



GESTIÓN Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS EN LAS FAMILIAS ROMANAS E CASTELLÓN

INFLUENCIAS DEL CONTEXTO Y DE LA FAMILIA
EN EL REPERTORIO PLURILINGÜE DE SUS HIJOS E HIJAS

★
POR
DKAR



Gestión y prácticas lingüísticas en familias rumanas de Castelló. Influencias del contexto y de la familia en el repertorio plurilingüe de sus hijos e hijas

Nombre y apellidos
de la doctoranda

Denisa K. Anusca Raunciuc

Nombre y apellidos
de las directoras de la tesis

Isabel Ríos García
Anna Marzà Ibàñez

Julio 2023



Programa de Doctorado en Educación

Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

Gestión y prácticas lingüísticas en familias rumanas de Castelló. Influencias del contexto y de la familia en el repertorio plurilingüe de sus hijos e hijas

Memoria presentada por

Denisa K. Anusca Raunciuc

para optar al grado de doctora con mención internacional por la Universitat Jaume I

Nombre y apellidos de la doctoranda
y FIRMA original

Denisa Karla Anusca Raunciuc

Nombre y apellidos de las directoras la tesis y
FIRMA original

Isabel Ríos García

ISABEL
MARIA|RIOS|
GARCIA

Firmado digitalmente
por ISABEL MARIA|
RIOS|GARCIA
Fecha: 2023.06.08
10:06:34 +02'00'

Anna Marzà Ibàñez

ANNA MARZA
IBÀÑEZ -
NIF:19008712V

Firmado digitalmente
por ANNA MARZA
IBÀÑEZ -
NIF:19008712V
Fecha: 2023.06.08
15:24:15 +02'00'

Castelló, julio de 2023



Financiación recibida:

No se ha recibido financiación.



Licencia CC Reconocimiento - Compartir igual (BY-SA).

Se puede reutilizar contenido de tu tesis indicando expresamente que tu eres el autor/a. También se pueden crear otras obras a partir de la tuya, siempre con la misma licencia que la de tu tesis.

Mi más grande honra para mis orígenes
[mis padres y mis hijos]...
...mis gigantes

AGRADECIMIENTOS

Victoriosa escribo estas líneas que expresan lo vivido y sentido en este viaje que, literalmente, ha sido –en la misma proporción y cantidad– una experiencia profunda, dura, incomprensible en algunos momentos, pero llena de hallazgos y conocimiento, una curiosidad inmensa que me ha llevado ante esta página: la última página redactada que culmina este proyecto. Y sí, he llegado a la saturación de información y conocimiento que ha exigido pausas intermitentes para recobrar las capacidades investigativas. Pero todo ha sido necesario e irremplazable para ver el proyecto como el que tenéis delante vuestra.

Extraordinarias personas configuran esta tesis, por lo que expongo mis agradecimientos estructurados según la etapa en la que interviene cada una de estas personas. Mis directoras, Isabel Ríos y Anna Marzà, las primeras en acogerme en su despacho y unirse a la idea con la que ya venía entusiasmada, os aprecio y agradezco vuestro contacto permanente e indispensable. Las reuniones en el jardín y las videoconferencias fueron opciones momento de trabajo que recuerdo con nostalgia. Las reuniones a distancia, los comentarios y debates a altas horas de la madrugada... La comprensión que me habéis mostrado en etapas como la conciliación familiar y la recuperación de datos que marcó el casi final del proyecto.

Gracias a vosotras, Auxi Sales y Odet Moliner, tutora y coordinadora del Programa de Doctorado de la Universitat Jaume I (Castelló), por estar disponibles eficazmente para las consultas que os he hecho a lo largo de todo el período de investigación, por preocuparos y estar pendientes. A Mercè Correa, María Lidón Moliner y Laura Segarra por la ayuda tan valiosa que me prestaron con respecto a los trámites administrativos, una ayuda rápida y eficaz en la urgencia de mi petición.

Las familias participantes representan el corazón de esta investigación, así que les estoy enormemente agradecida por su entrega, por su compromiso y por las puertas abiertas que me brindaron con cada sesión. Los niños y las niñas merecen un especial agradecimiento porque me enseñaron tanto, a nivel personal como académico, os agradezco enormemente dejarme aprender y conocer. A vosotros y vosotras. (J., B., D., P., A., J., S. y C.)

Quiero añadir que este trabajo de investigación ha supuesto una gran [r]evolución en mi carrera como docente e investigadora, sobre todo un desarrollo que culmina en una experiencia sin igual, de riqueza personal y profesional, dejando en mí gran satisfacción y gratitud por haber conocido a personas muy interesantes y llenas de vida dispuestas a compartir sobre sus vivencias –las familias participantes–, una ocasión inmejorable para intercambiar ideas con otros investigadores amantes del conocimiento, profesores y profesoras que me han apoyado con dulzura, de aquí (España) y de allá (Rumanía).

Al Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universitatea de Vest (Timisoara), en particular a la profesora y tutora de esta misma universidad Raluca Vâlceanu; a la profesora Luminița Vleja por invitarme participar en las conferencias celebradas durante mi estancia profesora por la estancia

A Cristina Popa, profesora de Lengua y Cultura Rumana, de Vila-real, por permitirme entrevistar a sus alumnos y conocer de primera mano su implicación y dedicación con las familias rumanas y sus vástagos. A David Poveda, Arcia Aguirre, Ute Limacher-Riebold, Alexander Arguelles, Carla Amorós-Negre, entre otros. Gracias a Aracelis Nieves por proporcionarme lecturas en un tema poco escrito.

Gracias a mis amigas que han estado ahí en todo este tiempo (Olga P., Ana L. S., Anca D., Simona S. y María M. F.), gracias de corazón a todos aquellos que habéis estado a mi lado.

Mis más plenos agradecimientos a los dos gigantes que me dieron todo, y de los que siento profundo aprecio y amor: mis padres. Vuestro apoyo incansable materializado en hacerme creer que soy capaz de lo que me proponga me ha impulsado en los tiempos difíciles que atravesé durante la realización del proyecto, vuestra confianza en mí ha sido y es indispensable. Como decía Gottfried Wilhelm, si mi vista alcanza puntos altos y lejanos es porque "estoy sentada sobre los hombros de unos gigantes". Gracias a mis hermanos y hermanas por aportarme ideas sin ser muchas veces conocedores de esta realidad, por apoyarme, por insuflarme fuertes ánimos siempre en los momentos más idóneos .

Mi especial y más digna dedicación a los que, sin saberlo, me han aportado ideas junto a experiencias que encaminaron esta bonita investigación: Adriano y Máxima. Sois mi fuente de conocimiento. Vuestra autenticidad y atención, vuestros juegos, vuestras palabras llenas de sentido, vuestra comprensión, apoyo y aceptación de que "la mamá tiene que trabajar mucho" ...

Casi terminan aquí las líneas, pero no antes de agradecer a mi complemento, César, por todo lo que me has dado, has sido un magnífico aliciente en la creación de este trabajo... y supongo que sin saberlo... Esta experiencia nos ha dejado aprender a qué le otorgamos valor y a cómo lo vivimos, sabiendo que eso nos define como seres humanos finitos pero sin igual. *Floreceer exige pasar por todas las estaciones...*

Colofono estas palabras colmadas de peripecias y experiencias únicas agradeciendo sumamente a la fortaleza de El Shaddai -el Principio y el Fin- que he recibido a lo largo de mi dedicación a la investigación, a quien he recurrido en muchísimas ocasiones y cuyo apoyo ha sido fundamental. Ha estado en mis crisis existenciales, me ha bendecido con entendimiento y sabiduría para exponer este gran trabajo, me ha acompañado de día y de noche, siempre.

***Language* is our unique relationship to the *Creator*, our attitudes, beliefs, values, and fundamental notions of what is truth. Our languages are the cornerstone of who we are as a *People*. Without our languages, our cultures cannot survive.**

Principles for Revitalization of First Nations Languages
Towards Linguistic Justice for First Nations,
Assembly of First Nations, Education Secretariat (1990)

Índice

Resumen (castellano, inglés y valenciano)

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

I	Motivación y propósito de la investigación	17
II	Punto de partida: ¿por qué el multilingüismo?	21
III	Preguntas y objetivos de la investigación	24
IV	Enfoque metodológico	27
V	Estructuración del estudio	30

Primera parte. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo 1	Trinomio interrelacionado lengua ↔ contexto ↔ identidad	35
Capítulo 2	Contexto y cultura – Procesos que afectan a la cultura de la persona migrante	41
2.1	Normativa lingüística de la zona geográfica donde se lleva a cabo el estudio	41
2.2	Contextualización histórica y socioeconómica de la comunidad rumana en Castelló	51
2.3	Definición del contexto y de la cultura	57
2.4	Aculturación e interculturalidad	67
2.4.1	<i>Modelos de estrategias de aculturación según autores</i>	72
2.4.2	<i>Perfil del proceso de aculturación y las distintas fases o estrategias</i>	77
2.4.3	<i>Interculturalidad</i>	81
Capítulo 3	La lengua – transmisora de conocimiento	84
3.1	La lengua en sus múltiples descripciones	85
3.1.1	<i>Lengua materna... ¿cómo se define?</i>	89
3.1.2	<i>Lengua familiar, características diferenciadoras con la lengua propia y la lengua de herencia</i>	97
3.1.3	<i>Lengua mayoritaria vs. lengua minoritaria</i>	99
3.1.4	<i>Lenguas contextuales o de acogida (castellano / valenciano)</i>	106
3.1.5	<i>Uso y gestión de las lenguas</i>	106
3.1.5.1	<i>Gestión del repertorio: recursos que utilizan los usuarios para gestionar una conversación exolingüe</i>	115
3.2	Conocimiento lingüístico	117
3.2.1	<i>El bi[multi]lingüismo: definición y clasificación</i>	122
3.2.2	<i>Interdependencia lingüística</i>	133

3.2.2.1	Competencia subyacente común	141
3.2.2.2	Transferencia lingüística	143
3.2.2.2.1	Préstamos y calcos	149
3.2.2.2.2	Cambios de códigos: <i>Code-switching</i> y <i>code-mixing</i>	150
3.2.2.2.3	Translanguaging	155
3.2.3	<i>Actividad metalingüística</i>	159
3.3	Convivencia de las lenguas en el entorno escolar y el modelo lingüístico de escolarización	162
3.4	Oralidad y escritura	169
3.4.1	<i>La oralidad</i>	169
3.4.2	<i>Proceso de escritura o producción escrita</i>	176
Capítulo 4	La identidad – En búsqueda de la identidad, concepto plástico y cambiante	182
4.1	Definición del concepto	183
4.2	Identidad lingüística	186
4.2.1	<i>Transcultural Identity o Identidad transcultural</i>	187
4.2.2	<i>Identidad multilingüe</i>	188
4.3	Proceso de doble negociación	189
4.3.1	<i>Negociar la cultura de origen</i>	191
4.3.2	<i>Establecer un sentido de identidad</i>	194
4.4	¿En qué medida influye el aprendizaje de nuevas lenguas en la creación de [otras] identidades? Relación entre el aprendizaje de lenguas, contexto e identidad	195
Segunda parte. DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN		
Capítulo 5	Fundamentación teórica del marco metodológico	200
5.1	Investigación cualitativa	200
5.1.1	<i>Comprender la realidad desde la óptica holística</i>	201
5.2	Etnografía, definición y estructura	202
5.2.1	Emic y etic, conceptos etnográficos	212
5.2.2	<i>Pluralidad de técnicas</i>	214
5.2.2.1	Entrevistas	219
5.2.2.2	Producciones orales – monólogo	224
5.2.2.3	Producciones escritas – análisis documental	228
5.3	Etnografía multidimensional	230
5.4	Teoría Fundamentada – una teoría basada en los datos	233
5.5	El lugar de la persona investigadora y el concepto de <i>empatía</i>	235
5.6	Compromiso ético	236

Capítulo 6	Metodología del estudio	240
6.1	[Quién] Contextualización de las familias, población objeto del estudio	241
6.1.1	<i>Grupo PARTICIPANTES MENORES</i>	244
6.1.2	<i>Grupo FAMILIAS</i>	246
6.1.3	<i>La búsqueda de familias, dificultades</i>	248
6.2	[Dónde] El contexto: la población y las escuelas	250
6.3	[Cómo y qué] Técnicas e instrumentos de investigación y recolección de la información	254
6.3.1	<i>Entrevistas</i>	256
6.3.1.1	<i>Pseudonimización de los participantes</i>	259
6.3.1.2	<i>Datos utilizados de las personas encuestadas</i>	265
6.3.1.3	<i>Lugar para realizar las entrevistas</i>	265
6.3.1.4	<i>Protocolo de las entrevistas</i>	266
6.3.2	<i>Guion de la entrevista semiestructurada</i>	270
6.3.3	<i>Producciones orales y escritas</i>	275
6.3.4	<i>Diario de campo</i>	276
6.3.5	<i>Grabaciones audio y transcripciones</i>	276
6.4	Procedimiento de análisis	282
6.4.1	<i>Codificación de los datos: códigos, etiquetas y categorías</i>	286
6.4.2	<i>Categorías y códigos</i>	291
6.4.3	<i>Herramienta de análisis cualitativo MaxQDA 2022</i>	303
6.5	Proyecto piloto	305
6.6	[Cuándo] Cronograma de las actividades programadas	307
6.7	Implicaciones éticas	309

Tercera parte. ANÁLISIS DE DATOS

Capítulo 7	Resultados	314
7.1	Entrevistas con las familias	324
7.2	Entrevistas con los participantes menores	332
7.3	Resultados de las entrevistas	347
7.3.1	<i>Análisis temático (por categorías)</i>	349
7.4	Producción oral	390
7.4.1	<i>Resultados de la producción oral en <u>castellano</u></i>	391
7.4.2	<i>Resultados de la producción oral en <u>valenciano</u></i>	401
7.4.3	<i>Resultados de la producción oral en <u>rumano</u></i>	411
7.5	Producción escrita	422
7.5.1	<i>Resultados de la producción oral en <u>castellano</u></i>	424
7.5.2	<i>Resultados de la producción oral en <u>valenciano</u></i>	434
7.5.3	<i>Resultados de la producción oral en <u>rumano</u></i>	442
Capítulo 8	Discusión	457
8.1	Repertorio lingüístico de las familias: relaciones y usos	459

8.2 Aculturación y patrones identitarios	470
8.3 Conexiones entre la familia, la escuela y la identidad de los participantes menores	480
8.4 Repertorio lingüístico familiar, modelo lingüístico escolar e identidad: repercusión de estos tres factores en el conocimiento lingüístico en niñas y niños de origen rumano	484
Capítulo 9 Conclusiones	491
Chapter 9 Conclusions	505
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	520
ANEXOS	571
A1 Informe favorable emitido por la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I, de Castelló	
A2 Inscripción en el Registro General de Protección de Datos correspondiente al tratamiento de datos personales para la tesis doctoral	
A3 Informe de conformidad personal (impreso número 3)	
A4 Informe de conformidad del responsable legal del menor (impreso número 4)	
A5 Carta de colaboración a las familias (versión trilingüe)	
A6 Circular reunión padres y madres del colegio la Consolación de Vila-real	
A7 Circular reunión padres y madres del colegio la Consolación de Burriana	
A8 Informe de solicitud y autorización de la institución (colegio la Consolación de Vila-real)	
A9 Informe de solicitud de autorización de la institución (colegio la Consolación de Burriana)	
A10 Guion entrevistas familias	
A11 Guion entrevistas participantes menores	
A12 Producciones escritas de los participantes menores (textos escaneados)	

The intercultural experience begins with the encounter of another culture and evolves into the encounter with the self.

Peter Adler (1975:18)

Resumen (ESP)

El panorama presente es el mejor testigo de la pluralidad cultural, lingüística, social, política y religiosa. La [in]migración comprende múltiples experiencias y decisiones que se transforman en un cambio para mejor posición social, económica y personal. Si bien resulta difícil reubicarse, reasentarse y empezar a integrarse en la sociedad de acogida, este proceso depende de la relación que exista entre la persona [in]migrante y el contexto, la sociedad.

Así, en la actual investigación destacamos el uso de las lenguas familiares y las escolares en niños y niñas de origen rumano, con edades entre 8 y 11 años, en un contexto con elevado número de migrantes. El trinomio interconectado lengua-contexto-identidad desmenuza y relata nuevamente desde este enfoque tridimensional y plural las múltiples variantes que puede llegar a darse de cada uno de los componentes del trinomio. Los parámetros se analizarán a la luz del multilingüismo y multiculturalismo como enfoques que abordan la pluralidad de las lenguas y culturas, siendo el individuo el agente principal que da sentido a esta relación de parámetros o perspectivas.

La investigación llevada a cabo en otros contextos (Huguet, Vila y Llurda, 2000; Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016; Popa, 2016; Llompart et al., 2019; Sales, Marzà y Torralba, 2021; Amorós-Negre, 2022) indica que el mantenimiento de la lengua materna influye directamente en el aprendizaje de la lengua de acogida, desde la perspectiva de gestión de las lenguas familiares. Este hecho no ha sido analizado en nuestro contexto con niños y niñas de origen rumano, nacidos aquí y escolarizados en escuelas trilingües. Con esta investigación se pretende detallar la naturaleza de las relaciones lingüísticas en familias pertenecientes a la comunidad inmigrante más importante de Castelló, intentando cubrir todos los ámbitos relevantes en la gestión del multilingüismo: determinar el grado de mantenimiento de la lengua materna, el grado de asimilación de las lenguas y la cultura de acogida, la relación entre el tipo de programa de escolarización y el grado de aprendizaje de las lenguas del propio repertorio y, finalmente, la relación entre todos estos parámetros y la identidad.

El repertorio de herramientas utilizado es muy extenso, desde el diálogo, la observación participando, el análisis de documentos, el proceso interpretativo de la información obtenida, entre otras, hasta la transversalidad que esta actitud alcanza nos ha permitido estudiar a las personas participantes de manera directa visibilizando el invisible (Blommaert & Jie, 2010).

En lo referente a la investigación, el estudio se ha llevado a cabo en la provincia de Castelló (España) con ocho familias rumanas que se dividen en dos grupos que a la vez se dividen en otros subgrupos. Según la lengua hablada mayoritariamente en el entorno familiar, se han entrevistado cuatro familias que hablan rumano a casa y otros cuatro que no utilizan íntegramente su lengua propia o muy poco, sino que mezclan las tres lenguas que conocen (castellano, valenciano y rumano), priorizando las lenguas de uso mayoritario, uso que se corresponde a la población en la cual residen, estudian y se relacionan. Y según las lenguas con las cuales los niños están mayoritariamente en contacto, es decir, el castellano y el valenciano, representan las lenguas que los niños y las niñas utilizan constantemente en el entorno escolar, y fuera de este ámbito los protagonistas las utilizan para relacionarse en las otras actividades externas a la escuela.

Hemos podido comprobar las diferencias existentes entre las familias a la hora de usar una lengua u otra, pero coinciden en que desean conservar la lengua de origen por si en el futuro tuvieran que volver a Rumanía o al menos tener una lengua más en su

repertorio plurilingüe. Igualmente quieren que sus hijos e hijas dominen el castellano como los nativos y también el inglés, argumentando que son lenguas internacionales con las que podrán acceder a puestos laborales mejores, más prósperos. En materia de identidad y prácticas lingüísticas de los padres estas contribuyen a la transmisión de los valores culturales familiares, a fortalecer el vínculo con la lengua familiar, por consiguiente a identificarse con ella, con la lengua rumana (Nandi et al., 2022), además de exponer el deseo de dominar la lengua mayoritaria porque la consideran importante a nivel nacional e internacional en lo que se refiere interacciones sociales, uso oficial en los organismos administrativos o en la escolarización de los niños y las niñas.

Palabras clave: *translanguaging, aculturación, identidad híbrida, gestión lingüística familiar y multilingüismo*

Abstract (ENG)

The present landscape is the best witness to cultural, linguistic, social, political and religious plurality. [In]migration comprises many experiences and decisions that are transformed into a change for the better social, economic and personal position. While it is difficult to relocate, resettle and begin to integrate into the host society, this process depends on the relationship between the [in]migrant and the context, the society.

Thus, in the current research, we highlight the use of family languages and school languages in children of Romanian origin, aged between 8 and 11, in a context with a high number of migrants. The interconnected language-context-identity trinomial recounts from this three-dimensional and plural approach the multiple variants that can be given for each of the trinomial components. The parameters will be analyzed in the light of multilingualism and multiculturalism as approaches that address the plurality of languages and cultures, with the individual being the main agent that gives meaning to this relationship of parameters or perspectives.

Research carried out in other contexts (Huguet, Vila y Llorca, 2000; Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016; Popa, 2016; Llompert et al., 2019; Sales, Marzà y Torralba, 2021; Amorós-Negre, 2022) indicates that the maintenance of the mother tongue directly influences the learning of the host language, from the perspective of managing family languages. This fact has not been analyzed in our context with children of Romanian origin, born here and educated in trilingual schools. This research seeks to detail the nature of linguistic relations in families belonging to the most important immigrant community in Castelló, trying to cover all the relevant areas in the management of multilingualism: determining the degree of maintenance of the mother tongue, the degree of assimilation of languages and the host culture, the relationship between (1) the type of schooling program and (2) the degree of learning of the languages of the repertoire itself and, finally, (3) the relationship between all these parameters and identity.

The toolkit used is very extensive, from dialogue, participant observation, document analysis, interpretive process of the information obtained, among others, to the transversality that this attitude encompasses has enabled us to study participants directly, making the invisible visible (Blommaert J Jie, 2010).

In terms of research, the study has been carried out in the province of Castelló (Spain) with eight Romanian families that are divided into two groups which at the same time are divided into other subgroups. According to the language spoken mostly in the family environment, four families who speak Romanian at home and four others who do not use their own language in full or very little, but mix the three languages they know (Spanish, Valencian and Romanian), prioritizing the languages of majority use, which corresponds to the population in which they reside, study and relate to. And according to the languages which children are mostly in contact with, that is Spanish and Valencian, these represent the languages that children constantly use in the school environment, and outside this area the protagonists use them to relate to in other activities extracurriculars.

