].

	Promedio (1-5)
Profesores de ELE (N = 35)	4,69 (DS = 0,99)
Otros profesionales (N = 30)	4,50 (DS = 1)

Tal como puede observarse en la Tabla 2, en la escala de acuerdo del 1-5 todos los participantes le atribuyeron, en promedio, una gran importancia al mantenimiento de la L1 y prácticamente no se observaron diferencias entre las dos submuestras.

A continuación, y a fin de explorar si los participantes de las dos submuestras que tienen hijos, de hecho, hablan con ellos en español, realizamos una tabulación cruzada.

Tabla 3 - ¿Habla español con sus hijos?

	De vez en cuando	A menudo	Siempre
Profesores de ELE (N = 39)	17 %	17 %	67 %
Otros profesionales (N = 30)	26 %	12 %	62 %
Total (N = 69)	22 %	14 %	64 %

La Tabla 3 muestra que, en la escala de frecuencia del 1-3, las diferencias entre las dos submuestras son muy pequeñas, si bien hay una leve tendencia que indica que los profesionales de lengua hablan en español con sus hijos más a menudo que los otros profesionales. Esta diferencia no resultó estadísticamente significativa, tal vez debido al tamaño de la muestra.

Además, los participantes de las dos submuestras informaron sobre el nivel de dominio de español de sus hijos (los hablantes de LH) y en los resultados pudo verse (sin diferencia alguna) el efecto del orden de nacimiento en la familia, que claramente repercute en el mantenimiento lingüístico (ver Imagen 2).

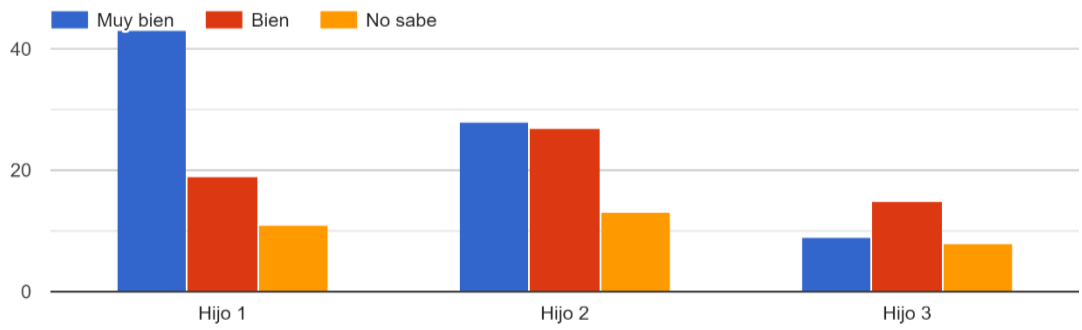

Imagen 2 - Dominio de español en hablantes de LH según orden de nacimiento.

Los datos que se presentan en la Imagen 2 muestran que el primogénito sabe español (la lengua migrada) mientras que el segundo y el tercer hijo suelen tener un dominio más limitado.

[3] En la escala de conformidad, 1 equivale a "en total desacuerdo" y 5, a "totalmente de acuerdo".

Luego, con el propósito de explorar el terreno de la elección de los participantes para la expresión lingüística de sus sentimientos, primero averiguamos su nivel de hebreo (autoevaluado), ya que probablemente tuviera alguna incidencia en la elección mencionada.

Tabla 4 - Nivel de hebreo[4] según profesión.

	Intermedio	Alto
Profesores de ELE (N = 37)	22 %	78 %
Otros profesionales (N = 43)	37 %	63 %
Total (N = 80)	30 %	70 %

Tras realizar una tabulación cruzada pudo observarse que un porcentaje mayor de profesionales de la lengua (78 %) autoevaluó su nivel de hebreo como alto, a diferencia de los otros participantes (63 %). A continuación, y a fin de averiguar en qué lengua(s) los participantes de las dos submuestras expresan sus sentimientos, realizamos una tabulación cruzada (ver Tabla 5).

Tabla 5 - Expresión lingüística de los sentimientos según profesión.

	En español	En español y hebreo
Profesores de ELE (N = 37)	48,6 %	51,4 %
Otros profesionales (N = 43)	53,5 %	46,5%
Total (N = 80)	51 %	49 %

La Tabla 5 muestra que los profesores de ELE (51,4%) expresan más sus sentimientos en ambas lenguas que los otros participantes (46,5 %), si bien esta diferencia es pequeña. Esta divergencia puede deberse a que los profesores de ELE tienen un nivel de hebreo más alto que los demás, tal como se autoevaluaron (ver Tabla 4).