We have seen the differences between families in the use of one language or another, or even the mixing of three languages, but they agree that they want to keep their first language in case they have to return to Romania in the future, or at least to have another language in their multilingual repertoire. They also want their children to master Spanish and also English like the native speakers, arguing that these are international languages with which they will be able to access better and more prosperous jobs. In terms of identity and linguistic practices of parents, these contribute to the transmission of family cultural values, to strengthen the link with the family language, thus to identify with it, with the Romanian language (Nandi et al., 2022). Additionally, they expose the desire to master

the majority language because they consider it important at the national and international level in terms of social interactions, official use in administrative institutions or the children's schooling.

Key words: *translanguaging, acculturation, hybrid identity, family linguistic management and multilingualism*

Resum (VAL)

El panorama present és el millor testimoni de la pluralitat cultural, lingüística, social, política i religiosa. La [in]migració comprèn múltiples experiències i decisions que es transformen en un canvi per a millor posició social, econòmica i personal. Si bé resulta difícil reubicar-se, reasentar-se i començar a integrar-se en la societat d'acolliment, aquest procés depèn de la relació que existeixi entre la persona [in]migrant i el context, la societat.

Així, en l'actual recerca destaquem l'ús de les llengües familiars i les escolars en nens i nenes d'origen romanès, amb edats entre 8 i 11 anys, en un context amb elevat nombre de migrants. El trinomi interconnectat llengua-context-identitat esmicola i relata novament des d'aquest enfocament tridimensional i plural les múltiples variants que pot arribar a donar-se de cadascun dels components del trinomi. Els paràmetres s'analitzaran a la llum del multilingüisme i multiculturalisme com a enfocaments que aborden la pluralitat de les llengües i cultures, sent l'individu l'agent principal que dona sentit a aquesta relació de paràmetres o perspectives.

La recerca duta a terme en altres contextos (Huguet, Vila y Llorca, 2000; Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016; Popa, 2016; Llombart et al., 2019; Sales, Marzà y Torralba, 2021; Amorós-Negre, 2022) indica que el manteniment de la llengua materna influeix directament en l'aprenentatge de la llengua d'acollida, des de la perspectiva de gestió de les llengües familiars. Aquest fet no ha estat analitzat en el nostre context amb xiquets i xiquetes d'origen romanès, nascuts ací i escolaritzats en escoles trilingües. Amb aquesta recerca es pretén detallar la natura de les relacions lingüístiques en famílies pertanyents a la comunitat immigrant més important de Castelló, intentant cobrir tots els àmbits rellevants en la gestió del multilingüisme: determinar el grau de manteniment de la llengua materna, el grau d'assimilació de les llengües i la cultura d'acollida, la relació entre el tipus de programa d'escolarització i el grau d'aprenentatge de les llengües del propi repertori i, finalment, la relació entre tots aquests paràmetres i la identitat.

El repertori d'eines utilitzat és molt extens, des del diàleg, l'observació participant, l'anàlisi de documents, el procés interpretatiu de la informació obtinguda, entre altres, fins a la transversalitat que aquesta actitud abasta ens ha permès estudiar a les persones participants de manera directa visibilitzant l'invisible (Blommaert & Jie, 2010).

Referent a la recerca, l'estudi s'ha dut a terme a la província de Castelló (Espanya) amb vuit famílies romaneses que es divideixen en dos grups que alhora es divideixen en altres subgrups. Segons la llengua parlada majoritàriament en l'entorn familiar, s'han entrevistat quatre famílies que parlen romanès a casa i altres quatre que no utilitzen íntegrament la seva llengua pròpia o molt poc, sinó que barregen les tres llengües que coneixen (castellà, valencià i romanès), prioritzant les llengües d'ús majoritari, ús que es correspon a la població en la qual resideixen, estudien i es relacionen. I segons les llengües amb les quals els nens estan majoritàriament en contacte, és a dir, el castellà i el valencià, representen les llengües que els nens i les nenes utilitzen constantment en l'entorn escolar, i fora d'aquest àmbit els protagonistes les utilitzen per a relacionar-se en les altres activitats externes a l'escola.

Hem pogut comprovar les diferències existents entre les famílies a l'hora d'usar una llengua o una altra, però coincideixen en que desitgen conservar la llengua d'origen per si en el futur hagueren de tornar a Romania o almenys tindre una llengua més en el seu repertori plurilingüe. Igualment volen que els seus fills i filles dominen el castellà com els nadius i també l'anglès, argumentant que són llengües internacionals amb les quals podran accedir a llocs laborals millors, més pròspers. En matèria d'identitat i pràctiques lingüístiques dels pares aquestes contribueixen a la transmissió dels valors culturals

familiars, a enfortir el vincle amb la llengua familiar, per consegüent a identificar-se amb ella, amb la llengua romanesa (Nandi et al., 2022), a més d'exposar el desig de dominar la llengua majoritària perquè la consideren important a nivell nacional i internacional en el que es refereix interaccions socials, ús oficial en els organismes administratius o en l'escolarització dels xiquets i de les xiquetes.

Paraules clau: *translanguaging, aculturació, identitat híbrida, gestió lingüística familiar i multilingüisme*

Apunte sobre la redacción científica de la tesis doctoral

La rigurosidad en la redacción de un trabajo de investigación a nivel de doctorado refleja la trabajosa producción científica en un ámbito y tema elegido, además de haber que cumplir estrictamente con las normas que delimitan este tipo de estudios. El lenguaje científico se caracteriza por la objetividad y su función argumentativa, que escoge la impersonalidad o la forma plural de mayestático “nosotros/nosotras” como vehículo de transmisión de las ideas, en oposición a la subjetividad.

Sin embargo, en ámbitos sociales como el de la educación, y sobre todo en las perspectivas teóricas como la etnografía, la subjetividad representa el canal directo de exposición de las ideas y al mismo tiempo de la vivencia como parte de la historia, una forma de enunciación que se justifica por la capacidad de indagación de la persona investigadora y las particularidades que esta modalidad ofrece.

Es preciso aclarar que la decisión de redactar el presente trabajo en primera persona se debe estrictamente al uso de la etnografía como metodología cualitativa y a la flexibilidad que esta ofrece al mostrar mi labor como observadora directa de la realidad a la que he investigado a lo largo del estudio. Su uso disminuirá en los capítulos de fundamentos teóricos pues es primordial respetar las características mínimas formales en este tipo de trabajos científicos, y porque la parte teórica refleja el conocimiento adquirido tras la lectura de las obras referenciadas y sobre las que he reflexionado, razón por la cual utilizaré las formas recomendadas por la Asociación Americana de Psicología (en sus siglas APA, del inglés *American Psychological Association*), a saber la impersonalidad y el plural mayestático como alternativas.

En lo que lenguaje inclusivo se refiere, a continuación se explican y razonan los usos de los términos “niño” y “participante” que aparecerán a lo largo del trabajo de investigación para evitar confusiones e interpretaciones ideológicas posteriores:

1. La opción por emplear el genérico de la forma léxica masculina “niño” y su correspondiente forma en plural para referirnos indistintamente a “niño” y “niña” y sus correspondientes formas plurales se resumen en la agilización de

la lectura como principio de economía y estética ortotipográfica, si bien hacemos uso de las formas masculinas y femeninas para acentuar la diversidad de los participantes. Tal y como refleja la RAE en su documento *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones*, hay una diferencia entre la lengua y la ideología, dejando claro que “las raíces del sexismo se hallan en la ideología” (2020:57). Por ende, la intencionalidad del uso de este término responde a características propias de la lengua, como término epiceno que es y sin ninguna otra añadidura ideológica. Asimismo, el colectivo de pareja que aparecen en plural (por ejemplo en el caso del matrimonio tradicional, “los padres” hacen referencia a ambos progenitores, padre y madre). En la misma idea añadimos que el uso de la forma masculina plural “niños” tiene la interpretación inequívocamente inclusiva.

2. La elección del término “participante”, así como su forma plural masculina y femenina, para referirnos a las personas que han participado en las encuestas refleja dos características fundamentales: (1) la actitud activa o la implicación que deriva del tipo de entrevista que planteamos y definimos en el capítulo 5, a saber de diseño flexible, abierta, dinámica, con preguntas semiestructuradas, y (2) la interrelación entre la persona que entrevista y la persona entrevistada que se teje desde el principio y que responde a la igualdad y al respeto por aceptar formar parte del estudio.

Anotamos como sinónimos que se utilizarán a lo largo del trabajo de investigación los términos *protagonista* y sus formas plurales y *entrevistado*, *entrevistada* y sus respectivas formas plurales.

I Motivación y propósito de la investigación

El origen del presente estudio de investigación se ancla en tres grandes puertos, cuya influencia me llevaron a bucear y navegar hasta este mar de investigación, periplo sin igual. Antes de nada, quiero mencionar que la formación académica recibida en el máster y actualmente en el doctorado ha favorecido y alimentado más aún si cabe esta pasión por las lenguas, así como la dedicación profesional como docente en el ámbito de las lenguas extranjeras y formación de docentes. La sucesión de las siguientes ideas expuestas corresponde a un orden cronológico real que he querido plasmar con la intención de respetar la importancia espacio-temporal otorgada a cada interrogante.

El primer puerto de partida de los tres es muy personal, es el detonante que comenzó con una búsqueda de respuestas en lo concerniente al uso de la lengua propia como mecanismo de transmisión de una lengua, una cultura y una identidad, y particularmente cuando haya más de una. En mi caso, el hecho de convivir con una persona cuya lengua propia es distinta a la mía y, todavía más peculiar, la llegada del primer hijo desencadenó las grandes incógnitas que me llevaron a inquirir sobre el tema que nos ocupa. La realidad actual de nuestra familia refleja el multilingüismo, pues mi marido es español castellano-valenciano hablante, yo soy originaria rumana y a los niños (ahora son dos) les hemos transmitido desde la cuna la pluralidad lingüística y el amor por las distintas lenguas coexistentes. Así, los niños han recibido input por parte de mi marido predominantemente en castellano y en ocasiones en valenciano, al igual que por parte de los demás miembros de la familia paterna. En lo que a mí se refiere, les he hablado en rumano e inglés siempre. Es esencial añadir que durante la infancia de mis hijos la observación ha sido fundamental para empezar a documentarme y alimentar esta curiosidad sobre los procesos lingüísticos, que finalmente ha derivado en esta investigación como producto final.

Del segundo puerto resalto mi primer contacto con ambas lenguas, castellano y valenciano. Así, al llevar unos cuantos años en esta tierra de naranjos y destacable industria cerámica ubicada en la costa mediterránea, y rememorando los comienzos como estudiante de instituto, comprendí que la experiencia como migrante es una visión muy cercana a la de los protagonistas de este estudio y al mismo tiempo

relacionada íntimamente con el sentimiento de pertenecer o no a la cultura de acogida, y en caso afirmativo, en qué grado. La identidad, por tanto, es el máximo exponente de esta relación con la cultura, componente cambiante y maleable que visibiliza las diferencias presentes en el uso de una u otra lengua.

Expongo brevemente las semejanzas y diferencias halladas al entrar en contacto con la cultura ibérica para entender y contextualizar mi experiencia migratoria. Por un lado, encuentro semejanzas entre el rumano, el castellano y el valenciano en la escritura latina y el vocabulario que comparten estas lenguas, al igual que las capacidades cognitivas que una persona posee en una lengua, normalmente en la lengua propia, y las cuales transfiere a la(s) nueva(s) lengua(s) en proceso de aprendizaje. Por ejemplo factores cognitivos como las habilidades lingüísticas para aprender lenguas, la metacognición, la motivación o el [des]conocimiento de las lenguas anfitrionas influyen en el proceso de la adquisición de una lengua nueva, extranjera. El contexto de aprendizaje, como expresa la autora Sonsoles Fernández, “[...] se capta no solo por lo que nos diferencia, sino que también por lo que nos une o por su riqueza misma” (1992:36). Por otro lado, existen diferencias entre las lenguas románicas castellano-valenciano-rumano y a la hora de utilizar cada lengua supone cambios a nivel fonético, cognitivo y cultural, entre otros.

Por lo que atañe la grafía y pronunciación, hay ejemplos (pongo los más comunes) que resaltan las diferencias entre el castellano y el rumano: la bilabial [b] y la fricativa labiodental [v]. En castellano suelen pronunciarse indistintamente (por ej.: bañarse, variar, embellecer, vara), al contrario que en valenciano y rumano, donde cada sonido corresponde claramente a su propia grafía (por ej.: barbar, văduvă, împăturire, învechire). Otra distinción evidente entre ambas lenguas es la fricativa interdental [θ] que se corresponde a los grafemas ‘z’ y ‘c’, sonido inexistente en rumano y por tanto complicado de reproducir, cuya opción es la sustitución de la fricativa interdental por la fricativa dentoalveolar sorda, a saber la ‘s’. Igualmente, en valenciano encontramos similitud con el rumano en lo que respecta la pronunciación de la fricativa interdental.

A nivel cognitivo, la estructuración de las ideas ha ido cambiando con el paso de los años y el uso de las lenguas anfitrionas. Al principio realizaba traducciones internas de cada palabra en la lengua que fuera hacia mi lengua materna, al igual que mantenía

las estructuras lingüísticas propias del rumano. En la actualidad el discurso es mucho más natural en la lengua que elija, aunque siguen presentes –en un porcentaje muy reducido– los rasgos estructurales de la lengua propia.

El nivel cultural –al que dedicaremos atenta mirada en el primer capítulo, juntamente con la lengua e identidad– engloba la lengua y sus actuaciones, las tradiciones y la historia de un pueblo. Con aplicación a este estudio, obviamente hay una gran influencia del castellano como lengua contextual de la sociedad en la que residen las familias participantes, y eso es fundamentalmente lo que me interesa descubrir y mostrar: el obstáculo con el que se topan las familias rumanas en materia de transmisión de su lengua y cultura propias debido a la gran exposición de sus hijos a las lenguas contextuales y académicas, mayoritariamente en castellano.

El tercer y último puerto se inicia en la pasión que siento por las lenguas, las interconexiones culturales y lingüísticas y la riqueza que palpamos en cada palabra. Según Vygotsky (1987:236-237), la conciencia de cada ser humano representa particularmente las palabras que utilizamos para contar nuestras historias, pues la gran capacidad del ser humano es ejemplificar las experiencias a través de la lengua.

Me interesan las historias que los demás tienen para contar porque en lo más esencial las historias simbolizan una forma de conocimiento. En el trabajo de Seidman (2006) se refleja la idea sobre la conciencia de las personas al contar su historia, y para ello seleccionan los detalles que desean contar directamente de la fuente, su conciencia. La antropología ha estado y está interesada en conocer sobre la cultura de las personas a través de sus historias, sus visiones, sus experiencias. En el ámbito de la investigación educativa, por tanto válido para este estudio, se aboga por esta metodología cualitativa basada en entrevistas, en estudio de casos, en comprender las experiencias de los protagonistas por medio de las historias contadas.

Entonces, el significado que los participantes de este estudio atribuyen a las experiencias vividas y contadas en las entrevistas en relación a la lengua propia y la de herencia y su influencia en el aprendizaje de las lenguas contextuales es el propósito de la investigación. En otras palabras, el conocimiento y la comprensión de la perspectiva de los participantes que reflejan las experiencias vivenciales de los individuos es nuestra herramienta cuya finalidad responde a la inspección en el ámbito

educativo –específicamente lingüístico, pero no aisladamente– que este trabajo persigue. La mencionada herramienta está representada por las entrevistas y las diferentes técnicas escogidas para recopilar datos contextualizados, es decir en contexto (Dey, 1993; Mishler, 1979), datos que se arraigan en las preguntas y los objetivos de investigación que exponemos en el apartado III de este mismo bloque.

II Punto de partida: ¿por qué el multilingüismo?

El punto anterior nos lleva a admitir la presencia plural de lenguas y culturas que configura la realidad del contexto del que formamos parte, ello es la diversidad cultural experimentada en primer lugar a nivel personal y social en la provincia de Castelló¹ y en segundo lugar a nivel global extendida al contexto mundial.

La presencia del multilingüismo a nivel global se ha hecho cada vez más patente. Al mismo tiempo sigue habiendo lagunas sobre la convivencia de las lenguas en un territorio plurilingüe en lo tocante a las lenguas y al desarrollo de la identidad de los niños y las niñas cuya lengua materna es diferente a la de la sociedad de acogida (Anusca-Raunciuc, 2019). Estos elementos se analizarán a lo largo de este trabajo de forma conjunta: la lengua, la cultura y la identidad.

El multilingüismo es un fenómeno multidimensional que afecta a la sociedad y al mismo tiempo es el reflejo multicultural contemporáneo que se ha ido definiendo desde hace décadas (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2015). Siguiendo con esta idea, la multidimensionalidad de este fenómeno alcanza dimensiones o ámbitos como el uso de las lenguas, las políticas lingüísticas, el proceso de enseñanza-adquisición de lenguas, nombrando algunos ejemplos. Y estos ámbitos necesitan de disciplinas que sean tangentes (Psicología, Sociología, Lingüística, Educación, etc.), convirtiéndose el multilingüismo en un fenómeno interdisciplinario (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2015; Comanaru & Dewaele, 2015).

No hay una única forma de pensar, ni de actuar. Ni tampoco una única lengua para comunicarse o transmitir ideas. Por el contrario, la riqueza cultural aúna todas las diferencias y semejanzas entre culturas y origina nuevas perspectivas a partir de estas. Como ejemplo, desde el punto de vista de las necesidades comunicativas, los hablantes multilingües harán uso de las diversas lenguas que conocen en función de los interlocutores. Moore & Gajo (2009) expresan la multifuncionalidad lingüística en los hablantes multilingües según la situación comunicativa, el ámbito y los interlocutores. En los capítulos 2, 3 y 4 desarrollamos en profundidad este aspecto.

¹ El nombre oficial de esta provincia es Castelló y de la ciudad es Castelló de la Plana, topónimo oficial vigente reconocido y publicado en el BOE núm. 90, de 15 de abril de 2019.

Igualmente, la autoconciencia cultural y el respeto o la tolerancia por las demás culturas, las interrelaciones o incremento en la capacidad cognitiva de las personas multilingües responden positivamente a los beneficios plasmados en estudios realizados en la materia, aunque también hay posicionamiento en contra argumentado por los defensores del monolingüismo, tema de constante debate que recogemos más adelante. Considerando que una persona multilingüe se define como “anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)” (Li, 2008:4), la visibilidad del proceso de globalización multilingüe está relacionado con factores geográficos, sociales o los recursos tecnológicos en constante actualización.

Subrayamos la motivación integradora e innovadora que presenta este estudio en el ámbito multilingüe porque buscamos descubrir, en resumidas cuentas, la relación entre las lenguas contextuales y las familiares en distintas localidades de Castelló y en la misma capital. Nos interesamos en observar si las familias rumanas tienen unos usos lingüísticos que favorecen o no el aprendizaje de las lenguas contextuales, incluyendo la perspectiva didáctica –sin perder de vista el anclaje referente al aprendizaje de los niños, aunque sea de modo informal, no académico– y el análisis del trinomio conjuntamente, enfocando el estudio en los tres grandes factores: lengua, contexto e identidad.

La peculiaridad de la presente investigación reside en el contexto y en la combinación tridimensional que ofrecen estos factores, un nicho de oportunidades para resaltar las lagunas existentes en este campo, con ayuda del diseño metodológico desde el que se ha contemplado que hay tres lenguas en uso y uno de los objetivos es ver cómo funcionan las relaciones entre estas en los participantes.

Este diseño ha sido concebido para extraer los datos, a la vez basado en experiencias personales y conocimiento real sobre la situación de la lengua entre un grupo de familias rumanas presentes en la zona castellanense.

Además, esta perspectiva holística persigue comprender cómo se relaciona con la lengua propia familiar en el uso y conocimiento de las demás lenguas (castellano,

valenciano, inglés², francés, etc.), así como las posibles repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y en la identidad de los más pequeños.

Por ello, proponemos dedicar toda la atención en examinar la relación entre la lengua propia y las lenguas de la sociedad de acogida a través de los datos obtenidos por medio de la observación, participación de las familias en varias entrevistas y producciones (orales y escritas) que se han llevado a cabo con las familias, padres y los participantes menores que conforman la muestra de participantes (Anusca-Raunciuc, 2019:11).

² Mencionamos el inglés y el francés porque son lenguas que forman parte del currículum académico como primera lengua extranjera y segunda lengua extranjera sucesivamente. En el caso del francés es ofertado como optativa. Por tanto son lenguas académicas y no contextuales, aunque estén presentes en el contexto.

III Preguntas y objetivos de la investigación

Tenemos un interés especial por conocer qué procesos hay detrás de la construcción identitaria de los niños y las niñas de origen rumano que han nacido y hacen su vida en un contexto que representa su identidad (Pajares, 2006; Sandu, 2006; Marcu, 2009; 2012; 2014; Șerban y Voicu, 2010; Gómez y Molina, 2010; Viruela, 2011; Bucur, 2012): sabemos que descienden de padres rumanos, cuya *identidad compleja* se halla bajo un foco de tres dimensiones: la lengua, la cultura y la identidad; si bien hay que desmenuzar dicha identidad para luego construirla nuevamente y entenderla como un conjunto en el que actúan esos tres factores (Baez, 2002; Phinney, 2006; Guvercin, 2010; Norton, 2013; Schmidt, 2015; Torralba y Marzà, 2017; Sales, Marzà y Torralba, 2021). Como decíamos en trabajos anteriores,

[...] este foco de tres dimensiones o trinomio representa los elementos necesarios para poder analizar e inquirir sobre las relaciones que entre estos se establecen de una manera amplia y completa, con el fin de abarcar y atender al objetivo que en este trabajo se propone (Anusca-Raunciuc, 2019:11).