Por último, como nos interesaba averiguar si el papel que ocupa el español en la identidad de los participantes era diferente entre profesores de ELE y el resto de los participantes, efectuamos una tabulación cruzada (ver Tabla 6).

Tabla 6 - Importancia del español en la identidad según profesión.

	De acuerdo	En desacuerdo
Profesores de ELE (N = 35)	88,6 % (siendo $p = 0{,}032$)	11,4 %
Otros profesionales (N = 44)	68 %	32 %
Total (N = 79)	77 %	23 %

Como puede observarse, el español ocupa un lugar más central en la identidad de los profesores de ELE (88,6 %) que en el resto de la muestra (68 %). Este hallazgo resultó estadísticamente significativo ($\chi^2 = 4{,}60$, $df = 1$, $p = 0{,}032$), lo que nos permite generalizarlo al resto de la población de profesores argentinos de ELE en Israel.

[4] Originalmente, en el cuestionario se planteaban tres niveles de dominio: bajo, intermedio y alto. Sin embargo, debido a que solo una participante declaró tener un nivel bajo, redujimos los tres niveles a dos.

4.2. Resultados cualitativos

En la entrevista semidirigida había dos preguntas relacionadas con las prácticas lingüísticas en el hogar ("Cuando te enojás con algún miembro de la familia, ¿qué idioma usás?" y "Si hablás en hebreo con tus hijos, ¿te sentís raro/a?"). A continuación, se presentan algunos fragmentos literales de las respuestas obtenidas, que ilustran los temas principales detectados en el discurso de los entrevistados. En cada caso se señala el seudónimo del participante, si es profesor/a de ELE o no y el año de emigración.

Ante la primera pregunta, que aludía a la lengua en la que expresan su enojo, surgieron respuestas que mencionaban diferencias según:

- El destinatario:

(1) Con mis hijos en hebreo, con mi mamá en español. (Irma, ELE, 1988)
(2) Con mi esposa español, con mis hijas español y hebreo. (Leonardo, ELE, 1980)
(3) En hebreo, mis hijos no hablan castellano. (Federico, no ELE, 1980)

- La situación:

(4) En general en hebreo, pero cuando hay otra gente y les quiero decir algo a los chicos me sale en español […] para decirlo exactamente con la intención y el grado de intensidad que quiero. (Delia, ELE, 1980)

- La pérdida de capacidad expresiva en la lengua materna:

(5) En hebreo, no puteo más en castellano. (Alba, no ELE, 1980)
(6) En hebreo, me sale en hebreo. (Javier, no ELE, 1988)

- Si se trata de diálogo interno o con un interlocutor externo:

(7) A veces me sale, si hablo conmigo misma digo "la pucha, qué lo tiró", lo digo en castellano. Si le tengo que decir al otro, se lo digo en hebreo. (Norma, no ELE, 2008)

- El uso de ambas lenguas:

(8) Buena pregunta. Lo hago en hebreo, pero muchas veces me salen palabras en castellano. (Leonora, no ELE, 1994)
(9) A veces también en español, a veces en hebreo. (José, no ELE, 1986)
(10) Puede ser en uno, puede ser en otro, no sé… (Juan, no ELE, 1990)

La segunda pregunta aludía a la posible sensación de extrañeza si hablaban en hebreo con sus hijos/as, a lo que una amplia mayoría de los participantes respondió de manera negativa diciendo:

(11) Al contrario, me sentía rara si les hablaba en español me salía muy innatural [*sic*], por eso dejé de hacerlo. (Nina, ELE, 1990)
(12) No, especialmente porque ellos no son argentinos. (Delia, ELE, 1980)
(13) No, al contrario, para mí es un orgullo. (Elsa, ELE, 2004)
(14) No, me siento raro hablando con ellos en castellano. (Héctor, no ELE, 1980)

Algunos participantes aludían de manera implícita al tiempo transcurrido desde la migración y el consiguiente uso del hebreo con los/as hijos/as:

(15) No, no, ya no. (Cecilia, no ELE, 1989)
(16) Ya con los chicos me sale retarlos también en hebreo. (Tina, no ELE, 1998)

Otros mencionaban el sentido práctico de comunicarse en hebreo con sus hijos/as, para asegurarse la comprensión de lo dicho:

(17) Me doy cuenta de que hablar en hebreo es más fácil a veces. (Sara, no ELE, 2002)
(18) Hablar castellano me es un esfuerzo con los chicos. (Macarena, no ELE, 2002)
(19) La lengua de ellos es el hebreo entonces a veces pasa cuando están sus amigos o los hermanos de ellos les hablo en hebreo. No siento que estoy [*sic*] haciendo algo antinatural. (Andrés, no ELE, 1989)
(20) Hablo mucho en hebreo con ellos, pero sé que es un esfuerzo extra [para mí]. Es muy normal que ellos hablen en hebreo y yo en castellano. (Luciano, ELE, 1990)

Tal como puede desprenderse de los fragmentos de las entrevistas, no se observan diferencias entre las prácticas lingüísticas de los participantes de las dos submuestras. Es decir, el hecho de que el español sea la principal herramienta de trabajo de los profesores de ELE no los lleva a haber establecido una PLF totalmente en español, sino una bilingüe.

Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido abordar las prácticas lingüísticas de los profesores de ELE fuera del aula, o sea, en su hogar, entendido como el ámbito de las relaciones cotidianas más cercanas y cargadas afectivamente. Al tratarse de docentes inmigrantes y por ende bilingües, las elecciones lingüísticas realizadas por ellos para comunicarse con sus familiares y para transmitir sus afectos cobran una gran importancia, ya que apuntan al mantenimiento intergeneracional de la L1.

Si recordamos lo dicho sobre la PLF, que las ideologías y las prácticas de los padres, de hecho, afectan al repertorio lingüístico de sus descendientes, en el caso que nos ocupa habría una brecha entre la postura de los participantes respecto al mantenimiento del español y sus prácticas concretas en el hogar. Podría conjeturarse que, más allá de lo que los entrevistados declaren, existe una serie de fuerzas que entran en juego y que probablemente dificulten el mantenimiento del español como LH en el hogar. Una de estas fuerzas podría ser el hebreo que, con su carga ideológica y aglutinante, sigue ejerciendo una clara presión hacia el desplazamiento de las lenguas migradas incluso siete décadas después de la creación del Estado de Israel. Así pues, nuestros datos indican que no todos los hablantes de LH —los descendientes de nuestros entrevistados— tienen un buen nivel de español, hallazgo que se corresponde con el de Stavans y Askenazi (2022), quienes concluyeron que el mantenimiento intergeneracional del español como LH en Israel se consiguió de manera parcial. Cabe señalar, sin embargo, que Fritzler (2023) y Muchnik *et al.* (2016) encontraron que las olas inmigratorias más recientes de Latinoamérica han tendido a mantener el español y a transmitírselo a sus descendientes más que las olas precedentes.

Es probable que los mismos docentes que imparten clases de ELH no mantengan o no hayan mantenido el español en su propia familia, lo cual plantea interrogantes interesantes. Dado que el número de profesores de esta muestra que solo imparte ELH es tan reducido, no pudimos efectuar una correlación de estos con sus propias prácticas lingüísticas en el hogar.

De los datos cualitativos se desprende que los participantes de esta investigación cómodamente navegan las aguas de su repertorio lingüístico cuando hablan con sus hijos o expresan enojo, pasando de una lengua a otra según el destinatario o la situación. Si bien varios participantes mencionaron la exclusiva e irreemplazable capacidad de expresión del enojo en la L1, otros comentaron que, con el paso del tiempo, ya se comunican con sus hijos en hebreo.

De los resultados presentados queda claro que los profesores argentinos de ELE en Israel no se distinguen de sus compatriotas en sus prácticas lingüísticas en el ámbito familiar. Los participantes de esta investigación, independientemente de su ocupación, informaron de una PLF bilingüe, típica de un hogar en un contexto de inmigración, resultado que coincide con lo hallado por otros investigadores para la población hispanohablante general de Israel (Meir *et al.*, 2021; Spector-Bitan, 2012; y Stavans y Askenazi, 2022).

No obstante, sí se encontró una única diferencia significativa con respecto al lugar que ocupa la lengua española en la identidad de los participantes, resultando mayor para los profesores que para sus compatriotas. Este hallazgo no ha de sorprendernos considerando que, para este primer grupo, la lengua española —su L1— es simultáneamente el contenido y el medio de instrucción en su trabajo docente cotidiano. Esta centralidad, sin embargo, no ha llevado a todos los docentes de esta muestra a usar el español como principal medio de comunicación con los suyos. Futuras investigaciones deberían indagar tanto en los motivos de estas prácticas en el hogar como en sus repercusiones en el aula de ELE y en la identidad profesional de estos docentes. Asimismo, cabría relacionar esta elección lingüística con variables como años de residencia en Israel, país de origen de la pareja o motivos de la emigración, entre otras.