No solo nos interesamos por la identidad de los niños y de las niñas que participaron, sino que tanto el uso y conocimiento de las lenguas familiares y escolares, como la cultura y el contexto (escuela, modelo escolar) intervienen en esta construcción identitaria, es decir, hay modificaciones debido a la interacción entre estos elementos. En esta interrelación, cada elemento depende y afecta al otro elemento.

Partimos de las inquietudes y experiencias personales expuestas anteriormente, que llegados a este punto se transforman en interrogantes iniciales que ponen en marcha este trabajo, y así los mostramos a continuación:

PREGUNTAS INICIALES DE INVESTIGACIÓN (PI)

- 1. ¿Qué efecto tiene el uso y conocimiento de la lengua familiar en el conocimiento de las lenguas escolares castellano y valenciano?**

2. **¿Qué actitudes muestran las familias hacia las lenguas castellano, valenciano, rumano e inglés? ¿Influyen estas actitudes en el uso y conocimiento de las otras lenguas?**

3. **¿Qué relación existe entre las actitudes hacia las lenguas que usan los participantes y la identidad?**

Estas tres preguntas de investigación abren el debate. Con el propósito de dar respuesta a lo cuestionado ha sido necesario establecer unos objetivos que sirvan de andamios en la construcción de este estudio, comenzando con la literatura científica que fundamenta toda la estructura, definiendo la metodología empleada conforme a las características de la investigación, y terminando con las conclusiones que de ellos extraemos una vez finalizado el análisis de datos.

Por tanto, el *objetivo primario* (OP) de la presente investigación se resume en

observar y describir qué relación existe entre los elementos del trinomio **repertorio lingüístico familiar** ↔ **modelo lingüístico de escolarización** ↔ **identidad** y la repercusión en el conocimiento lingüístico en niñas y niños de origen rumano escolarizados en la provincia de Castelló.

Para su mayor profundización consideramos estructurar este objetivo según objetivos secundarios, intrínsecamente relacionados, que guían los diversos aspectos a analizar, así como la organización de estos objetivos con las preguntas de investigación a las que se corresponden.

El desglose de los objetivos se refleja de la siguiente manera:

OBJETIVOS SECUNDARIOS (OS)

- OS1** ▶ Describir el repertorio lingüístico de las familias: qué lengua o lenguas se utilizan en el seno familiar y en sus relaciones y para qué usos

- OS2** ▶ Examinar los patrones identitarios y la relación de los modelos de aculturación en los participantes

- OS3** ▶ Detectar conexiones entre (1) el repertorio lingüístico familiar, (2) el modelo escolar –a saber, castellano y valenciano– y (3) la identidad de los participantes menores

En el OS 1, según la manera en la que los participantes menores conceptualizan su lengua familiar (que para ellos es la lengua de herencia) y las de la sociedad, se hacen visibles estos parámetros:

- ∅ el conocimiento sobre la lengua familiar
- ∅ el conocimiento sobre la lengua contextual mayoritaria (castellano)
- ∅ el conocimiento sobre la lengua contextual minoritaria (valenciano)

La siguiente figura refleja la interrelación entre preguntas y objetivos de investigación, donde OP representa el objetivo genérico y OS los más específicos.



Figura 1. Organización de las preguntas y los objetivos de investigación.

IV Enfoque metodológico e interdisciplinariedad que presenta este trabajo

Ámbitos como la Antropología y Sociología han demostrado su adaptabilidad a las demás disciplinas al contar con las múltiples y variadas aportaciones de otras ciencias, sean ciencias naturales o sociales, en lo que procedimientos y técnicas de investigación incumbe, y cuyo objetivo es perfeccionarlos y aplicarlos al estudio en cuestión. Así lo postula la autora Jociles (1999) en su artículo quien trata de recopilar a los máximos representantes de estos dos ámbitos, al igual que argumentar sobre la *adaptación al estudio de las sociedades complejas*, despuntando las técnicas de investigación interdisciplinar.

Nos detenemos en este punto especialmente para poner bajo la lente los cuatro objetivos que serán el motor de la investigación. Recordar, como ya hemos visto en el punto III (ver *Preguntas y objetivos de la investigación*), que el primer objetivo es averiguar la relación que llega a establecerse entre las lenguas del lugar donde viven las familias rumanas –castellano y valenciano– y la lengua familiar –rumano– utilizada o no en el seno familiar, para seguidamente determinar cómo afecta el uso y el conocimiento de la lengua familiar en el uso y el conocimiento de las lenguas escolares castellano/valenciano. Finalmente, nos interesa ver el efecto que tiene el repertorio lingüístico en los niños participantes entrevistados, tanto a nivel lingüístico como a nivel de identidad.

Los tres objetivos son necesarios para obtener datos que contribuyan al avance de la disciplina, que validen las teorías defendidas por los autores que a lo largo del trabajo se mencionarán, puesto que aportarán nuevos enfoques que se fundamentan en la observación directa y la interacción con los participantes, un trabajo de campo minucioso a través del cual se han extraído ideas, vivencias y conclusiones.

Para conocer el funcionamiento de la lengua familiar y su influencia en niñas y niños rumanos proponemos examinar el multilingüismo y el multiculturalismo desde tres perspectivas, a saber, las lenguas y las culturas, la sociedad o el contexto y por último el individuo. Entre estas perspectivas encontramos que el individuo es parte activa entre las culturas y las lenguas.

Por todo ello, este tipo de investigación es interdisciplinar, engloba técnicas, enfoques y paradigmas en los cuales hay una integración de conceptos (Luszki, 1958 citado en Husén y Opper, 2004).

A lo largo de este viaje investigativo ha habido distintas etapas con la especial mención de ser cíclicas en espiral, cuya característica hace referencia a la constante interacción entre la recogida de datos o información y su análisis (Cortés, 2013; Del Rincón, 1997). Así, después de anotar las preguntas que originaron el inicio de la investigación, la primera decisión comenzó con la elección de la metodología dado que representa la guía de toda la investigación, y para ello fue necesario [re]formular y revisar las preguntas y objetivos del estudio a lo largo del proceso de investigación para que se adecuaran a la finalidad perseguida.

El presente estudio doctoral exigía un diseño válido que permitiera hacer investigación cualitativa en profundidad partiendo de preguntas en el ámbito de la educación como ciencia social y enmarcado en el doble paradigma etnográfico y cualitativo. El repertorio de herramientas utilizado es muy extenso, desde el diálogo, la observación participante, el análisis de documentos, el proceso interpretativo de la información obtenida, entre otros. La transversalidad que esta actitud abarca nos ha permitido estudiar a las personas participantes de manera directa visibilizando lo invisible (Blommaert & Jie, 2010).

Por otra parte, la revisión de la literatura ha supuesto una ampliación de conocimiento sobre la materia y las distintas metodologías, dadas las características y diversidad de métodos, instrumentos o técnicas que sirven para obtener los datos. Esta revisión conforma los aportes y las limitaciones en torno al tema en cuestión desde el enfoque teórico, y junto con el cual se han formulado los objetivos principales del estudio.

Así pues, el mayor énfasis recae en conocer mejor la realidad de los participantes que conviven entre dos culturas con diversidad lingüística, reafirmando las ideas de Seidman (2006) y los autores Nussbaum y Unamuno (2006) en relación al contexto como factor determinante que da sentido a las experiencias de los individuos, el cual es imperativo describir y detallar.

Precisamente el enfoque etnográfico responde a la flexibilidad y dinamicidad necesarias para obtener los datos, y en este caso con la ayuda del instrumento

principal, la observación. Como complementos de este instrumento, que a la vez representa una técnica, se añaden las entrevistas y las producciones (orales y escritas) a través de los cuales los protagonistas nos proporcionaron las conversaciones y los textos que constituyen los datos para el análisis de dichos instrumentos. En el segundo capítulo se define la etnografía y en el capítulo 5 dedicado a la fundamentación teórica del marco metodológico se explican minuciosamente las técnicas y los métodos e instrumentos utilizados en la investigación etnográfica.

V Estructuración del estudio

Cada capítulo y apartado se ancla en la literatura teórica especializada que pretende explicar y relacionar teoría con práctica para dar sentido, justificar su aplicación y cumplir con los objetivos que han regido todo el trabajo. En este apartado se incluirán los bloques y sus correspondientes capítulos a modo de síntesis para ayudar al lector a hacerse una idea de qué trata cada uno de ellos. Los tres bloques son: **fundamentos teóricos** (los primeros cuatro capítulos), **diseño metodológico de investigación** (capítulos 5 y 6) y **análisis de datos** (capítulos 7 y 8). Por último, se recogen las **conclusiones** y **referencias bibliográficas** utilizadas para la fundamentación investigativa. También hay una versión de las conclusiones traducida al inglés.

En el primer capítulo presentamos y justificamos la interrelación trinómica contexto ↔ lengua ↔ identidad, relación que enlaza el proceso de aculturación, las lenguas del repertorio lingüístico de los protagonistas –la de origen y las contextuales– y la identidad.

En el segundo capítulo sentamos las bases sobre el primer elemento del trinomio, el contexto, y lo que este engloba: la cultura, las normas y valores culturales, la contextualización de la comunidad rumana en términos históricos y socioeconómicos, así como la aculturación y la interculturalidad que se produce en la sociedad anfitriona.

En el tercer capítulo abordamos la lengua, definiéndola en las distintas combinaciones (lengua familiar, lengua de herencia, lengua mayoritaria, lengua escolar, ...), trataremos del modelo lingüístico escolar y su repercusión en el uso y aprendizaje de la lengua escolar, así como presentaremos la oralidad y la escritura como procesos mediante los cuales obtendremos información para el análisis del conocimiento lingüístico en los niños y las niñas descendientes rumanos.

En el cuarto capítulo trataremos sobre la identidad, el tercer elemento del trinomio, definiendo el concepto y el proceso de negociación de identidad, concepto relevante en el presente estudio por la conexión entre distintas lenguas y culturas.

En el quinto capítulo ofrecemos el marco teórico de la metodología que aplicamos en este trabajo, en concreto sobre la etnografía, el estudio de casos y el compromiso ético que consideramos esencial revelar y cumplir.

El sexto capítulo está enfocado a la metodología del estudio, la contextualización de las familias que forman parte de la muestra de participantes, así como de las escuelas en la que están escolarizados los participantes menores. Además, aquí se presentan las técnicas e instrumentos de investigación y recolección de la información, y el procedimiento de análisis de los datos.

En el séptimo capítulo presentamos los resultados de las entrevistas realizadas con las familias, con los participantes menores, y también los resultados de las producciones orales y escritas que realizaron los más pequeños en las tres lenguas: castellano, valenciano y rumano.

El octavo capítulo representa la discusión de los resultados, donde analizamos las relaciones que existen entre las variables y ejes temáticos guiados por los objetivos secundarios y principal de la presente tesis.

Finalmente, el último capítulo recoge las conclusiones de los principales hallazgos que plantea el presente trabajo para el futuro de la investigación en el campo. En este capítulo damos respuesta a las tres preguntas que iniciaron el estudio, aportando novedades sobre el tema que presentamos en esta investigación, así como tratamos de la transferencia de los resultados de impacto para nuestro trabajo, las lagunas que hemos encontrado a lo largo del estudio y las posibles hipótesis que abran nuevas líneas de investigación y conocimiento.

Primera parte. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Every person... has an accent. Your accent carries the story of who you are—who first held you and talked to you when you were a child, where you have lived, your age, the schools you attended, the languages you know, your ethnicity, whom you admire, your loyalties, your profession, your class position: traces of your life and identity are woven into your pronunciation, your phrasing, your choice of words.

Your self is inseparable from your accent. Someone who tells you they don't like the way you speak is quite likely telling you that they don't like you.

Matsuda, M. J. (1991:1329).

CAPÍTULO 1

TRINOMIO INTERRELACIONADO CONTEXTO ↔ LENGUA ↔ IDENTIDAD

En los siguientes capítulos (segundo, tercero y cuarto) se definirán estos conceptos de forma particular con la finalidad de conocer y entender sus propiedades y funciones. En el segundo capítulo se resalta lo inmaterial, lo intangible que incumbe al contexto cultural, igualmente que los beneficios de la pluriculturalidad y multiculturalidad; en el tercero se reflejan las atribuciones de las distintas lenguas a nivel cognitivo, social y cultural, al igual que el significado fundamental de la lengua materna que el ser humano adquiere de manera natural; y en el cuarto capítulo entendemos la relevancia de la cultura y la lengua en el individuo, en la creación y alimentación de su identidad.

Antes de ello, justificaremos en el presente apartado la pertinencia de analizar conjuntamente lengua, contexto e identidad como un sistema que actúa de forma interrelacionada. Según se mencionará en los siguientes capítulos, hay un denominador común entre estos tres elementos, a saber, el enriquecimiento cultural, lingüístico y por supuesto identitario, que dimanan de las interacciones con otros y sus lenguas, culturas e identidades.

Conscientemente, esta exposición gradual en el orden mencionado adquiere su significado conforme se añaden los demás elementos, como

- ▷ el origen comienza en el **contexto** –comprendido como situación o espacio– y la **cultura** –entendida como valores, creencias, tradiciones y costumbres– (Hofstede & Hofstede, 2005; Spencer-Oatey, 2007; Plum, 2008; Gómez Pellón, 2010; Vera et al., 2012; Schwartz et al., 2012)
- ▷ de los que surge la **lengua**, el instrumento inexcusable en las interacciones humanas, transmisora de conocimiento, de cultura(s), es la interpretación del mundo; y vínculo entre contexto-cultura (Fatchul Mu'in, 2008; Giménez, 2009a y b; Noprival, Rafli y Nuruddin, 2019)

- ▷ y la **identidad**, la negociación simbiótica entre los otros y el individuo (Zavalloni, 1975; Giménez, 2009a; 2011; Devin y Gao, 2012), entendiendo las culturas y las lenguas de ambos interventores (los otros y el individuo) (Pérez de Cuéllar et al., 1995; Araque Moreno, 2005).

Guvercin (2010) nos recuerda estos tres factores y su articulación inherente por medio de la lengua propia, que la autora denomina “lengua nativa”, pues

Native language links the child with the culture of the society the child comes from and shapes his identity. A lot of children from immigrant families, who don't know their native language well, are at a crossroads of identity crisis. When a child doesn't know his language well we cannot say that he will be nurtured with his culture properly for the fact that the relationship between language and culture is deeply rooted.

Arias (2009) explica que las relaciones interpersonales se enmarcan en un contexto específico donde “se manifiestan por medio de su interacción comunicativa, sus comportamientos y los símbolos culturales”. Entonces las relaciones entre adultos se llevan a cabo en el entorno social, en cualquier espacio de confluencia con grupos o amigos, en una cafetería, esperando el turno en la farmacia o en una reunión al aire libre para hacer deporte, en una barbacoa, etc.

En lo que respecta a los niños, la interacción ocurre principalmente en el entorno escolar debido al tiempo que pasan allí y a la mayor exposición de comunicación e interrelación. Tenemos la idea de la autora Denis Santana (1995) que resume la escuela

como un sitio cultural y político que representa un espacio de contestación y lucha entre grupos diferentes en el que se construyen y reconstruyen los contenidos culturales y las relaciones sociales. Bajo esta óptica, la cultura escolar representa el bagaje de construcciones sociohistóricas que se deriva de los intercambios y confrontaciones cotidianos en los que interviene el “ethos” colectivo. (1995:5).

De las ideas mencionadas por estas autoras, entre otros, se origina el planteamiento de este estudio. El hecho de que las niñas y los niños de origen rumano estén escolarizados en escuelas con enseñanza mayoritaria en castellano o valenciano basada en inmersión lingüística en estas lenguas escolares –según la política lingüística del centro– implica una exposición mayoritaria a las lenguas escolares por lo que

hemos comentado en párrafos anteriores. Añadimos el otro tipo de enseñanza mayoritaria en lengua extranjera, en el caso de las familias cuyos hijos están escolarizados en escuelas con un programa lingüístico experimental de educación plurilingüe e intercultural en inglés, ideas que enlazamos con las preguntas de investigación 1 y 2: ¿Es posible que el uso y conocimiento de la lengua familiar pueda interferir en el conocimiento de las lenguas escolares castellano y valenciano? ¿Y cuáles son las actitudes de las familias en lo que respecta las lenguas escolares (castellano/valenciano/inglés, teniendo en cuenta la enseñanza en un programa lingüístico experimental en lengua extranjera)?

De manera similar las relaciones entre lengua de herencia y lenguas de escolarización y su efecto sobre la identidad han sido presentadas en el estudio realizado por Torralba y Marzà (2017) en tres escuelas (dos de Castelló y una de Vila-real), con niños de 2º de educación infantil, 2º y 6º de educación primaria. En dicho estudio se encuentra una conexión entre las lenguas familiares y las lenguas contextuales en términos de identidad [lingüística y cultural], autoestima y adquisición de nuevas lenguas. Muy recientemente Sales, Marzà y Torralba (2021) han dedicado un estudio en el cual las lenguas de herencia se vinculan con la identidad, autoestima y la riqueza cultural y lingüística en niños y niñas alófonos.

En los siguientes capítulos desarrollamos esta tesis, que se corresponde a las preguntas y los objetivos de la presente investigación, dedicando especial atención a la distinción visible entre los hijos que conocen y usan la lengua familiar, el rumano, y aquellos que no conocen o la conocen pero no la usan.

Como planteaba Grosjean (2001) dos décadas atrás, el desarrollo de algunos migrantes puede mostrar (1) un alto sentido de identificación y valor personal, (2) no sentirse integrado o parte de ningún grupo o (3) una fusión de ambas culturas, la suya y la de la sociedad de acogida. Esta idea se enlaza con los procesos o las fases por las que pasa una persona migrante que llega a un nuevo contexto al que debe adaptarse de alguna forma u otra (ver 2.4.2), dado que la aculturación (Berry, 1999) o transculturación (Ortiz, 1983) reconfiguran la identidad del individuo.

Las evidencias que plantearon otros autores (Heller, 1987; Baez, 2002; Phinney, 2006; Norton, 2013; Schmidt, 2015) representan la triple relación o trinomio que se establece entre el **individuo** –como el hablante de una o varias lenguas–, la **lengua** –

que engloba la cultura y va unida a esta– y la **sociedad**, un conjunto que aporta datos muy importantes sobre qué tipo de relación deben tener los niños con los demás niños, en tanto que aprenderán sobre la diversidad como proceso de aceptación de otras culturas y lenguas, aprenderán a respetar las diferencias lingüísticas y culturales como algo natural y positivo.

La relectura de obras especializadas tiene su propia perspectiva, entendemos que el trinomio interconexionado lengua ↔ contexto ↔ identidad desmenuza y relata lo que hasta ahora se conoce –esta vez desde este enfoque tridimensional– reajustando la literatura en materia de pluralidad, para entender a las múltiples características que puede llegar a darse de cada uno de los componentes del trinomio. Fue Heller (1987) quien evidenció que el sentido de **identidad** se negocia a través de la **lengua**, la cual está **contextualizada** en un lugar y tiempo, comprendiendo que la lengua es aquella que le permite al individuo acceder al intercambio social con otros hablantes para potenciar su uso de las lenguas.

El trinomio, pues, se ancla en la expresión (lengua) que refleja la permanente configuración y transformación intersubjetiva de la persona (identidad) definidas por la nueva realidad (cultura y contexto). Schmidt, Norton y Phinney fundamentan esta relación que claramente expone la interconexión que defendemos en nuestra investigación:

El desarrollo de la **identidad** (Norton, 2013) sucede a través de la **lengua** (Schmidt, 2015) y está condicionado por el **contexto** (Phinney, 2006).

Para comprender mejor la interconexión de los tres elementos debemos tener en cuenta que los elementos lengua–contexto–identidad establecen relaciones entre sí, relaciones que tienen conexión con un elemento, el cual, a su vez, tiene conexión con otro de los tres elementos del trinomio. Por tanto, Norton (2013) afirma que la identidad se conforma con y a través de la lengua (Schmidt, 2015), integrando lo que Phinney (2006; 2007) sostiene sobre la identidad, la cual cambia con el contexto y el tiempo.

Schmidt (2015) inclusive esclarece que la identidad muestra su carácter *múltiple* en personas que hablen dos o más lenguas, es decir bilingües o plurilingües. A tantas lenguas, tantas culturas e identidades se hacen patentes, según el autor “through language, and especially through code-switching, many bilinguals express their multiple cultural identities [...] often feel that they have more than one identity”. Según Pérez de Cuéllar et al. (1995), la lengua remarca lo invisible (la cultura – patrimonio intangible–, que englobe las creencias, los saberes, los pensamientos, etc.) por medio de la comunicación con los demás, la lengua es la que nos representa en términos de identidad.

De hecho, esas diferentes identidades se demuestran en las interacciones con los otros, resaltan la complejidad de la persona bi[pluri]lingüe en la flexibilidad cognitiva (ver los puntos 4.2 y 4.2.2) y en la creatividad a la hora de resolver problemas debido a las experiencias previas en ‘manejar’ las identidades culturales que posee, y con ellas las normas sociales de cada cultura (Benet-Martinez, Lee y Leu, 2006; Tadmor, Galinsky y Maddux, 2012)

Bialystok (2010) reafirma que el fin de cualquier lengua es comunicarse, porque representa vínculos interpersonales con la familia, los amigos, con el patrimonio tangible e intangible que engloba la historia de nuestros antepasados, para poder comprender y comunicarse con los abuelos, los primos y las primas, a través de los cuales entendemos quiénes somos y de dónde venimos, amén de ser el principio de nuestra identidad sobre el que se construyen todas las demás identidades.

En este primer capítulo hemos mostrado la conexión entre los tres elementos fundamentales lengua-contexto-identidad para continuar desglosando cada uno de ellos en particular y finalizar ofreciendo respuestas a las preguntas y los objetivos de investigación, basándonos en las relaciones que se establecen entre estos elementos.

*La cultura es un saber del que no tiene uno que acordarse.
Fluye espontáneamente.*

Diógenes, Filósofo griego (412-323 a. C.)

CAPÍTULO 2

CONTEXTO Y CULTURA –

PROCESOS QUE AFECTAN A LA CULTURA DE LA PERSONA MIGRANTE

Comenzaremos el capítulo introduciendo la normativa lingüística y autonómica del contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio, y más específicamente de la provincia de Castelló, continuando con la contextualización de la muestra de participantes, la definición de los dos términos que denominan este capítulo y por último trataremos en detalle sobre el proceso de aculturación que afectan a los migrantes rumanos.

2.1 Normativa lingüística de la zona geográfica donde se lleva a cabo el estudio

Existe una extensa legislación específica que regula la normativa lingüística del estado español debido al plurilingüismo y a la convivencia de diversas lenguas en este territorio. En el tercer artículo de la Constitución Española de 1978 se dispone la oficialidad del español como lengua nacional, así como las lenguas cooficiales que serán oficiales en las Comunidades Autónomas correspondientes, según el

Artículo 3

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

A continuación, se enumeran en forma resumida las normas relevantes en materia de uso de la lengua nacional oficial y las lenguas territoriales cooficiales en los estatutos de las de las seis Comunidades Autónomas en las que son oficiales, además del castellano: Comunidad Valenciana (valenciano/catalán), Cataluña (catalán y aranés), Illes Balears (balear), Galicia (gallego), País Vasco (euskera) y Navarra

(euskera). En el apartado 3.1.8 del siguiente capítulo se incidirá en el tratamiento de las lenguas extranjeras y su enseñanza en nuestra comunidad.

Se resumen las normativas relevantes en materia de uso lingüístico como sigue:

Ley de 8 de junio de 1957, del Registro Civil, tras la modificación operada en su artículo 23 por la Ley 12/2005, de 22 de junio

- ▶ Redacción de los asientos de los registros públicos en lengua castellana o lengua oficial de la Comunidad Autónoma (art. 23)

Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común

- ▶ Derecho de las personas de utilizar las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma (art. 35)
- ▶ Uso del castellano en los procedimientos tramitados por la Administración General estatal, a excepción de los procedimientos tramitados en una de las Comunidades Autónomas que podrán efectuarse en la lengua cooficial (art. 36)

Real Decreto 489/1997, de 14 de abril, sobre publicación de las Leyes en las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas

- ▶ Redacción de las disposiciones generales y su publicación en las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas (art. 1)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

- ▶ Consecución de la comunicación en la lengua oficial y lengua(s) cooficial(es), además de las lenguas extranjeras (art. 2)
- ▶ Exención en la realización de exámenes pertenecientes al área Lengua Propia y Literatura en Comunidades Autónomas con más de una lengua oficial, según la normativa autonómica (art. 20 y 36)

Ley 11/2007, de 22 de junio, de Acceso Electrónico de los Ciudadanos a los Servicios Públicos

- ▶ Uso garantizado de las lenguas oficiales estatales de forma electrónica entre ciudadanos y las Administraciones Públicas (disposición adicional sexta)

El Real Decreto 905/2007, de 6 de julio, por el que se crean el Consejo de las Lenguas Oficiales en la Administración General del Estado y la Oficina para las Lenguas Oficiales

- ▶ Normativa estatal encaminada a la conciliación de la pluralidad de lenguas oficiales

Real Decreto 1671/2009, de 6 de noviembre, por el que se desarrolla parcialmente la Ley 11/2007, de 22 de junio, de Acceso Electrónico de los Ciudadanos a los Servicios Públicos

- ▶ Acceso a contenidos y servicios de las sedes electrónicas en lenguas oficiales (art. 6)

Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas

- ▶ Derecho de las personas de utilizar las lenguas oficiales en las Administraciones públicas de su Comunidad Autónoma, según la normativa (art. 13)
- ▶ Uso del castellano en la tramitación de procedimientos por la Administración General del Estado, pudiéndose dirigir la persona interesada en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma (art. 15)

En España el sistema educativo ofrece tres tipos de centros docentes: de ámbito público, privado [no concertado] o [privado] concertado. Los centros públicos en los que se imparte Educación Infantil y también Educación Primaria se denominan Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Aquellos que no ofrecen Educación Infantil se denominan Colegios de Educación Primaria (CEP).

Según la plataforma europea Eurydice,

- ▶ la educación primaria está regulada por la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE³), de 2020, que derogó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 y por la que se introducen modificaciones en la LOE, ley que estaba vigente desde 2006. Junto con la

³ En el momento que se llevó a cabo el estudio de investigación, en las escuelas que forman parte del estudio seguían aplicándose los currículos LOMCE de 2013, pero es vigente la nueva ley educativa LOMLOE que se ha implementado en 2021.

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) conforma la enseñanza básica, obligatoria y gratuita del sistema educativo.

- ▶ Se organiza en **seis cursos académicos**, que se siguen ordinariamente entre los seis y los doce años. El alumnado se incorpora al primer curso de la etapa en el año natural en el que cumple seis años.
- ▶ **Es impartida por docentes con la titulación de maestro** que tienen competencia en todas las áreas de este nivel, salvo en la enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras que determine el Gobierno, a través del Ministerio de Educación y Formación profesional (MEFP), previa consulta a las comunidades autónomas, que serán impartidas por personal docente maestro con la especialización o cualificación correspondiente.

La normativa que regula esta etapa educativa la podemos encontrar en los siguientes documentos:

- Ley Orgánica 8/2013⁴, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria⁵
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato

Dado que este estudio se enmarca en la provincia de Castelló que, juntamente con Alicante y Valencia, definen la unidad y autonomía de la Comunitat Valenciana, y

⁴ Esta es la normativa vigente en el momento que se realizó el presente estudio.

⁵ En la fecha de publicación de la tesis ya hay un nuevo decreto de currículum, pero no es el que se aplicaba en el momento de la fase de las entrevistas

necesitamos tener en cuenta el Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana en 1982 como norma oficial en el contexto estudiado, tanto a nivel social como escolar.

En el preámbulo del Estatut se menciona la oficialidad del valenciano en la Comunitat Valenciana y también la oficialidad del castellano,

També es definix la llengua valenciana com a pròpia de la Comunitat Valenciana i l'idioma valencià, junt amb el castellà, els dos idiomes oficials. S'incorporen a l'Estatut les institucions creades després de la promulgació de la Llei Orgànica 5/1982 i al mateix temps es ressenya en l'idioma valencià el nom de totes les institucions valencianes perquè siguen utilitzades així, tant quan s'escriba, o es parle, en valencià com en castellà.

y expresamente en el artículo 6 del mismo Estatut, que también incluye referencias sobre la oficialidad del castellano y su uso garantizado por la Generalitat en la Administración y el sistema educativo de ambas lenguas, el valenciano y el castellano. En los artículos 25 y 29, respectivamente, se hace mención a la publicación de leyes, normas, disposiciones y actos en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, tanto en el *Diario Oficial del Estado* como el *Boletín del Estado*.

Finalmente, en el artículo 41 se refleja las funciones que desarrolla l'*Acadèmia Valenciana de la Llengua* en nuestra comunidad de Castelló, una institución cuya normativa es de obligado cumplimiento en las administraciones de la Comunidad Valenciana, a saber:

Article 41 L'Acadèmia Valenciana de la Llengua

L'Acadèmia Valenciana de la Llengua, institució de la Generalitat de caràcter públic, té per funció determinar i elaborar, en el seu cas, la normativa lingüística de l'idioma valencià.

La normativa lingüística de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua és d'aplicació obligatòria a totes les administracions públiques de la Comunitat Valenciana.

De manera más específica tenemos la Ley 4/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, y engloba:

- ∅ el marco normativo a nivel europeo, estatal y autonómico
- ∅ el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (PEPLI) que representa el modelo lingüístico educativo valenciano

- ∅ el Proyecto Lingüístico del Centro (PEC), aplicable según la realidad del centro y el contexto educativo

Muy importante resaltar sobre esta ley es que menciona explícitamente las lenguas familiares del alumnado en los artículos 3 y 4, respectivamente:

Artículo 3

4. Los centros educativos tendrán que considerar las lenguas de las minorías lingüísticas del centro y generar espacios de intercambio intercultural.

Artículo 4

1. a) El dominio oral y escrito de las dos lenguas oficiales, el dominio funcional de una o más lenguas extranjeras y el contacto enriquecedor con lenguas y culturas no curriculares pero propias de una parte del alumnado.

En esta ley se argumenta el modelo lingüístico educativo valenciano indicado para contextos en los que hay

[...] una lengua predominante y otra minorizada, el modelo lingüístico más efectivo es la exposición plena a la lengua de menor implantación social. Hay que tener en cuenta como punto de partida al alumnado valenciano que debe alcanzar el objetivo que persigue la Ley de uso y enseñanza del valenciano, es decir, dominar el valenciano en igualdad de condiciones con el castellano. (BOE, 2020:4)

Otras aseveraciones como las de los autores que componen la comisión de trabajo del Modelo lingüístico en el sistema educativo valenciano, Baldaquí et al. (2016)⁶ reclaman el uso y la presencia social del valenciano como lengua propia de la Comunitat Valenciana, también priorizar la enseñanza en valenciano y ofrecer mayor visibilidad sociocultural del valenciano.

Pel que fa al sistema educatiu valencià, el nucli de decisions més important, les que fan referència a l'ensenyament i ús vehicular de les llengües de l'escola, a l'ús social i institucional de la llengua pròpia de la comunitat i de l'altra llengua cooficial dins el sistema educatiu, i a la formació del personal docent i no docent, constitueixen el model lingüístic educatiu, a partir del qual es bastirà l'edifici complet de l'educació plurilingüe i intercultural. (2016:2)

⁶ Los autores pertenecen a tres universidades (la Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I de Castelló y la Universitat de València-Estudi General) y han colaborado para elaborar el *Informe a la Direcció General de Política Educativa de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana*.

En su informe los autores demandan a los gobernantes adoptar

[...] una política lingüística clara en favor del valencià a nivell social i institucional, i un model lingüístic educatiu que proporcione les competències necessàries, no solament per a participar de manera plena en la nostra societat, amb una llengua pròpia i una altra de cooficial, sinó també en la comunicació plurilingüe i intercultural propis del veïnatge universal en què ens trobem immersos. (2016:2)

Recomendamos la lectura de Pascual Granell (2006), así como publicaciones diversas del autor en materia lingüística valenciana, para ampliar la información respecto la lengua valenciana y su convivencia en la Comunitat Valenciana a distintos ámbitos (escolar, social, cultural, administrativo).

Hemos consultado la página oficial de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana buscando conocer el total de los colegios (tanto públicos como privados) que ofrecen enseñanza para la etapa primaria en la provincia de Castelló. Los datos recopilados se representan en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Estructuración de los centros docentes públicos con enseñanza mayoritariamente en castellano. Datos recopilados en página de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2021).

Colegio público	% enseñanza en castellano	Programa experimental	Otras	Población
CEIP Virgen de Gracia	54%			Altura
Colegio Rural Agrupado (CRA) Peña Escabia	54%			Bejís
Centre Públic Integrat Excelentíssima Diputació	no especificado		incorporación progresiva en educación secundaria	Castelló
CEIP Sanchís Yago		<input checked="" type="checkbox"/>		Castelló
CEIP Colegio Rural Agrupado (CRA) Palancia-Espadán	54%			Castellnovo
CEIP Don Modesto Ventura Benages	52%			Cortes de Arenoso
CEIP San Vicente de Piedrahita	54%			Cortes de Arenoso - San Vicente de Piedrahita

CEIP Ramón Rubio Silvestre	57%			Geldo
Colegio Rural Agrupado (CRA) Palancia-Mijares	55%			Jérica
CEIP Lope de Vega	43%		42% enseñanza en valenciano	Nules
CEIP San Miguel Arcángel	56%			Soneja
CEIP Pintor Camarón	44%		40% enseñanza en valenciano	Segorbe
Colegio Rural Agrupado (CRA) Sot de Ferrer-Azuébar-Chóvar	56%			Sot de Ferrer
CEIP José Soriano Ramos		<input checked="" type="checkbox"/>	val 40% cas 30% ing 30%	Vila-real
CEIP Maestro Olaria	53%			Villahermosa del Río
CEIP Historiador Diago	59%			Víver
CEIP Santa Ana	57%			Zucaína

Del total de 151 de colegios públicos, 17 de ellos destacan porque el porcentaje de enseñanza en castellano es mayor al del valenciano, precisando que de estos 17 hay dos colegios cuyos porcentajes son muy similares entre estas dos lenguas, y otros dos colegios adscritos al programa lingüístico experimental trilingüe⁷. Estos últimos dos colegios (resaltados en amarillo) forman parte de esta investigación debido a que los dos participantes menores cursaron la etapa primaria en ellos mientras se realizaron las entrevistas.

Conocemos que a partir del curso académico 2019-2020 los alumnos y las alumnas estudian asignaturas en castellano y en valenciano (Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat), a diferencia del sistema educativo anterior en el que se vinculaban los contenidos aprendidos en una lengua (castellano/valenciano) con otras

⁷ El programa lingüístico experimental en lengua extranjera comenzó en 2009, con un currículum para la etapa de educación primaria impartido en lengua inglesa, excepto las asignaturas de lengua castellana y valenciana (ORDEN de 19 de mayo de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunitat Valenciana). La Ley 4/2018 puso final a este modelo.

materias. En las tablas 1 y 2, al igual que en la figura 2, se observa la diferenciación entre las zonas prioritariamente castellanohablantes y las valencianohablantes.

En la siguiente tabla (Tabla 2) se recopila información sobre los 33 colegios privados y concertados de nuestra provincia, con énfasis en el porcentaje de enseñanza en valenciano, ya que la política lingüística y el modelo castellano están presentes en mayoría, a diferencia de los colegios públicos donde la excepción es al revés, la enseñanza en castellano se halla en porcentaje menor que en valenciano. Así pues, de los 33 centros docentes que imparten enseñanza en la etapa primaria, resaltan (en gris) 10 escuelas con mayor porcentaje de enseñanza en valenciano, de las cuales seis son de Vila-real.

Tabla 2. Comparación entre los porcentajes de enseñanza mayoritaria en castellano y valenciano en los centros educativos de ámbito privado y concertado. Datos recopilados en página de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2021)

Colegio privado*/concertado	% enseñanza en valenciano	% enseñanza en castellano	Programa experimental	Población
Nuestra Señora de la Consolación	47%	37%		Benicarló
Liceo	37%	40%		Benicàssim
Miralvent	25%	52%		Betxí
Torrenova	26%	50%		Betxí
Illes Columbretes	53%	27%		Borriana
Nuestra Señora de la Consolación	36%	40%		Borriana
Salesianos San Juan Bautista	37%	45%		Borriana
Villa Fátima	30%	48%		Borriana
Diocesano Mater Dei	29%	47%		Castelló
Escuelas Pías	30%	54%		Castelló
Grans i Menuts	46%	36%		Castelló
La Magdalena*	no especificado	no especificado	Incorporación progresiva en la etapa secundaria	Castelló
Lledó International School*	no especificado	no especificado	Incorporación progresiva en la etapa secundaria	Castelló
Lope de Vega	42%	44%		Castelló
Madre Vedruna Sagrado Corazón	30%	49%		Castelló
Nuestra Señora de la Consolación	36%	50%		Castelló
Quatre camins*	no especificado	no especificado		Castelló
Ramiro Izquierdo	45%	36%		Castelló
San Cristóbal II	no especificado	no especificado		Castelló
La Salle	41%	42%		Alcora

Puértolas Pardo	36%	48%		Alcora
Nuestra Señora de la Consolación	34%	44%		Nules
Madre María Rosa Molas	32%	52%		Onda
Virgen del Carmen	52%	32%		Onda
International School Peníscola*	no especificado	no especificado		Peñíscola
La Milagrosa	26%	57%		Segorbe
Seminario Menor Diocesano	30%	51%		Segorbe
Fundación Flors	46%	38%		Vila-real
Nuestra Señora de la Consolación	41%	39%		Vila-real
Obispo Pont	55%	27%		Vila-real
Virgen del Carmen	50%	35%		Vila-real
Divina Providencia	54%	25%		Vinaròs
Nuestra Señora de la Consolación	41%	45%		Vinaròs

También queremos mencionar que hay tres centros educativos cuyos porcentajes de enseñanza mayoritaria son poco diferenciadores entre el castellano y valenciano (están resaltados en azul). Por último, resaltan en color salmón los cuatro colegios privados de la provincia de los que no hemos encontrado información especificada al programa lingüístico impartido en dichos centros.

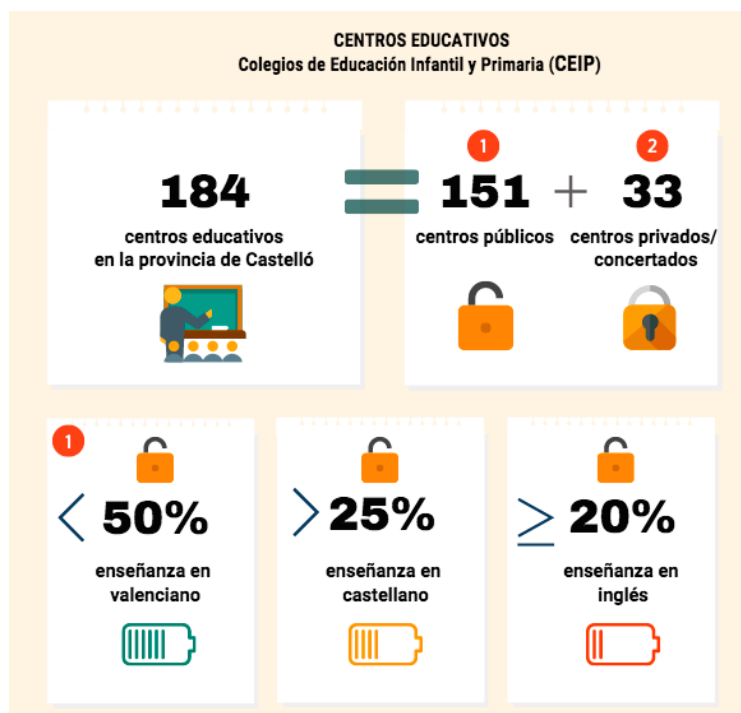


Figura 2. Representación de los centros educativos en Castellón provincia.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí que el modelo lingüístico valenciano está representado por las escuelas trilingües (Safont-Jordà, 2006; 2015; 2022) con enseñanza mayoritariamente en valenciano, en contraste con el modelo mixto castellano-valenciano con enseñanza mayoritariamente en castellano o el modelo castellano-valenciano-inglés con un porcentaje proporcional entre las tres lenguas. Estos tres modelos se reflejan en las entrevistas de los participantes, además de la contextualización detallada de cada escuela (son 8 en total) en la que están matriculados los participantes menores (ver punto 6.2 del capítulo 6).

Conocer la normativa que hemos expuesto da fundamento al estudio, explicita y delimita las características sociales y educativas de las lenguas contextuales en la provincia de Castelló. A través de la Constitución española y el Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana, la zona geográfica donde se realiza este estudio, hemos podido comprobar la cooficialidad del castellano y valenciano presente en ámbitos como la escuela, ya que en el siguiente capítulo trataremos sobre las lenguas (repertorio lingüístico, modelo lingüístico y política lingüística) y el contexto (el entorno escolar), concretamente abordaremos sobre la relación de dos de los elementos clave que constituyen el objetivo primario del estudio: el repertorio lingüístico familiar y modelo lingüístico escolar.

2.2 Contextualización histórica y socioeconómica de la comunidad rumana en Castelló

La historia de los participantes empieza con un viaje migratorio cargado de propósitos firmes para toda la familia. El deseo de prosperar y crecer como personas, así como el de ofrecer a sus vástagos mejor calidad de vida y una formación completa son algunos de los objetivos que pretenden alcanzar (Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015).

Conocer e interpretar los datos de la población anfitriona, así como la población de los visitantes, nos dota de una visión amplia que facilita el análisis de los contextos social, económico y lingüístico. A nivel nacional, la población española se ha visto envuelta en grandes cambios en los últimos cincuenta años, alternando prosperidad y crisis en varias etapas. Destaca la transformación española al adherirse a la Unión Europea (1986), determinando en definitiva los nuevos modos de vida de los

españoles y las españolas en lo que respecta sociedad, economía y política, y con ello remarcamos el turismo y la expansión inmobiliaria.

Fuentes como el Instituto Geográfico Nacional (IGN, 2018) avalan las alteraciones producidas en la sociedad causadas por la economía y los avances tecnológicos como resultado de la expansión del sector de la construcción. España se convierte en el destino más atractivo de la Comunidad Europea en especial por las características laborales, climáticas, sanitarias, entre otras, y claramente se ve beneficiada por la mano de obra de algunas comunidades de inmigrantes provenientes de Europa del Este (Marcu, 2009), en nuestro interés la dinastía daco-romana: el pueblo rumano.

También Pajares (2006) recoge en su trabajo sobre la creciente demanda laboral que ha favorecido este proceso migratorio por cuanto las personas inmigrantes han dado respuesta a las necesidades domésticas como trabajadores en este ámbito (Marcu, 2009), especialmente en el caso de las mujeres, así como en el sector para la atención de personas mayores configurado mayoritariamente por la variación de la estructura familiar al incorporarse la mujer al mundo laboral, sin olvidar que la población española representa uno de los países europeos con mayor número de personas mayores –aproximadamente 8,8 millones– según los datos recogidos en el trabajo de Abellán et al. (2019).