Cuando un/a profesor/a de ELE emigra, se enfrenta al desafío de, por un lado, mantener su lengua y cultura de origen, pero, por otro, de adaptarse e integrarse al país de destino. Claro está que en el aula de ELE este docente es embajador de la lengua y la cultura en español, pero en su casa, ¿qué pasa? En casa convive con la segunda generación que ya es del país y es aquí donde entran en juego numerosas fuerzas que van a desafiar y dificultar el mantenimiento de la lengua migrada, la LH de las generaciones más jóvenes.

Referencias bibliográficas

Amit, K. y Bar-Lev, S. (2015). Immigrants' sense of belonging to the host country: The role of life satisfaction, language proficiency, and religious motives. *Social Indicators Research; an International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 124 (3), pp. 947-961.

Baladzhaeva, L. y Laufer, B. (2018). Is first language attrition possible without second language knowledge? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56 (2), pp.103-136.

Calvo Capilla, M. C. (2016). *La atrición en las lenguas de contacto: El caso de los inmigrantes españoles en Brasil.* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Chen, S. H., Zhou, Q., Main, A. y Lee, E. H. (2015). Chinese American immigrant parents' emotional expression in the family: Relations with parents' cultural orientations and children's emotion-related regulation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21 (4), pp. 619-629.

DellaPergola, S. (2020). *Diaspora vs. Homeland: Development*, *Unemployment and Ethnic Migration to Israel. 1991–2019*. Jerusalén: Hebrew University of Jerusalem.

Dewaele, J. (2004). Perceived language dominance and language preference for emotional speech. The implications for attrition research. En M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues.* Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 81-105.

Dewaele, J. y Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18 (3), pp. 203-221.

Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (3), pp. 387-414.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fritzler, M. (2023). Migrant language and identity in the Spanish-speaking community in Israel. *Journal of World* Languages, 9 (1), pp. 68-88.

Kaufman, D. (2000). Attrition of Hebrew in the United States: Sociolinguistic perspectives En E. Olshtain y G. Horenczyk (Eds.), *Language, identity and immigration.* Jerusalén: The Hebrew University Magness Press, pp. 173-196.

Kim, S. y Starks, D. (2008). The role of emotions in L1 attrition: The case of Korean-English late bilinguals in New Zealand. *The International Journal of Bilingualism*, 12 (4), pp. 303-319.

King, K. A., Fogle, L. y Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2 (5), pp. 907-922.

King, K. y Fogle, L. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46 (2), pp. 172-194.

Lerner, I. (2021). *Language attrition among Spanish teachers in Israel: sociolinguistic, psychological and professional aspects.* [Tesis doctoral]. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv.

Meir, N., Joffe, S., Shabtev, R., Walters, J. y Armon-Lotem, S. (2021). Heritage languages in Israel. A multilingual tapestry with Hebrew threads. En S. Montrul y M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 129-155.

Mirsky, J. (1991). Language in migration: Separation individuation conflicts in relation to the mother tongue and the new language. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 28 (4), pp. 618-624.

Muchnik, M., Niznik, M., Teferra, A. y Gluzman, T. (2016). *Elective language study and policy in Israel*. Suiza: Palgrave Macmillan.

Pavlenko, A. (2004). "Stop doing that, «la komu skazala!»": Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, pp. 179-203.

Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), pp. 147-164.

Rodríguez Salgado, L. (2012). Mantenimiento lingüístico y cultural de las comunidades inmigrantes: una visión desde Vigo. *Lengua y migración*, 4 (1), pp. 77-98.

Schmid, M. (2007). The role of Ll use for Ll attrition. En B. Köpke, M. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (Eds.), *First Language Attrition: Theoretical Perspectives.* Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 135-153.

Spector-Bitan, G. (2012). Los muertos que vos matáis gozan de buena salud: Changes in Spanish proficiency in early adulthood among the second generation of Latin-Americans in Israel. *Israel Studies in Language and Society*, 4 (1), pp. 73-97.

Spolsky, B. (2012). Family language policy - the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (1), pp. 3-11.

Stavans, A. y Ashkenazi, M. (2022). Heritage language maintenance and management across three generations: The case of Spanish-speakers in Israel. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (3), pp. 963-983.

Tannenbaum, M. y Berkovich, M. (2005). Family relations and language maintenance. Implications for language educational policies. *Language Policy*, 4, pp. 287-309.

Walsh, S. (2014). The bilingual therapist and transference to language: Language use in therapy and its relationship to object relational context. *Psychoanalytic Dialogues*, 24 (1), pp. 56-71.