Así, en la década de los años 90 la comunidad rumana encuentra en la ciudad de Castelló su ‘segunda’ casa, estabilidad laboral y oportunidades académicas para sus descendientes, convirtiéndose en la colonia extranjera más numerosa con unas cifras que alcanzaban los 57.000 ciudadanos rumanos, representando el 10% de la provincia según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020). En su tesis doctoral, Garris menciona que “las provincias principales españolas donde se asientan los rumanos y son mayoría como residentes son principalmente Madrid, Castelló, Zaragoza, Teruel, Guadalajara, Cuenca y Ciudad Real” (2012:110).

Las cifras actuales son significativas, comparadas con el éxodo más destacable de esta nación, el padrón municipal (INE, 2022) registra unos 36.000 rumanos aproximadamente en la provincia de Castelló (ver figuras 3a y 3b), del total 98.273 de extranjeros, aunque hay que mencionar que la comunidad rumana se encuentra en constante movimiento –Sandu (2006), Marcu (2009), Şerban y Voicu (2010), Gómez y Molina (2010), Viruela (2011) y Bucur (2012) designan este movimiento como “sistema

de redes migratorias”– y dependiendo de las ofertas de trabajo que dispongan para el sustento de la familia o la posibilidad de mejoría en distintos aspectos. Los sectores más solicitados fueron el de la construcción, cerámica y el sector servicios, según hemos visto párrafos anteriores.

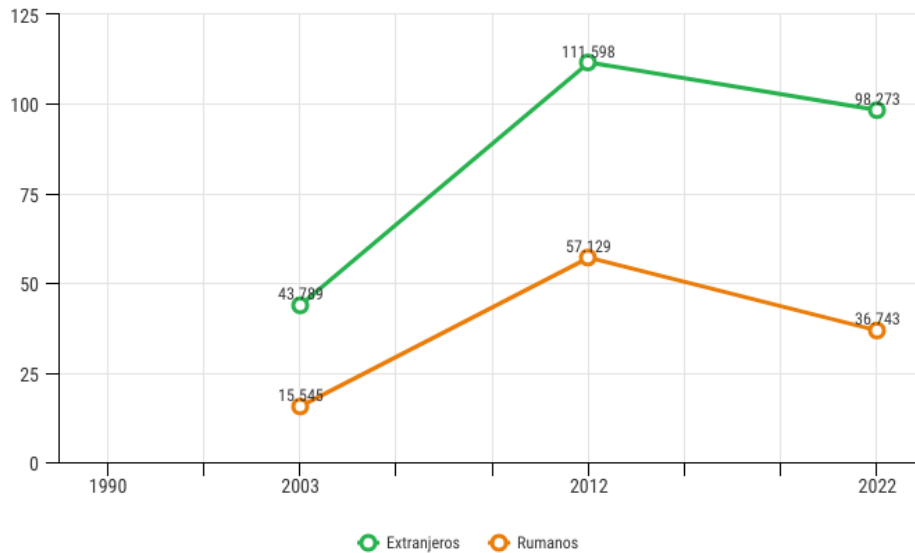


Figura 3a. Estadística comparativa del total de los extranjeros y rumanos en la provincia de Castellón. Elaboración propia según datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística, 2022



Figura 3b. Mapa. Estadística de la población rumana en la Comunitat Valenciana, España. Elaboración propia según datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística, 2022.

Volviendo al concepto de las redes de inmigrantes, estas se caracterizan por las recomendaciones entre los mismos inmigrantes que se conocen del círculo de amistad

creado desde la llegada al territorio español, es decir, se formaban pequeñas comunidades rumanas para mantener viva su lengua, sentirse apoyados por compatriotas que comparten el sentimiento de estar lejos de su país y familias. Al mismo tiempo tienen necesidades de relacionarse con los habitantes de la cultura en la que actualmente residen y por la cual muestran su respeto al adoptar costumbres sociales y culturales españolas, así como la gastronomía y su lengua, factores primordiales en alcanzar el bienestar personal en este proceso de grandes cambios (Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015).

Por consiguiente, las familias inmigrantes que viajan a otro país han hecho sacrificios enormes para llegar a este nuevo lugar, tanto que se sienten motivados a la hora de aprender un nuevo idioma, conocer la cultura y sus gentes, integrarse y formar parte de la sociedad anfitriona (Marcu, 2009; 2012; Bucur, 2012). Y teniendo en cuenta el origen lingüístico rumano proveniente del latín que el castellano y valenciano comparten al ser lenguas romances, facilita su integración, su acomodación (Heras et al., 2013).

La provincia de Castelló representa pues la diversidad lingüística y cultural gracias a la confluencia de nacionalidades y lenguas que conviven en el territorio de la costa mediterránea, la cual está presente cada vez más en nuestro país y a nivel mundial (DOGV, 2018c⁸; INE, 2020; Amorós-Negre, 2022; Agular, 2017).

Bucur (2012) acentúa la necesidad del pueblo rumano de buscar una mejor situación laboral para el mantenimiento de la familia y prosperidad personal, y no solo a nivel económico, sino también a nivel social y político, dado que Rumanía aún estaba recuperándose tras la caída del régimen dictatorial de Ceaușescu en diciembre de 1989, con vistas a reestructurar el sistema político nacional hacia la democracia y mejora laboral.

En varios estudios (Ferrero, 2005; Pajares, 2007; Bucur, 2012; Anguita, 2015) los autores se interesan por la época de los años 90 como punto álgido en el inicio de la migración rumana fundamentado en el empobrecimiento de Rumanía, entre otras cosas la pérdida de puestos de trabajo.

⁸ LEY 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano

Centrándonos en la provincia de Castelló, tomamos como referencia los autores Viruela (2002) y Bucur (2006, 2012), amén de complementar las referencias con los datos extraídos del Instituto Nacional [español] de Estadística, cuyos temas de estudio se focalizan en el incremento sustancial de la población migrante rumana en esta provincia, y en la inserción laboral de este grupo.

A comienzos de la década de los 90 llegan los primeros inmigrantes rumanos y a partir de allí el número sigue creciendo de forma continua hasta alcanzar aproximadamente los 200.000 inmigrantes rumanos en 2006. Tres años más tarde, la población rumana afincada en España contaba con una mayor presencia, 751.688 inmigrantes, siendo la comunidad más significativa entre los demás grupos migratorios (Viruela, 2011), y solo en la provincia de Castelló alcanzó la cantidad de 54.517 personas rumanas (INE, 2020).

De manera paralela, según refleja el Instituto Geográfico Nacional (2018) sobre la etapa finales de los noventa hasta poco antes de la crisis del 2008, España representaba un desarrollo económico en potencia, cuya tasa demográfica se caracterizaba por un crecimiento demográfico bajo a causa de las modificaciones familiares como por ejemplo el aplazamiento cada vez más tardío de la independización, búsqueda de pareja estable y formalización de la misma, y de formación de la familia que abarca la herencia o descendencia. El proceso migratorio es beneficioso en este aspecto puesto que la natalidad se incrementó con la instalación de parejas jóvenes y familias rumanas.

En lo que concierne la escolarización de los pequeños de origen rumano existe muy poca información al respecto, no hay estudios que recopilen la actualidad de este grupo migrante. Anguita Acero y Navarro Martínez (2019) detallan la evolución del alumnado rumano entre 2004 y 2013. Aunque el estudio de estos autores esté contextualizado en Ciudad Real, la idea que apuntan sobre la interculturalidad en los entornos educativos también es aplicable a nuestro contexto, es decir, es necesario respetar la integración social y cultural del alumnado migrante, por lo que “se debe aceptar que la diversidad cultural es el reflejo de la realidad social como consecuencia de la globalización y los movimientos migratorios”, un enriquecimiento social, cultural y económico visible (Carrascal, 2015).

Además, Bucur (2012) y Viruela (2011) siguen aportando datos realmente esperanzadores para Rumanía como país que se vio beneficiado por la entrada en la UE, el 2007. Si bien el período 2004-2012 refleja el proceso masivo de migración de la comunidad rumana en busca de un mejor bienestar personal y laboral, Anguita (2015) incide en los desafíos que surgen con la crisis del 2008 en lo que respecta la acogida de las familias rumanas.

Durante este período que abarca 2005-2015 la nación española sufre un deterioro macroeconómico que sin duda protagoniza este siglo, con un incremento en la tasa del paro y un descenso de los puestos de trabajo que afectaron negativamente al país íbero (Ortega y Peñagolosa, 2012).

El flujo de migraciones da paso, entre otras características, a la diversidad de culturas y lenguas. En Europa coexisten 24 lenguas oficiales⁹, y más de 60 lenguas regionales o minoritarias autóctonas que suman el total de unos 40 millones de hablantes. Esta riqueza lingüística se respira también en el estado español, donde hay seis lenguas cooficiales reconocidas en el artículo 3 de la *Carta Magna* española (1978): castellano o español, valenciano o catalán¹⁰, aranés, euskera y gallego.

Este proceso oscilante migratorio mantiene una relación cercana con la ‘aculturación’ (OIM, 2006; Ferrer et al., 2014; Berry, 1997), interpretada como un proceso de cambios que implica una adaptación a los elementos del país anfitrión, tales como la cultura, los valores sociales, las instituciones y el funcionamiento de las mismas, el nivel económico, etc., y una relación de integración del individuo según las necesidades dentro de un nuevo contexto.

Si bien hay estudios previos que definen este proceso (Berry, 1997; 2006; OIM, 2006), por ejemplo el contacto intercultural que involucra un individuo o un grupo de personas en la nueva sociedad de acogida el cual activa cambios en la cultura de origen, en la presente investigación exponemos el fenómeno estudiado –la

⁹ Estas son: búlgaro, croata, checo, danés, neerlandés, inglés, estonio, finés, francés, alemán, griego, húngaro, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, polaco, portugués, rumano, eslovaco, esloveno, español, sueco.

¹⁰ En el territorio noreste de la Península mediterránea conviven diferentes variantes lingüísticas de una misma lengua seccionadas en rama occidental y rama oriental, de manera que el catalán es el nombre genérico de la lengua románica y el valenciano es la variedad occidental del catalán. Para este estudio el valenciano es la lengua regional de uso de los hablantes de la Comunidad Valenciana, más concretamente nos referimos a la lengua oficial (juntamente con el castellano) utilizada en la provincia de Castelló.

aculturación– enfocado al grupo de migrantes rumanos y sus hijos, dos generaciones que plantean diferentes perspectivas desde las cuales analizar las estrategias de aculturación adoptadas y que no cuenta con estudios realizados hasta ahora en el contexto valenciano.

Lo novedoso de este estudio se refleja en el uso de multimétodos, la presencia multilingüe y multicultural debido al proceso migratorio, el trinomio de factores que se analizan (lengua ↔ contexto ↔ identidad) y el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, diferenciándose en todos estos aspectos de otros estudios realizados en la Comunidad de Madrid y Cataluña con mayor presencia de rumanos, junto con la provincia de Castelló.

Además, aportamos una visión completa anotando conceptos integradores como fundamentos para referir los tres grandes aspectos que se reflejan a lo largo del trabajo, a saber, (1) el repertorio lingüístico [y sus usos] de las familias y escuelas, (2) el modelo lingüístico escolar y (3) la identidad. Así, los conceptos integradores de esta cadena de procesos que tienen lugar desde que la persona inmigrante entra en contacto con otra cultura atienden a características específicas, y para ello se definirán en los siguientes apartados.

2.3 Definición del contexto y de la cultura

Aprender nuevas lenguas implica conexión, conexión con nuevas culturas, nuevas personas, nuevas formas de pensar y expresarse (Moore & Gajo, 2009; Arias, 2009; Bialystok, 2010; Kottak, 2011; Cruz, 2018). La comunicación, en definitiva, es conexión, pero ¿dónde tiene lugar esa conexión? ¿Qué otros elementos o factores intervienen en esa conexión?

La lengua es el instrumento de comunicación (Bialystok, 2010), de intercambio de información, que necesariamente debe ser conocida por los interlocutores para atender la finalidad de este proceso comunicativo y que explicaremos en el apartado 3.1.1. Para esta investigación queremos comprender dónde ocurre esa comunicación (familia, sociedad, escuela) y si hay más factores que la condicionan o no.

Y bien, estas preguntas se articulan desde la premisa de que la comunicación no puede entenderse sin conocer el contexto y la cultura en la que surge o a la que se

menciona, de igual forma que Malinowski (1923) recalcó la importancia de estudiar una lengua presente en las interacciones sociales, en un contexto.

En primer lugar, para referirnos al contexto es necesario especificar que la definición de esta noción está caracterizada por el uso que se le otorgue, a modo más genérico o específico, y por su forma –material o abstracto. En la visión genérica Wegener (1991) acentúa la complejidad que define el contexto entendido como entorno situacional donde se conjugan y caracterizan los hechos y las entidades (personas, lugares u objetos) aportando información sobre y para los usuarios:

Within the communication, the situation is not only determined by words, but more commonly and more extensively by the conditions of the environment, by the immediately preceding facts and the presence of the person with whom we are speaking. (1991:21)

Hecha esta observación, conviene señalar que existe una tipología contextual en cuyo caso residen particularidades que deben conocerse para descodificar el mensaje que se pretende transmitir en el proceso comunicativo (Van Dijk, 2007) y que plasmamos como sigue:

- ∅ el **contexto histórico**, quien hace patente las tradiciones, las formas de pensamiento o sucesos que hayan ocurrido en el tiempo, todas ellas imprescindibles para comprender e interpretar adecuadamente el mensaje escrito u oral.
- ∅ el **contexto situacional** está configurado por los medios lingüísticos en que se ubica un enunciado.
- ∅ el **contexto social** se refiere a los aspectos que envuelven una situación comunicativa, como el entorno social o los interlocutores, el lugar donde vive el individuo y condicionante de su pensamiento o ideas y comportamiento o manera de actuar.
- ∅ el **contexto político** engloba los sistemas de gobierno de una nación, así como las ideas e ideologías políticas en general.
- ∅ el **contexto lingüístico** proporciona el significado acorde al contexto en cuestión dada la variedad de sentidos y significados que ofrecen las palabras, como ya hemos visto.

- ∅ el **contexto cultural** representa los valores y costumbres, creencias, gastronomía, códigos y actitudes de un determinado grupo social o comunidad
- ∅ el **contexto sociocultural** es el conjunto de condicionamientos sociales y culturales que afectan el comportamiento verbal, que deberá adecuarse a las diferentes circunstancias en las que transcurre la comunicación, de acuerdo con las normas aceptadas por la comunidad lingüística (Báez García, 2006).

En todas estas líneas resalta la finalidad o el objeto del contexto: ayudar a interpretar el mensaje, a descifrarlo mediante los elementos que aportan marco situacional. Por ejemplo, para los lingüistas el texto representa el contexto de una frase o una simple palabra para entender el sentido que ofrecen estas últimas (Christiansen y Dahl, 2005).

Comprendemos así que el *contexto* representa el *dónde*, **lo físico** –una situación, un escenario, un lugar, el entorno o las circunstancias, un elemento imprescindible en la comunicación a la hora de entender el sentido de lo que se menciona, bien sea [un contexto] genérico o específico– o **lo abstracto**, lo que se transmite, lo intangible – ideas, conocimiento, tradiciones, valores, etc.

Asimismo, Yale (2010) presenta dos tipos de contextos, uno es **lingüístico** – entendido como un conjunto de palabras que forman parte de un texto [escrito]– y el otro es **físico**, que alude al espacio y tiempo en el que se ubica el texto. También Fromkin, Rodman y Hyams (2011) distinguen entre dos tipologías contextuales, contexto lingüístico y contexto pragmático o situacional. El primer tipo ofrece información sobre lo que se ha escrito o hablado, mientras que el segundo representa el conocimiento global que una persona tiene sobre lo que le rodea, sobre el mundo.

Estas ideas adquieren relevancia en las producciones orales y escritas de las niñas y los niños rumanos que explicaremos más adelante (ver 6.3.3 y 6.3.4, el cap. 7 y *Anexos*), dado que el contexto es información que ayuda al interlocutor o lector a entender el mensaje. Por lo que sigue, el contexto da sentido a las palabras, construye un puente entre los usuarios que comparten información diversa.

Enfatizamos sobre la idea defendida por el psicólogo soviético Vygotsky, autor de la *Teoría Sociocultural* (1978), quien recalcó la importancia de atender el contexto cuando se estudia los usos de la lengua dado que la lengua siempre se da en un contexto, y eso es por las limitaciones del contexto y por las características históricas y socioculturales que posee la lengua. Kramsch (1993) así lo reafirma “Our choice of words is constrained by the context in which we use the language. Our personal thoughts are shaped by those of others”, añadiendo sobre las capacidades que la lengua tiene de ejercer influencia sobre nuestra forma de pensar, a la vez íntimamente ligada con el contexto en el que nos desarrollamos como personas y usuarios de la lengua.

No queremos dejar fuera las representaciones de Mey (1993) y Nunan (1993), su forma particular y extensa de verbalizar la esencia del contexto:

A context is dynamic, that is to say, it is an environment that is in steady development, prompted by the continuous interaction of the people engaged in language use, the users of the language. Context: is the quintessential pragmatic concept; it is by definition *proactive*, just as people are. (Mey 1993:10)

La anterior definición se amplía con la siguiente de Nunan:

Context refers to the situation giving rise to the discourse, and within which the discourse is embedded. There are two different types of context. The first of these is the linguistic context - the language that surrounds or accompanies the piece of discourse under analysis. The second is the non-linguistic or experiential context within which the discourse takes place. Non-linguistic context include: the type of communicative event (for example, joke, story, lecture, greeting, conversation); the topic; the purpose of the event; the setting, including location, time of day, season of year and physical aspects of the situation (for example, size of room, arrangement of furniture); the participants and the relationships between them; and the background knowledge and assumptions underlying the communicative event. (Nunan 1993:7-8)

Entendemos, pues, que el autor clasifica el contexto conforme si el contexto es físico (contexto no lingüístico) o abstracto (contexto lingüístico), por tanto representa ambas cosas, la situación comunicativa y el entorno mismo.

Según eso, Yale (2010) reflexiona en lo que conocemos por *Sociolingüística*, entendida como conexión entre lengua y sociedad, comenzando por denominar el uso de la lengua como punto en común entre los usuarios de una comunidad, es decir,

A speech community is a group of people who share a set of norms and expectations regarding the use of language. The study of the linguistic features that have social relevance for participants in those speech communities is called “sociolinguistics”. (2010:253)

Recogiendo estas ideas, comprendemos que la comunicación es una actividad humana bi[multi]lateral que acontece en un contexto interactivo donde mensaje y entorno son inherentes. Hemos visto que el contexto alude a la cultura, están conexiados de manera que se comparte en una situación o entorno gracias a los elementos invisibles, inmateriales que los individuos conocen y que subyacen al patrimonio cultural. En este punto es significativa la importancia que tiene la introducción sobre el contexto y los diferentes tipos que hay, ya que incluye el contexto cultural y sociocultural, con el objetivo de proseguir en el proceso y entender la relación entre ambos elementos, contexto y cultura.

Seguidamente, la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial aprobada por la UNESCO el 17 de octubre de 2003, refleja en su 2º artículo la definición del patrimonio cultural inmaterial tal como sigue:

Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (párrafo 1)

Hemos llegado al segundo factor que interviene en la transmisión de ideas, en las conversaciones, en el diálogo: la cultura. Hay mucho escrito al respecto, por lo que sintetizamos la información para reflejar lo significativo.

En numerosos estudios revisados para ofrecer una definición lo más completa posible sobre *cultura* encontramos elementos comunes que aportan entendimiento sobre este fenómeno en constante desarrollo (Triandis, 1995; Spencer-Oatey, 2000; Shore, 2002; Holliday et al., 2004; Hofstede, 2005; Plum, 2008; Vera et al., 2012). Inclusive se utilizaba este concepto en sentido de educar, ya que ambos conceptos están interrelacionados.

Desde la perspectiva antropológica, Tylor (1871, citado en Kahn, 1975) ofrece el sentido etnográfico original que ha ido modificándose con el paso del tiempo y los cambios inevitables, y acuña este término como “cultura o civilización”, un sentido muy amplio, un todo donde figuran las formas de vida de una comunidad: las costumbres, creencias y capacidades que el ser humano va adquiriendo, entre otras.

Queremos mostrar la evolución que ha experimentado este concepto y para ello descendamos a las particularidades que Spencer-Oatey recopila para enfatizar en la dinamicidad y complejidad que presenta este conjunto existencialista –como lo refiere Plum (2008) o “software of the mind” según lo perciben Hofstede & Hofstede (2005)–, comprobando que

Culture is a fuzzy set of attitudes, beliefs, behavioural conventions and basic assumptions and values that are shared by a group of people, and that influence each member’s behaviour and each member’s interpretations of the “meaning” of other people’s behaviour. (Spencer-Oatey, 2005:4)

Entendemos entonces que la cultura es compartida, influencia nuestra conducta y forma de pensar, cambia, se adapta, adopta nuevas normas según la generación y sobre todo se transmite con cada generación. Como individuos adquirimos la cultura de forma consciente o inconsciente y compartimos todo este conjunto de creencias, actitudes y valores, normas y costumbres (Gómez Pellón, 2010) con la comunidad en la que vivimos y fuera de esta.

Según Spolsky (2009), relacionado con la cultura, la práctica lingüística es uno de los elementos más poderosos, dado que las creencias lingüísticas se fundamentan sobre lo que perciben las personas de las lenguas que usan dentro de una comunidad, de un contexto. Más adelante veremos que los elementos que se gestionan en una familia son la práctica lingüística y las creencias o ideologías lingüísticas, que juntamente forman una conexión triangular, sabiendo que las creencias lingüísticas y la práctica lingüística tienen un impacto (1) en el proceso de adquisición de los niños y las niñas y (2) sus actitudes lingüísticas hacia la lengua familiar y la(s) lengua(s) contextual(es) (King et al., 2008).

Completamos las definiciones anteriores con la que ofrece Strivens referente a la relación entre cultura e identidad:

[...] aquellos fenómenos que crean un **sentido de identidad** común entre un grupo particular: un lenguaje o dialecto, fe religiosa, identidad étnica y localización geográfica. Se trata de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. **El comportamiento cultural es comportamiento aprendido**, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida **inconsciente** [énfasis nuestro]. (1992:212)

La cultura, pues, es un factor multidimensional y diverso que interviene en la comunicación y el cual no se puede separar, es más, adquiere importancia en el proceso comunicativo.

En su origen, la cultura comprende elementos visibles e invisibles de nuestra identidad cultural como individuos que conviene especificar para entender los cambios que tienen lugar con el contacto intercultural, por ejemplo la aculturación. Nos queda por añadir que la lengua y la identidad, además de la cultura y el contexto, son componentes del mismo conjunto o trinomio que se hallan inmersos en este proceso de transformación y cambios. Por tanto, a partir de este primer componente (la cultura) revelamos la implicación que tiene en la aculturación y el desarrollo de los demás puntos.

Los elementos visibles incluyen normas, prácticas, símbolos, lenguas y tradiciones, por ejemplificar algunos. En lo que respecta los elementos invisibles, podemos mencionar los valores, las creencias y las actitudes. Estos elementos invisibles se reflejan en el discurso oral, principalmente transcrito, mediante la observación directa (durante el discurso o la intervención del participante) o el análisis de la transcripción del discurso (Cambra y Palou, 2007). La reinterpretación de lo vivido engloba las diferentes visiones, la de los participantes y la de la persona investigadora, el cual se lleva a cabo desde el análisis intersubjetivo (Vanhulle, 2004).

Primero queremos precisar que las **normas** “regulan la conducta de los miembros en una sociedad” (Gómez Pellón, 2010; Shteynberg, Gelfand y Kim, 2009; Stephan y Uhlaner, 2010) pudiendo coincidir con las normas de otras sociedades, y pueden ser de ámbito moral, ético, religioso, de cortesía, tradicional o legal, entre otras. Frese sugiere que hay un vínculo entre las normas y las prácticas culturales, de hecho “Norms prescribe certain behaviors, and once these behaviors are socially routinized, they become practices” (2015:1328).

Asimismo, cabe puntualizar que las leyes de una sociedad son normas con carácter jurídico y obligatorio sobre el “comportamiento humano dictado por la autoridad competente del caso, con un criterio de valor y cuyo incumplimiento lleva a una sanción” (Jiménez Ayala, 2018).

Explicado este primer elemento cultural visible, enlazamos aquí las consideraciones anteriores afirmando que, en una comunidad con miembros, los **valores** se representan a través de las actitudes y comportamientos estipulados como estándares, típicos, normales. Son conceptos abstractos encaminados a “etiquetar” lo que es bueno, moral o ético, y se caracterizan por su variabilidad y adaptación constante a las nuevas generaciones.

De ello se desprende que las normas están vinculadas al comportamiento o conducta del individuo, mientras que los valores están más ligados a las **actitudes** y **creencias**, lo que vive el individuo personalmente, sus percepciones, sus creencias referente a lo que es importante para él.

En 1992, Schwartz propuso el modelo de los 10 valores humanos distribuidos en dos dimensiones:

- ▷ **autotrascendencia** (universalismo y benevolencia) en oposición a **autopromoción** (poder y logro);
- ▷ **apertura al cambio** (autodirección, estimulación y hedonismo) en oposición a **conservación** (tradicición, conformidad y seguridad)

Dos décadas más tarde este autor y coinvestigadores ofrecen una teoría revisada y ampliada (Schwartz et al., 2012:60) de los 10 valores originales que se han convertido en 19 valores bajo el nombre de “Teoría refinada” y que se describen así:



Figura 4. Teoría refinada de los 19 valores básicos (Schwartz et al., 2012; 2017). Traducida al castellano y adaptada por Adell Carrasco (2019)

Según el trabajo de Vera et al. (2012) la cultura “se puede ver representada en *prácticas culturales y valores culturales*”, y evidentemente está relacionada con el bienestar o el estrés aculturativo que surge según la estrategia de aculturación elegida por el migrante, cuestión sobre la que se puntualizará en el apartado 2.4.2.

Hay una interesante terminología que se refiere a las prácticas culturales como *As Is* (Shteynberg, Gelfand, & Kim, 2009; Stephan & Uhlaner, 2010) y a los valores culturales como *Should Be* (Schwartz, 1999). Estos elementos son cambiables, reversibles en lo que respecta el orden, ya que los valores culturales acaban transformándose en prácticas culturales y al revés, tal y como afirma Frese (2015) en su estudio.

Estructuramos unos ejemplos que pueden diferir de una cultura a otra:

- ∅ comunicación no verbal – gestos, postura, símbolos, contacto visual, distancia interpersonal, saludos
- ∅ comunicación verbal – el tono, el habla, expresiones culturales

Igualmente podemos apreciar en el esquema detallado (Tabla 3) que ofrecen Gardenswartz & Rowe (1994), una comparación de los diez aspectos culturales que las autoras han seleccionado para mostrar las diferencias entre la cultura americana y otras culturas (por ejemplo la europea, nuestra cultura). El desconocimiento de estos códigos deriva en *choque cultural*, pues no se han comprendido por lo que imposibilita la comunicación (Gómez Pellón, 2010).

Tabla 3. Comparación de los distintos aspectos culturales. Fuente: Gardenswartz & Rowe (1994).

Comparing Cultural Norms and Values

Aspects of Culture	Mainstream American Culture	Other Cultures
1. Sense of self and space	Informal, Handshake	Formal Hugs, bows, handshakes
2. Communication and language	Explicit, direct communication Emphasis on content--meaning found in words	Implicit, indirect. communication. Emphasis on context--meaning found around words
3. Dress and appearance	"Dress for success" ideal. Wide range in accepted dress	Dress seen as a sign of position, wealth, prestige. Religious rules
4. Food and eating habits	Eating as a necessity--fast food	Dining as a social experience. Religious rules
5. Time and time consciousness	Linear and exact time consciousness. Value on promptness-->time = money	Elastic and relative time consciousness. Time spent on enjoyment of relationships
6. Relationships, family, friends	Focus on nuclear family. Responsibility for self. Value on youth, age seen as handicap	Focus on extended family. Loyalty and responsibility to family. Age given status and respect
7. Values and norms	Individual orientation. Independence Preference for direct confrontation of conflict	Group orientation. Conformity. Preference for harmony
8. Beliefs and attitudes	Egalitarian. Challenging of authority. Individuals control their destiny. Gender equity	Hierarchical. Respect for authority and social order. Individuals accept their destiny. Different roles for men and women
9. Mental processes and learning style	Linear, logical, sequential, Problem-solving focus	Lateral, holistic, simultaneous. Accepting of life's difficulties
10. Work habits and practices	Emphasis on task. Reward based on individual achievement. Work has intrinsic value	Emphasis on relationships. Rewards based on seniority, relationships. Work is a necessity of life

Todas estas ideas mantienen el referente cultural como núcleo en el desarrollo del individuo, dicho en otras palabras, el individuo necesita de la cultura y su referente para desarrollar su identidad dado que vive en comunidad con otros individuos regida por normas y valores. Como vemos, la cultura es el puerto de conexión entre el conjunto de normas y valores e individuos.

Lo dicho hasta aquí nos conduce hacia la idea sobre la que reflexiona Geertz (1973; 1992), entre tantos otros autores, y es que el estudio de las culturas necesita de la metodología más idónea para hacerlo, como es la etnografía, un multimétodo capaz de ofrecer una visión integradora –además de datos e información– de la vida, de la cultura y del contexto en el que nos desarrollamos como seres humanos (Hammersley y Atkinson, 2007; Agar, 2004).

Al observar esa realidad descubrimos vínculos y conexiones entre individuo y sus percepciones de la realidad, y esas conexiones conducen al investigador y observador

a cuestionar(se). Ladner (2014), a su vez, propone abiertamente la etnografía para el estudio de la cultura dado que “Culture is about meaning, and ethnography is a method to explain that meaning” como veremos en los siguientes apartados de este capítulo y también en la segunda parte del estudio, en concreto con el capítulo 5.

Las ideas que hemos ido reflejando sobre cultura y contexto –normas, valores, creencias y actitudes– son necesarias para entender y ligar la aplicación de estos factores en los **temas** (influencia del contexto, de la familia y de la escuela) y **ámbitos** (uso y gestión de lenguas, tratamiento de la lengua propia, identidad, creencias, actitudes y saberes lingüísticos) de las entrevistas realizadas a los participantes y que sostienen las preguntas y los objetivos de nuestra tesis.

2.4 Aculturación e interculturalidad

Este apartado se enlaza con el punto 2.2 de este mismo capítulo, donde mencionamos el proceso de aculturación de las personas migrantes sujeto al contexto y cultura de llegada. Aquí profundizaremos sobre las particularidades de este fenómeno y las distintas estrategias que la literatura científica describe.

Conviene primeramente definir los dos organismos a nivel nacional e internacional, a saber la Organización Internacional para la Migración (conocida por sus siglas OIM; en inglés *International Organization for Migration*, y sus siglas IOM) y el Instituto Cervantes.

El primer organismo fue fundado en 1951 y tiene varios propósitos de los que destacan la cooperación internacional en materia de migración, el respeto por todas las culturas y la gestión internacional en el ámbito de la migración tan presente como hoy día lo es.

El Instituto Cervantes es el organismo nacional creado en 1991 con el objetivo de promover mundialmente el español como lengua y cultura. Actualmente está presente en 45 países y 88 ciudades, y a nivel nacional es activo también en fomentar la integración plural de la población inmigrante (factores socioafectivos, culturales y psicológicos) y para ello ha publicado un manual (2005) cuya programación incluye estos objetivos: (1) proporcionar a los estudiantes [inmigrantes] **recursos comunicativos** eficaces para su desarrollo personal y social, (2) favorecer su

autonomía a través de situaciones comunicativas reales y participativas y (3) acercar la cultura de origen y la receptora de forma que se comprendan las semejanzas y diferencias que entre estas existen, enfatizando en el **respeto intercultural** por ambas culturas.

Seguidamente, cabe subrayar distinguir entre la terminología que hay al respecto, en concreto migración, inmigración y emigración, así como sus respectivos designativos sobre la persona como autora del cambio internacional e intercultural en cuestión.

Por su parte, la OIM recopila en su glosario definiciones sobre esta terminología que dejamos estructurada en la siguiente tabla:

Tabla 4. Definición de los procesos migratorios que acompaña a la persona. Fuente: Glosario de la OIM, 2019.

Término	Proceso	Persona
Migración	movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país.	Migrante designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones.
Inmigración <i>Desde la perspectiva del país de llegada</i>	el acto de trasladarse a un país distinto del país de nacionalidad o de residencia habitual, de manera que el país de destino se convierta efectivamente en el nuevo país de residencia habitual.	Inmigrante persona que se traslada a un país distinto al de su nacionalidad o de residencia habitual, de manera que el país de destino se convierte efectivamente en su nuevo país de residencia habitual.
Emigración <i>Desde la perspectiva del país de salida</i>	movimiento que realiza una persona desde el país de nacionalidad o de residencia habitual hacia otro país, de modo que el país de destino se convierte efectivamente en su nuevo país de residencia habitual.	Emigrante persona que deja su país de origen o residencia habitual por instalarse en el país de destino que se convierte efectivamente en su nuevo país de residencia habitual.

Los conceptos demográficos *migración* y *migrante* engloban los otros dos conceptos más específicos, *emigrante* e *inmigrante*, puesto que designan el proceso (un cambio de residencia) y evidentemente las personas que se desplazan de un lugar [país] a otro. Ruiz de Lobera (2004) recoge en su estudio información sobre estos

términos, al igual que define las características diferenciadoras entre extranjero e inmigrante, documento que puede ser consultado para ampliar estas definiciones.

Como decíamos, los movimientos migratorios conllevan múltiples cambios y reajustes en la vida de las personas migrantes. Acontecen cambios a nivel personal, social, laboral y educativo (Bronfenbrenner, 1987; Gibson, 2001; Martínez & Martínez, 2018) a consecuencia de una interacción intercultural entre ambas culturas, la cultura de partida y la de llegada (Arnett, 2002). Este fenómeno sociocultural implica una transición en las distintas esferas –social, cultural y psicológica– que afectan al migrante desde que inicia su viaje hasta instalarse en el país de acogida (Retortillo & Rodríguez, 2010; Nina-Estrella, 2018).

Es un hecho significativo en la vida del migrante que pretendemos estudiar con objeto de comprender mejor su experiencia. Todos estos cambios y ajustes psicológicos y culturales responden a lo que se denomina *aculturación*. En el siglo XIX aparece por primera vez este término en el trabajo de Powell (1883) como concepto para explicar los cambios a nivel psicológico producidos a efectos del contacto intercultural.

Años más tarde, este proceso interactivo y continuo fue definido por los autores Redfield, Linton y Herskovits (1936:149) como conjunto que

[...] comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups.

Los psicólogos Sam y Berry definen esta transición “which refers to the process of cultural and psychological change that results following meeting between cultures” (2010:472) buscando entender “what changes take place during acculturation, how people acculturate, and how well they adapt following acculturation”.

La autora Nina-Estrella explica la aculturación como “proceso bipolar de cambio cultural y psicológico” (2018:31) que se materializa en cambios socioculturales y psicológicos. Ante estos cambios el migrante debe adaptarse al nuevo contexto – adaptabilidad o adaptación sociocultural (Ward, Bochner & Furnham, 2001; Retortillo y Rodríguez, 2010)– con lo que ello conlleva, las habilidades sociales, la cultura y lengua que ahora debe conocer y asimilar para relacionarse, trabajar, estudiar, y demás actividades diarias.

Por otra parte, la adaptación en la dimensión psicológica abarca el grado de satisfacción con su nuevo hogar, su identidad como individuo, el grado de bienestar psicológico, en el ámbito personal en general (Searle & Ward, 1990; Ward y Kennedy, 1993; 1994; Ward, 2004).

Si bien en un principio la aculturación era conceptualizado como proceso **unidimensional** (Gordon, 1964; Triandis, Kashima, Shimada & Villareal, 1988; Cortes, 1994; Cuellar, Arnold, & Maldonado, 1995) según el cual el individuo dejaba atrás su bagaje cultural original para adoptar o adquirir los nuevos patrones culturales que ya referenciamos en el punto anterior (valores, normas, creencias, tradiciones y costumbres, etc.), muchos teóricos (Berry, 1980; 1990; Ramírez, 1984; Celano & Tyler, 1990; LaFramboise, Coleman, & Gerton, 1993; Sayegh & Lasry, 1993; Sánchez & Fernández, 1993; Laroche, Kim, Hui & Joy, 1996) entienden este proceso complejo, variable y flexible en el que ambas culturas –la de herencia y la dominante– varían por separado y al mismo tiempo están influenciadas entre sí.

Entre los distintos modelos de aculturación, el referente más influyente es Berry, cuya propuesta se centra de forma más extensa en un paradigma **bidimensional** (1980; 1994; 1997) y propone dos perspectivas fundamentales que sitúan al individuo como eje principal en este proceso de cambios, estas son preservar (1) la identidad cultural y (2) las relaciones con los otros miembros o grupos sociales en la sociedad anfitriona.

Desde una perspectiva multidimensional, en un estudio realizado en 2011, los autores Ng & Nagayama refieren a la aculturación como

multidimensional process of how one culture adopts aspects of another culture's values and behaviors such as attitudes, language, and beliefs. It is generally defined as a change in cultural attitudes, values, and behaviors due to contact of one culture with another, typically between dominant and minority cultures. (2011:46)

En esta definición es significativa la importancia que adquiere el concepto de aculturación que venimos mencionando líneas anteriores por Berry, Powell, Redfield, como ejemplos. Es necesario dejar constancia sobre la característica de ser un proceso **multidimensional** que se refleja en el contacto entre la cultura de origen y la de acogida, dado que si observamos las características anteriores –unidimensional y bidimensional– que ofrecen los autores anteriormente, podemos entender la

maleabilidad de este proceso aculturativo que es intrincado, profundo, y que afecta al individuo en sus valores, actitudes y comportamiento a nivel cultural y personal.

Las definiciones hasta aquí recopiladas exponen la visión psicológica de la experiencia migratoria, de la aculturación psicológica que en algunos trabajos se menciona debido a los estudios que llevaron a cabo especialistas del ámbito de la Psicología. No obstante, también encontramos de especial interés para nuestro estudio enfocar el ajuste sociocultural y psicológico presente en la aculturación desde la comunicación, ya que se desarrolla de manera interactiva con los demás miembros de la sociedad anfitriona y representa el elemento más visible en esta nueva relación.

Además, comunicarse es la capacidad cognitiva del ser humano para interactuar y expresar ideas, preguntas, experiencias. Giménez razona que “en cualquier acto de comunicación no se transmite sólo un mensaje, sino también una cultura, una identidad y el tipo de relación social que enlaza a los interlocutores” (2011:118).

La comunicación es un rasgo cultural identitario, ubicua (Giménez, 2011) y en constante adaptación a la realidad cambiante en la cual los medios informatizados se asientan cada vez con más fuerza, creando una *cibercultura* (González, 2007) que configura y enfoca el grupo *cultura de conocimiento, información y comunicación* hacia una cultura y sociedad virtuales (Giménez, 2011).

Siguiendo en el ámbito de las ciencias de la comunicación, surge la Teoría Comunicativa de la Identidad que defienden Hecht y Choi (del inglés *Communication Theory of Identity* y sus siglas CTI) y que postula

[...] that individuals internalize social interactions, relationships, and a sense of self into identities through communication. In turn, identity is expressed or enacted through communication. In other words, the relationship between communication and identity is reciprocal. From this perspective, communication helps build, sustain, and modify one’s identity. (2011:139)

Comprendemos, entonces, que la lengua y la cultura están vinculadas la una a la otra, es un tándem unitario, lo que Giménez llama “pareja social indisoluble” (2009a y b). Esta idea se retomará en el último capítulo de esta segunda parte en relación al individuo y su identidad.

Mencionando la aculturación también desde la perspectiva comunicacional, algo más clásica es la aportación de Kim, en 1982, pues la autora sostiene que “[...] acculturation occurs through the identification and the internalization of the significant

symbols of the host society” (1982:378). Es decir, nosotros, los individuos, aprendemos a comunicarnos precisamente haciéndolo, proceso que se lleva a cabo por el contacto entre culturas, principio sostenido por el polímata heleno Aristóteles aproximadamente en el siglo IV a. C. y que hoy día representa la máxima de la competencia comunicacional (en inglés *learn by doing*).

Según Kim, ese cambio de país, de cultura, de lengua llamado aculturación depende –en mayor o menor medida– de la competencia comunicativa que el migrante haya desarrollado:

The acculturation process, therefore, is an interactive and continuous process that evolves in and through the communication of an immigrant with the new sociocultural environment. The acquired communication competence, in turn, reflects the degree of that immigrant’s acculturation (1982:380).

Se comprueba de este modo que adquirir esa competencia comunicativa es una fase esencial para lograr adaptarse o integrarse en la sociedad de llegada. No se trata de abandonar la cultura de herencia que uno mismo posee, sino más bien de convergerla con la cultura anfitriona, en palabras de Mendelsohn (1964:524)

They have a life story and are members of groups, which means they interpret and modify the meaning of the stimuli which they receive; and they are capable of integrating their responses to several more or less simultaneous stimuli, so that the resultant action is quite different from what simple addition or subtraction would suggest.

Adaptación e integración, de nuevo surgen conceptos que requieren ser detallados y explicados en el contexto del proceso aculturativo. En el apartado 2.4.2 se definirán y ampliarán los conceptos aquí mencionados.

2.4.1 Modelos para definir la aculturación según diversos autores

La lectura de numerosos estudios sobre este proceso nos ha incitado a clasificar los modelos de aculturación más señalados en el ámbito de la Psicología, Antropología Social y la Comunicación según rasgos definitorios y estrategias que siguen, y según la relevancia para el presente estudio. De esta forma podemos visualizar las diferencias y semejanzas entre ellos, ampliar nuestra mira con respecto a este fenómeno, al igual

que tener toda la información estructurada por autor(es), año, nombre de la teoría o modelo, el ámbito y sus principales características. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Clasificación de los modelos sobre aculturación.

Autor(es) y año	Modelo / Teoría	Ámbito	Principales características
Park (1928) – Escuela de Chicago	<i>Assimilation Model</i> [Modelo de Asimilación]	Sociología	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Proceso conformado de tres etapas: contacto, acomodación y asimilación ▶ Pérdida progresiva e irreversible de la cultura de herencia
Gordon (1964)	<i>Unidimensional Acculturation Model</i> [Modelo Unidimensional de Aculturación]	Psicología	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Asimilación total de la cultura de acogida ▶ Pérdida de la cultura de herencia ▶ Adquisición del conjunto de valores de la cultura mayoritaria ▶ Integración como miembro de la sociedad
Padilla (1980, 1987) Keefe and Padilla (1987)	<i>Modelo Multidimensional de Aculturación</i>	Psicología	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La lengua es factor relacional en la aculturación ▶ Definen aculturación y asimilación como procesos independientes ▶ La conciencia cultural está vinculada al conocimiento sobre la cultura de herencia al igual que sobre la cultura de llegada (a mayor conocimiento sobre la cultura de herencia menor nivel de aculturación) ▶ La identificación étnica con la cultura de herencia a través de la lengua, las tradiciones, la religión, entre otras.
Kim (1988; 2001; 2012; 2015)	<i>Theory of Cross-Cultural Adaptation</i> [Modelo Transcultural de Adaptación]	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Define la aculturación según la competencia comunicacional adquirida por la persona migrante en la lengua de la sociedad anfitriona

			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Competencia comunicacional intercultural que favorece la adaptación a la sociedad anfitriona y los cambios que ello implica
Berry (1990) Berry & Sam (1992, 1997)	<i>Acculturation Model</i> o <i>Bidimensional Model</i> [Modelo de Aculturación]	Psicología	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La aculturación entendida como proceso bidireccional y bidimensional de cambios a nivel individual y grupal, tanto de los migrantes como de los autóctonos ▶ Estrategias de aculturación: asimilación, integración, separación y marginación
Camilleri (1996) Camilleri & Vinsonneau (1996)	<i>Modelo de Estrategias de Identidad</i>	Psicología	<ul style="list-style-type: none"> ▶ El resultado del proceso de aculturación es un conflicto en la identidad del migrante ▶ Para combatir ese conflicto el migrante se valida de las estrategias de aculturación
Bourhis, Möise, Perreault and Senécal (1997)	<i>Interactive Acculturation Model</i> [Modelo Interactivo de Aculturación]	Psicología	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Individualismo: estrategia de aculturación ▶ Prioriza la cultura que el individuo elige, sin necesidad de adoptar la nueva cultura, manteniendo su identidad
Navas et al. (2004)	<i>Modelo Ampliado de Aculturación Relativa</i> (y sus siglas MAAR) [Expanded Model of Relative Acculturation]	Psicología	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Selección bidireccional en conservar o integrar elementos de la cultura origen y cultura anfitriona ▶ Estudio realizado en el contexto español
Hecht & Choi (2011)	<i>Communication Theory of Identity</i> [Teoría Comunicativa de la Identidad]	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La comunicación es un componente fundamental para la identidad ▶ Esta teoría subraya las identidades múltiples o niveles: individual, enunciativa, colectiva y relacional.

Aunque en este estudio nos centremos en algunos de los autores representantes en el proceso intercultural migratorio, las obras de las autoras Albert Guardiola (2006)

y Ramírez López (2017) son un referente imprescindible para mayor conocimiento sobre los modelos de aculturación y sus referentes.

Esta clasificación nos sirve para visualizar los distintos modelos, de los que señalamos afín a este trabajo de investigación el *Modelo Ampliado de la Aculturación Relativa* (Navas et al., 2004), tanto esta investigación como a de Navas et al. han sido llevados a cabo en el contexto y la cultura españoles, y que corresponde detallar esta propuesta interdisciplinar –en ámbitos como Psicología, Sociología y Geografía– de los autores españoles Navas et al. (2004).

Como hemos explicado, tras la década de los años noventa el flujo migratorio en España había comenzado a notarse cada vez más, contando con la presencia de grupos migratorios de distintas nacionalidades.

Nos interesa particularmente la migración rumana (lo vimos en el punto 2.2) en el contexto real en el que ocurre la aculturación, la provincia de Castelló, de ahí la intersección con la propuesta de estos autores que estudiaron el mismo grupo migratorio (rumano) pero en diferente ubicación (Andalucía).

Así pues, ante la necesidad de contar con un modelo de aculturación específico y adaptado al panorama español y sus características en el que ocurre la aculturación, Navas et al. desarrollaron lo que conocemos como *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa* (MAAR) 2004). Berry representó el punto de partida del MAAR (1990; 2005; 2011), y no fue el único, también se inspiraron en el *Modelo Interactivo de Aculturación* de Bourhis, Möise, Perreault y Senécal (1997), entre otros.

Este modelo destaca en la “selectividad” que presenta el proceso de aculturación, es decir una persona que llega a una sociedad nueva y diferente a la suya puede elegir qué elementos cambiar, adaptar o abandonar de su cultura y elegir qué elementos de la cultura receptora quiere adoptar o integrar.

Otra característica a subrayar es la variedad de estrategias en función de los ámbitos en los que las personas migrantes experimentan cambios, y la operatividad múltiple e interrelacional de estas estrategias, que pueden darse en varios ámbitos y en distintos momentos en el proceso de aculturación o contacto con la cultura autóctona (figura 5). El octavo ámbito, el bienestar social, fue introducido en 2010 en el estudio de Navas Luque y Rojas Tejada, especialmente para la migración de la comunidad rumana y ecuatoriana presente en la comunidad de Andalucía.

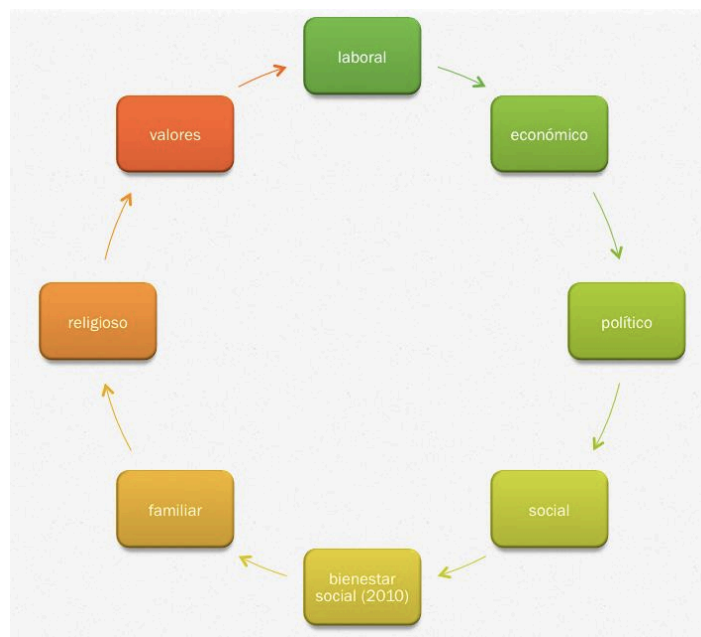


Figura 5. Ámbitos que intervienen en la aculturación y condicionan las estrategias aculturativas (representación basada en Navas Luque y Rojas Tejada, 2010).

De la clasificación de estos ámbitos se desprenden las diferentes opciones al alcance de los migrantes, pues las preferencias de aculturación son adaptativas y varían según si la persona migrante prefiere mantener los elementos culturales heredados o integrar también los de la sociedad de acogida, y también ocurre en el caso de la población autóctona, más específicamente, la relación entre los migrantes y los autóctonos está condicionada por la interacción entre ambos. En la anterior figura 5 observamos la distinción entre ámbitos periféricos (o públicos) e ideológicos (o privados), con lo que

[...] los migrantes rumanos con bajo prejuicio hacia españoles preferían la “asimilación” en ámbitos públicos y la “integración” en ámbitos privados. Los migrantes rumanos con alto prejuicio preferían la “integración” en ámbitos públicos pero la “separación” en ámbitos privados. En el caso de los españoles, los niveles bajos de prejuicio se relacionaban con una preferencia por la “integración” y los niveles altos con una preferencia por la “asimilación”, y esto ocurría en ambos casos en todos los ámbitos (públicos y privados). (Velandia-Coustol, Navas-Luque y Rojas-Tejada, 2018:6)

2.4.2 Perfil del proceso de aculturación y las distintas fases o estrategias, según Berry

De las dos perspectivas independientes que referencia Berry (1997) –tanto si el individuo considera necesario preservar su identidad cultural en la sociedad que le ha acogido, como si invierte en las relaciones con las personas de esta sociedad receptora para integrarse–, el autor apunta que las opciones que se le presenta a la persona migrante son varias, concretamente cuatro (ver figura 6).

Antes de avanzar en las estrategias conviene nombrar los tipos o perfiles de migrantes clasificados según Berry (2006), ya que las particularidades que presentan influyen el proceso de ajuste a la nueva cultura, a saber:

- ➔ inmigrantes voluntarios: aquellas personas que migran lo hacen de forma voluntaria para mejorar a nivel laboral, social, familiar, ...
- ➔ inmigrantes refugiados: personas que han debido abandonar su país por motivos ajenos a ellos, de forma forzosa, determinados por una guerra, una catástrofe natural o conflictos sociales. Es un colectivo protegido por el estado en el que se instalan.
- ➔ inmigrantes solicitantes de asilo: son individuos que solicitan asilo en el país receptor debido a persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, opinión política, pertenencia a un grupo social, género o preferencia sexual.
- ➔ inmigrantes residentes temporales: aquellos que se trasladan a un país con expectativas de quedarse por un tiempo limitado y volver nuevamente a su país de origen.

Cada opción o estrategia de aculturación contiene matices que determina el tipo de relación que existe entre las personas migrantes y la sociedad de acogida, es decir, según la estrategia adoptada tiene lugar una consecuencia, se produce un resultado. Berry (2006) señala los distintos tipos de adaptación en función de cómo se siente el inmigrante respecto a su cultura y a la cultura de acogida. Los posibles casos son **asimilación** e **integración** –también se utiliza su parejo *biculturalismo*–, **separación** y **marginación** (término acuñado por Park en 1928), cada uno de estos con unas

características que predominarán según la relación que exista entre el inmigrante y la sociedad de acogida.

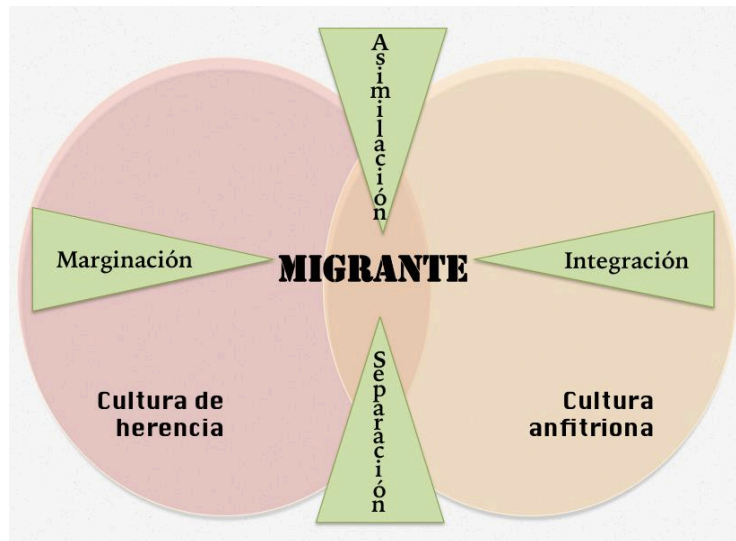


Figura 6. Estrategias de aculturación según el Modelo bidimensional de Berry (1997)

Encontramos nuevas estrategias mencionadas en el trabajo revisado (Berry, 2001), a saber, la **segregación** y la **exclusión**, con énfasis en la perspectiva de los autóctonos dado que el contacto es bidireccional. El último trabajo de Choi et al. (2021) recopila sucintamente las estrategias aculturativas de Berry y así se aprecian en la figura 7.

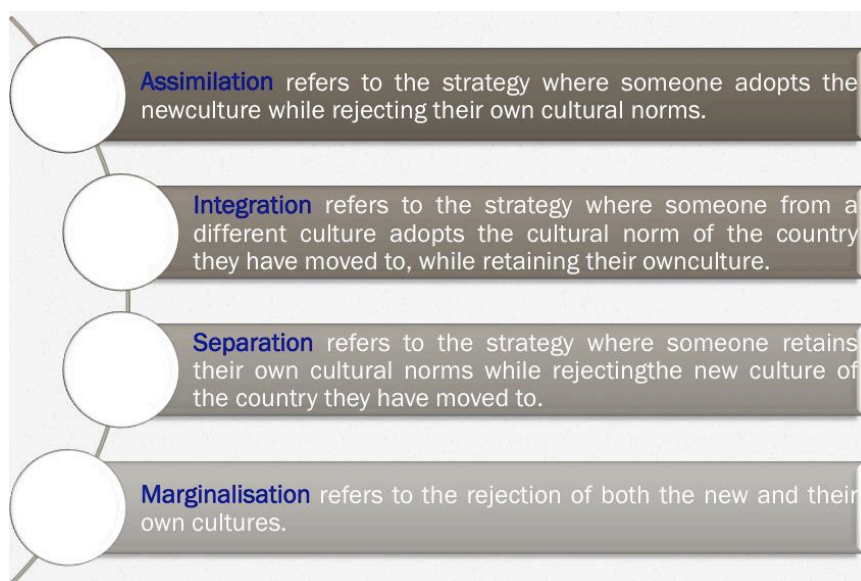


Figura 7. Definición de las cuatro estrategias de Berry (1997), recopilado del trabajo de Choi et al. (2017)

Sin embargo, hay una cierta confusión entre *asimilación* e *integración*. La primera está vinculada a la pérdida de estos referentes originales a favor o a cambio de los nuevos referentes que representan la sociedad anfitriona, su nueva realidad (Heras et al., 2013; Martín, 2017), mientras que la segunda se entiende como proceso simultáneo entre la preservación del conjunto diverso de referentes culturales y tradicionales que posee el individuo de su cultura de origen y la adopción de los elementos culturales de la sociedad receptora.

Igualmente, en el Glosario de la OIM (2006; 2012; 2021) y otros documentos hemos encontrado definidas estas opciones de manera detallada, reincidiendo en los conceptos que acabamos de reflejar.

Para ampliar, el proceso de desajuste de la cultura de herencia y ajuste a la nueva cultura, es decir la aculturación, presenta esfuerzos, preocupación, dificultades, conflictos, pérdidas o discriminación, entre otros tantos eventos, que pueden afectar a la vida personal de los migrantes, su bienestar físico y psicológico (Nina-Estrella, 2018). Berry (2001) define estos eventos como *estrés aculturativo* y la misma Nina-Estrella lo ejemplifica así:

En términos generales, el estrés por aculturación describe los problemas y desafíos que experimentan los inmigrantes en el proceso de aculturación. Por otra parte, se establece que esta experiencia estresante surge en los procesos de integración y de convivencia social. La necesidad de aprender un nuevo idioma, nuevas costumbres y códigos culturales, cambiar el rol familiar y laboral y la falta de trabajo pueden resultar en un estrés cotidiano significativo. (2018:32)

Por consiguiente, el estrés aculturativo está relacionado con la estrategia de aculturación por la que opta cada individuo. Del modelo propuesto por Berry las primeras dos estrategias –asimilación e integración– son favorecedoras de tener una reacción emocional (Lusk & Galindo, 2017) menos estresante (Kosic, Manneti y Sam, 2005; Berry y Sabatier, 2010; Berry, Phinney, Kwak y Sam, 2006) y generalmente con más autoestima (Berry y Sabatier, 2010; Vallejo y Moreno, 2014).

Eso indica flexibilidad (1) a la hora de renunciar a parte de su cultura origen y acoger la cultura receptora (asimilación), (2) al igual que si desea mantener su cultura (integración), en este segundo caso implica contar con ambas culturas y lo que de ello se deriva (LaFramboise, Coleman y Gerton, 1993; Berry, 1997). La “identidad

bicultural” (Benet-Martínez, Leu, Lee y Morris, 2002) expresa esa compatibilidad entre culturas, la flexibilidad cognitiva del individuo que apuesta por la variedad cultural. Por tanto, esa flexibilidad se halla tanto en la renuncia parcial o total de su cultura origen para acoger la nueva cultura, como en la conservación de su cultura origen y adopción de la cultura anfitriona.

Investigaciones en este ámbito (Kosic, Mannetti y Sam, 2005; Sánchez y López, 2008; Retortillo y Rodríguez, 2010) muestran la preferencia de los migrantes por las estrategias compatibles con la cultura anfitriona –asimilación e integración– por el cambio menos chocante que ello conlleva, en oposición a la separación o marginación como estrategias menos deseables. También desde la perspectiva de la sociedad anfitriona, el hecho de que los migrantes se adapten o asimilen la cultura en la que actualmente residen indica predisposición por adaptarse y acogerse a las normas socioculturales de su nueva casa y menos experiencias estresantes (Kosic, Mannetti y Sam, 2005; Berry, Phinney, Kwak y Sam, 2006; Berry y Sabatier, 2010; y Nina-Estrella, 2018).

Berry (1997; 2001) mostró en su trabajo la relación que se establece entre las actitudes hacia la conservación del contacto con los grupos nativos y los de acogida, así como los niveles de aculturación que muestra el migrante, sobre eso ya comentamos líneas más arriba. Nos parece interesante completar que las actitudes culturales son la respuesta de adaptación del migrante en una nueva comunidad lingüístico-cultural (Culhane, 2004).

En un estudio anterior, Culhane (2001) denomina *motivación interaccional* (en inglés ‘interaction motivation’) a la mixtión que comprende ambas actitudes o hechos: adquirir la nueva lengua (L2) inmerso en la nueva cultura (C2), a la vez que conservar la lengua propia (L1) y cultura donde nació y vivió primero. Esta motivación interaccional confluye las características establecidas en la lengua y cultura familiar para el migrante con aquella(s) de la(s) nueva(s) lengua(s) a lo largo del proceso de aprendizaje de segundas lenguas, en otras palabras, la motivación interaccional describe la variación que se produce en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas (Culhane, 2004).

En tanto que las actitudes que tiene el hablante de relacionarse e interactuar con otros hablantes L2 influyen en la adquisición de competencias lingüísticas y culturales para el uso adecuado de la L2 y el desarrollo de estas competencias a nivel

intercultural. Hay dos interrogantes que se nos plantea: ¿es posible que el contacto con la(s) lengua(s) y cultura(s) de la sociedad anfitriona refuerce o consolide la motivación interaccional? ¿Se ven consolidadas por la motivación interaccional las experiencias culturales que tienen lugar en el contexto de acogida? Estos interrogantes nos llevan al desarrollo de las siguientes ideas.

De una parte, el Modelo de Interacción Cultural (en inglés 'Intercultural Interactive Model') de Gardner y Lambert (1959) integra dos elementos motivadores: la **motivación instrumental** –que hace referencia al deseo del aprendiz de adquirir competencias lingüísticas (léxico, gramática)–, mientras que la **motivación integradora** del aprendiz está enfocada en las interacciones sociales con otros hablantes de la sociedad anfitriona a través de las cuales adquiere las competencias lingüísticas y sociales de la(s) nueva(s) lengua(s).

De otra, el Modelo de Interacción Intercultural de Culhane (2004) pone el acento en combinar e integrar las teorías sobre la motivación y el aprendizaje de segundas o nuevas lenguas con el proceso aculturativo. Por ello, el sistema *integrador* de este modelo ofrece al hablante la posibilidad de preservar su lengua y cultura propias, a pesar de adquirir competencias lingüísticas y sociales en las demás lenguas, es el hablante bilingüe que puede elegir en qué lengua comunicarse según el contexto. En cambio, el sistema asimilador va enfocado a sustituir la lengua y cultura propias por la(s) nueva(s) lengua(s) adquirida(s), lo que significa que han asimilado en un grado alto la L2/C2 y han perdido funcionalidad en su primera lengua. La L2/C2 se convierte en su lengua y cultura propias, cuyo resultado se traduce en dificultades de expresarse/comunicarse en la L1/C1 por la sustitución lingüística y cultural al nuevo entorno. Estas ideas las retomaremos desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas en apartados posteriores, especialmente en el 3.2.

En nuestro estudio, en el caso de los padres, su participación refleja el proceso aculturativo y la identificación entre la cultura origen y la anfitriona a través de las preguntas relacionadas con el uso y gestión de lenguas, la identidad, las creencias, actitudes y saberes –por cuanto las familias e hijos participantes muestran sus experiencias y actitudes respecto la lengua propia y las lenguas contextuales. En el caso de los niños y las niñas no podemos hablar de aculturación, ya que ellos han

nacido y viven en el presente contexto, pero sí podemos observar sobre su identidad (si es híbrida o no), entre la lengua de herencia y la suya propia.

Por último, es interesante apuntar sobre la “adaptación intercultural” (Berry, 1997; Ward et al., 2001), que surge cuando hay estabilidad en los cambios a nivel de aculturación debido al tiempo transcurrido, más concreto se refiere a la residencia de las personas migrantes de larga duración.

2.4.3 Interculturalidad

La conjugación de tantas lenguas y tantas culturas otorga a este estudio una visión dialógica entre la cultura del migrante y la cultura de llegada o anfitriona, el enriquecimiento mutuo, la capacidad de entender al otro (la empatía, ver 5.7), la convivencia de distintas culturas o colectivos en un mismo espacio físico, un mismo contexto social.

Este proceso va más allá de la convivencia entre distintas culturas, el núcleo lo constituye la unión, la colectividad entendida como acción que persigue el respeto recíproco y la creación conjunta de una sociedad pluricultural que represente a las personas en su diferente origen.

Encontramos necesario resaltar el trabajo de Cruz (2018) sobre este fenómeno que siempre ha sido de actualidad y digno de la mirada más atenta y respetuosa posible. Este autor enfatiza en la idea de interculturalidad como sinónimo de “saber vivir y existir con los demás” en dicha diversidad, reclamando la importancia de percibir y comprender el mundo a nuestro alrededor, lo que llama *cosmovisión*. De ahí Kottak (2011) incide en la subjetividad de la cosmovisión para observar, entender y explicar lo que vivimos, nuestras experiencias, la vida misma.

Entendemos así pues que las tradiciones y costumbres que desde la cuna se nos han transmitido influyen la forma de ver a los demás, de entenderlos, y esta casi siempre está focalizada en nosotros mismos. Podemos llamarla visión *unitaria* o *personal*, que nos define como seres humanos únicos, y no es esta la crítica. La visión que cada uno de nosotros tengamos refleja nuestra cosmovisión (Kottak, 2011), pero al entrar en contacto con otra(s) cultura(s) se va reconstruyendo, revisando, enriqueciendo por las demás visiones [culturales]. He aquí esta nueva visión que

refleja nuevo conocimiento –también autoconocimiento–, perspectiva integradora que acoge elementos culturales para mayor beneficio, en vez de ‘desecharlos’ o cambiarlas. Podemos llamarla visión *compartida*.

Por todo esto, la interculturalidad comparte con la etnografía el mismo fin, ambas atienden a la empatía del investigador para con sus participantes, hacen una llamada a descubrir la visión del *otro* desde dentro gracias a recursos como la observación participante, la entrevista en profundidad y el diario de campo para recoger las evidencias de la realidad, los datos (Thomson, 2008), para dar sentido.

Concluimos este segundo capítulo seleccionando la aplicación del modelo aculturativo de Berry y Sam (1997), así como de los modelos de Navas et al. (2004) y el de Hecht y Choi (2011), argumentando que sus características son las más idóneas para el análisis y la metodología diseñada del estudio.

Así, las estrategias de la aculturación que aportan Berry y Sam (1997) están presentes en el proceso migratorio de las familias participantes rumanas; en España tenemos el modelo MAAR, de los autores Navas et al. (2004), con aplicación al contexto español (en Andalucía) y con la misma comunidad que la nuestra, recordando que entre sus referencias fueron Berry y Sam (1997). Este modelo contempla diferentes opciones para los migrantes, pues las preferencias durante la aculturación son adaptativas y varían en función de si la persona migrante prefiere mantener los elementos de la cultura de origen (integración o separación) o integrar también los de la sociedad de acogida (asimilación). Respecto Hecht y Choi (2011), su Teoría comunicativa de la identidad es relevante para este estudio en la manera que consideran la comunicación un componente fundamental para la identidad, la conexión entre lengua e identidad.

Las estrategias aculturativas que resaltan en el análisis de la muestra de familias rumanas están enlazadas con los objetivos y la metodología de la investigación, es decir, con la relación existente entre la identidad, las lenguas familiares y las lenguas escolares. Se describirán (cap.7) y analizarán (cap. 8) las relaciones entre la lengua, contexto e identidad.

Cuando bebas agua, recuerda la fuente

Proverbio chino

CAPÍTULO 3

LA LENGUA –

FENÓMENOS QUE AFECTAN A LAS LENGUAS EN SU CONTEXTO

Consideramos pertinente y necesario precisar ahora los términos que a continuación se indican para ofrecer los matices y significados que sitúan dichos términos en el contexto de la presente investigación, los cuales también sirven al propósito que esta persigue.

Castellano vs. español, estas dos denominaciones no entrañan mayor misterio, ambas son correctas. A nivel global, se usa el término *español* para referirse a los hablantes de esta lengua o a la lengua hablada por más de 500 millones de usuarios en el mundo, según artículos recientes publicados por el Instituto Cervantes ¹¹ (<https://www.cervantes.es>), ABC Cultura (<https://www.abc.es>) y Nova Ciencia (<https://novaciencia.es>), entre otras. En la figura 8 se pueden apreciar los países de habla española.

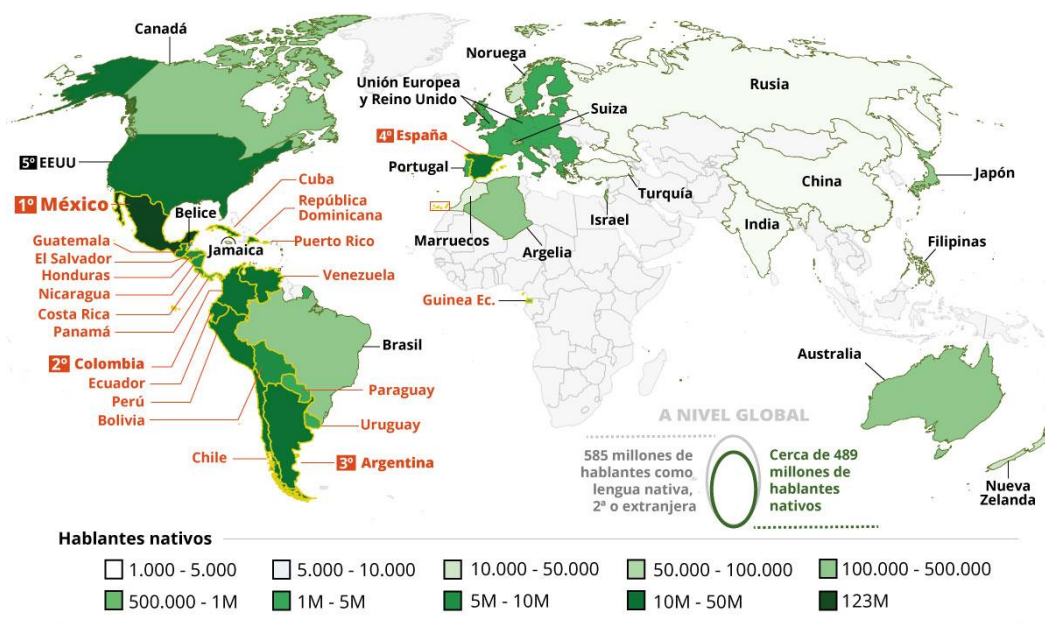
Específicamente, el castellano es la lengua española oficial del Estado español, y en la Constitución española se reconoce que “todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos” (art. 3, 1978), hecho que nos ayuda a distinguir entre la lengua que se habla a nivel nacional de las demás lenguas que cohabitan en nuestro país y que son cooficiales.

Asimismo, otra de las razones para exponer sobre el uso del castellano o del español es para señalar la lengua nacional (de España) de la internacional (naciones hispanoamericanas) cuando no se tenga otro referente (por ejemplo lingüístico o cultural). En términos de nacionalidad y gentilicio nos referiremos siempre como español o española y sus concordancias plurales, argumentando que ambas toman el nombre de la nación para su designación, concretamente del país España.

¹¹ *El español en el mundo 2021* constituye una edición muy especial del Anuario del Instituto Cervantes para celebrar los 30 años de actividad, donde se narra el largo camino de la institución española cuyo papel en la sociedad nuestra y fuera de ella ha sido y sigue siendo promover la lengua española y las lenguas cooficiales. Se puede consultar en el siguiente enlace https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm

Hablantes nativos de español en el mundo

Los países marcados en naranja tienen el español como lengua oficial



Fuente: Instituto Cervantes



Figura 8. Vista panorámica de los países con hablantes de lengua española. Actualización el 23 de febrero de 2021.

La opción de escoger utilizar el término *español* se debe al criterio antes expuesto, dejando el uso del *castellano* en referencia a la península, a España. Esta disyuntiva tiene su razón de peso al verse reflejada en las entrevistas con los participantes desde el enfoque identitario, tal y como analizaremos en el capítulo 8.

3.1 La lengua en sus múltiples descripciones

Es un privilegio comenzar este punto con la afirmación de los autores Brohy et al. (2017:7) al respecto, proyectando que “las lenguas reflejan la evolución de la sociedad, su estructura, formas de vidas, perspectiva del mundo y sus expresiones culturales”.

La lengua representa el *medio de transporte* para aunar las ideas y establecer un acto comunicativo, cuya *transmisión* depende de la interacción (Noprival, Rafli y Nuruddin, 2019). Fatchul Mu'in (2008) agrega que la lengua no se resume solamente al acto comunicativo de intercambio de ideas entre individuos, sino que también es un

medio para crear relaciones sociales entre hablantes. Es, por tanto, una acción y un proceso.

A la hora de analizar, nos interesamos en (1) el papel que desarrolla la lengua en la comunicación intercultural con el apoyo de trabajos como el de Dodd (1991), y (2) el sistema cognitivo y su estructuración en la actividad comunicativa (Vygotsky, 1979). De ahí la importancia de conocer esta poderosa herramienta y sus particularidades.

En su estudio la autora Finocchiaro (1989) presenta las funciones que posee la lengua como sistema complejo de comunicación, características compartidas por el presente trabajo, y que reflejan los símbolos que dan sentido al mensaje. Estas son de carácter:

- ▶ **personal** permite al usuario expresar pensamientos profundos, necesidades, deseos o emociones

- ▶ **interpersonal** permite al usuario relacionarse en el ámbito social, así como agradecer, preocuparse por cuestiones políticas o de salud

- ▶ **directivo** tiene como finalidad influir en el comportamiento del otro individuo o interlocutor mediante advertencia, ruego, orden, etc.

- ▶ **referencial** permite al usuario transmitir una información objetivamente, como hablar de un suceso, del presente o pasado, entre otras, situándola en un contexto

- ▶ **metalingüístico** permite explicitar, definir o reflexionar sobre conceptos empleando la propia lengua

- ▶ **imaginativo** permite utilizar elementos creativos, descriptivos y atractivos para resaltar, llamar la atención (una rima, un anuncio publicitario, etc.)

A partir de la propuesta de Jakobson (1963) –quien completa el modelo predecesor que ofrecía Bühler¹² (1934; 1979)– las funciones mencionadas son opciones que se recogen por otros autores (Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1988) que las denominan (en el mismo orden que el de arriba) expresiva, conativa o de

¹² El autor propuso tres funciones para representar los elementos implicados en el acto comunicativo, a saber la función expresiva, apelativa y representativa. La teoría del lenguaje u *órganon* responde a las explicaciones del lingüista sobre las funciones del lenguaje, el cual consideraba una herramienta para comunicarse los individuos.

relación, fática o directiva, referencial o representativa, metalingüística o recreativa y por último poética. La intervención de los elementos que hacen posible la comunicación determina la función en cuestión, como refleja la figura 9.

Función	Interviene
<input type="checkbox"/> expresiva	<input type="checkbox"/> emisor/hablante
<input type="checkbox"/> conativa	<input type="checkbox"/> receptor/oyente
<input type="checkbox"/> fática	<input type="checkbox"/> contacto
<input type="checkbox"/> referencial	<input type="checkbox"/> contexto
<input type="checkbox"/> metalingüística	<input type="checkbox"/> código
<input type="checkbox"/> poética	<input type="checkbox"/> mensaje

Figura 9. *Las funciones del lenguaje y los elementos que intervienen.*
Adaptación de Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988).

Su relevancia en la comunicación es la mezcla de todas ellas, la simultaneidad de varias funciones a la vez que dan visión conjunta al mensaje, aunque el predominio de una sobre las demás sea más evidente. Conocer estas funciones y aplicarlas adecuadamente en el discurso comunicativo responde a los objetivos establecidos para la competencia comunicativa del MCERL (2002), en concreto las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

La primera competencia incluye conocimientos y destrezas léxicas, sintácticas o fonológicas, etc. La segunda competencia engloba los aspectos y condiciones socioculturales del uso de la lengua, y la tercera competencia atañe la competencia discursiva, el planteamiento y desarrollo del discurso. Dicha relevancia nos acompañará en el análisis del discurso oral y escrito sobre los datos recopilados en el trabajo de campo realizado con los participantes, sobre el que trataremos como corresponde en el capítulo 7.

Desde la perspectiva comunicativa, el multilingüismo (ver la introducción que hemos hecho en punto *II Punto de partida: ¿por qué el multilingüismo?*), así como el multiculturalismo son procesos dinámicos en tanto que adquirir una lengua o emplearla requiere tiempo y práctica (Knight, 2018). Hace más de dos décadas, las autoras Fenner, Trebbi y Aase (1999) realizaron el contexto de la internacionalización

como factor que otorga gran importancia al dominio de varias lenguas además de la lengua propia, ofreciendo al individuo un desarrollo holístico a todos los niveles que le capacita para entender el mundo que le rodea, y claramente a sí mismo. Ello implica alcanzar una competencia lingüística, relacionada a su vez con la exposición a la cultura y relacionarse con esta, en otras palabras, la lengua en su uso.

Ciertamente nuestra sociedad es cada vez más diversa, es multilingüe y multicultural, en la cual la lengua adquiere dos funciones fundamentales, la comunicación y la representación de la realidad. El lenguaje ayuda a configurar la identidad cultural la cual proviene de la realidad y se forma a partir del uso de la lengua, como expresa Araque Moreno “el lenguaje forma parte integral de nuestra existencia” (2005:117).

Cuando pensamos en la lengua pensamos en su funcionalidad, puesto que es un instrumento para transmitir sentimientos y opiniones o para relacionarse, entre otras. Como describe Sapir (1921; apud David Crystal, 2001:55), “la lengua es el arte más inmenso e integrador que conocemos, un trabajo anónimo y descomunal de generaciones anónimas”. Necesitamos comunicarnos en las distintas esferas de la vida, empezando desde la familia, en el trabajo, en el círculo de amigos, en el médico, en la escuela, etc. Como hemos dicho en el capítulo introductorio, la lengua ejemplifica las experiencias, simboliza una forma de conocimiento (ver I *Motivación y propósito de la investigación*). Es, pues, el vehículo a través del cual reorganizamos los pensamientos y la adquirimos mediante conversaciones con la familia o los amigos (Mercer, 1997).

Asimismo, Hall¹³ (citado en Husén, 2004) destaca la idoneidad con el trinomio lengua ↔ contexto ↔ identidad, dado que la información (cultura) que se ha transmitido hasta ahora se ha hecho a través de la lengua. El contexto sociocomunicativo nos determina aprender una lengua o varias, partiendo de la premisa de que la lengua materna¹⁴ es la base sobre la que asentamos o construimos las demás, concepto que nos interesa en especial por su relevancia en el aprendizaje

¹³ HALL, E. T.: *The Silent Language*, ob. cit.

¹⁴ Se recoge esta terminología cuando corresponde a las ideas expresadas por los teóricos en la materia, en el apartado 3.1.1 definimos ampliamente este concepto y en los puntos que siguen definimos los demás conceptos (lengua familiar, de herencia, ...)

de las demás lenguas y también por la relación particular con la identidad, el cual abordamos en el siguiente punto 3.1.1.

La modernidad, sin embargo, sofoca esta riqueza cultural bajo el estandarte de globalización lingüística que promueve la uniformidad alzando el uso de una lengua común para todos y todas, produciéndose la pérdida lenta pero segura de las diversas formas de ver y concebir el mundo, y todo lo que ello conlleva.

Lenzerini (2011) y del Moral (2015a; 2015b; 2015c; 2016) pincelan sus escritos con cierta crítica hacia la uniformidad lingüística cada vez más predominante, como por ejemplo el uso de la lengua vehicular inglesa impuesta a nivel global por la necesidad de comunicación en distintos ámbitos (económico, social, tecnológico).

Así, lenguas minoritarias, entendidas aquí según el número de hablantes o usuarios (Moreno Fernández y Ramallo, 2013), se ven desprovistas de los recursos y la determinación que implica mantener su patrimonio tangible e intangible en otro contexto, bien sea externo a la familia (el trabajo, la escuela) o bien externo al país de proveniencia (inmigración o cambio de residencia).

El trabajo de Baldaquí i Pasqual (2021) analiza la situación del valenciano en la sociedad y el sistema educativo de la Comunidad Valenciana, obra que ha resultado muy interesante y que nos ha aportado conocimiento detallado sobre la perspectiva didáctica de las lenguas escolares en la provincia de Castelló. Concretamente, estos autores hacen referencia a la competencia plurilingüe fundamentada en la integración del repertorio lingüístico familiar y del repertorio lingüístico oficial en el contexto escolar, idea que repreciamos y ampliamos en el punto 3.3. Corresponde detallar sobre las lenguas minoritarias en los puntos 3.1.3 y 3.1.4.

3.1.1 Lengua materna... ¿cómo se define?

En este apartado vamos a mencionar la literatura que acoge los distintos términos y concepciones utilizados para definir la lengua que primero se aprende, desde la cuna, presentando al final la elección que mejor responde a las características del presente trabajo.

Entre tantas definiciones que existen sobre la lengua materna, resultan de especial interés las palabras que conforman la definición que sigue “la lengua materna

es el instrumento más poderoso para la conservación y desarrollo del de patrimonio tangible e intangible” (UNESCO, 1982, art. 23; UNESCO, 2005). Esa doble combinación del patrimonio cultural consiste en abarcar [nuestro] pasado, [nuestra] cultura e identidad (Bassa y Kiss, 2009), dejando a los futuros herederos la aportación individual y colectiva de dicho patrimonio. Lo intangible se interpreta a partir de lo tangible (Pérez de Cuéllar et al., 1995), cuya ejemplificación no es otra que la lengua como vía para transmitir y hacer visibles las ideas, los pensamientos, los valores, las creencias, etc. En suma, la lengua es nuestra identidad descifrada en palabras.

Para entender realmente qué es la lengua materna materializando su significado en palabras, Nelson Mandela lo expresa haciendo comparación entre la razón y el corazón, entre lo ‘materno’ y lo ‘aprendido o adquirido’ dejando claro que “If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart¹⁵” (2020:236).

También la autora Guvercin (2010) señala que la lengua materna posee complejas estructuras lingüísticas a través de las que podemos expresar emociones, informaciones e incluso influye en nuestra personalidad, además de acercarnos a nuestra herencia cultural.

De igual forma, la lengua materna representa la base a nivel lingüístico y con ello aporta grandes beneficios, pues las habilidades en la alfabetización de la lengua hablada en la escuela (puede coincidir o no con la lengua materna recibida en la familia) dependen principalmente de la base que los niños tengan en su lengua materna (primera lengua o L1), dicho de otra manera, el nivel de desarrollo de la las demás lenguas L2 o LEx (que definiremos hacia el final del apartado) dependerá del nivel de desarrollo de la lengua materna (McKenzie, 2009; Cummins, 1999; Guvercin, 2010).

En fuentes recientes (Byram & Hu, 2017; Limacher-Riebold, 2017) aparece la lengua materna (en inglés *mother tongue*) expresada como la primera lengua (en inglés *first language*) con la que tenemos contacto, la que primero entendemos y hablamos. Según UNESCO (2021)

¹⁵ Traducción al castellano «Si le hablas a una persona en una lengua que entiende, el mensaje llegará a su cabeza. Si le hablas en su lengua, le llegará al corazón».

Language variety(ies) acquired in early childhood (approximately before the age of two or three years) in which the human language faculty was first acquired. *First language* is preferred to *mother tongue*, which is often inaccurate as the first language is not necessarily that of the mother alone. (*Guide for the development of Language Education Policies in Europe*, 2007).

En estudios anteriores, Houle (2011) y Aguzzi (2012) se refieren a la lengua materna como aquella lengua adquirida primero en la niñez y la cual la persona continúa comprendiendo y usando en la edad adulta.

Otro equivalente es la lengua nativa (Ministerio de Cultura y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016), es aquella que más se utiliza desde el comienzo más temprano. Cook (1999) razona la lengua del hablante *nativo* equiparándola con un ‘hecho históricamente inalterable’. Sin otro filtro, es la lengua origen que designa el orden, otro sinónimo para referirse a la lengua materna.

Sin embargo, la autora Limacher-Riebold (2017) distingue entre la lengua materna y la lengua hablada prioritariamente, bien sea con los padres o con una persona cuidadora, en cuyo caso la lengua materna ya no coincide con la lengua de primer contacto que definimos líneas más arriba, sino la que más habla una persona. En términos cronológicos, es la primera lengua que se habla, la predominante.

La actualidad impera en este caso reclamando un término que se adecúe a la vida contemporánea y sus características, dado que el concepto ‘lengua materna’ está sujeto a factores socioeconómicos –debido a la integración laboral de la mujer– y familiares en especial, al provocar un reajuste en la organización y planificación de la familia. La referencia materna se ha ido difuminando poco a poco, aunque no perdiendo, y amén de los padres entran nuevos protagonistas en combate: los abuelos, los tíos o personas cuidadoras que se encargan del cuidado de los descendientes, idea que también recogen Dolz, Gagnon y Mosquera (2009). Son ellos quienes pasan a ser transmisores en mayor proporción de la(s) lengua(s), añadiéndose por tanto a la(s) lengua(s) del padre y de la madre, que pueden coincidir en ser la misma o distinta, de ahí la [pluri]variedad lingüística.

Veamos ahora qué designan las L1, L2 y las LE, conceptos a los que nos referimos al principio de este apartado. Esta distinción se perfila desde diferente ángulo, es decir, según la función que desempeña cada una de ellas representará un código u otro.

Desde la función de adquisición del lenguaje, la L1 representa la primera lengua aprendida, o lo que es lo mismo la lengua materna. Por tanto, la L2 es la segunda lengua que se aprende y con ella necesariamente estamos ante un bilingüismo (ver punto 3.2.1). La segunda función representa el orden en el que se aprende dicha lengua, cuyo primer lugar le corresponde a la lengua aprendida en casa, la lengua primera o L1.

En adición a esta función cronológica, la L2 se corresponde a la segunda lengua adquirida dentro [o fuera] del ámbito familiar que cumple una función social en el contexto de adquisición al ser una de las lenguas habladas en la comunidad. Cambra i Ginés (1996) esquematiza las ideas anteriores categorizadas en tres criterios:

- ∅ El **criterio sociolingüístico** denomina la convivencia de la L1 con otra lengua (L2) en un ámbito plurilingüe a nivel social;
- ∅ El **criterio cronológico y psicolingüístico** atiende al orden en el que se ha aprendido la otra lengua, es decir, la L2;
- ∅ El **criterio didáctico** refleja el aprendizaje de la lengua [L2] que tiene lugar en la escuela como inmersión lingüística.

A diferencia de la L2, la lengua extranjera (LE) no es la lengua propia del país de residencia, ni tampoco la lengua de la comunidad necesaria para la intercomunicación. Materializamos esta diferencia con el ejemplo de un inmigrante rumano que llega a España y cuya lengua primera (L1) es el rumano, pasa a adquirir la segunda lengua (L2), que sería lengua extranjera para una persona rumana que estudia el español en su país de origen o en cualquier otro que no fuera España (Muñoz, 2002).

El matiz entre L2 y LE se define, o al menos debería definirse, desde la relación entre el individuo y la lengua en cuestión, ya que la identidad lingüística es el fuerte dirigente a la hora de establecer dicho orden (Pato y Fantechi, 2012). Queda por aclarar que LEx se corresponde con la variedad que pueda existir en referencia a las lenguas adicionales (Judd et al., 2001), dado que el hablante puede aprender y ser usuario de más de una lengua extranjera o no, como en el caso del contexto bilingüe de la provincia de Castelló donde las lenguas contextuales no son extranjeras, pues los hablantes conviven en un mismo contexto. Estas lenguas adicionales forman parte del repertorio lingüístico del hablante plurilingüe.

Lengua materna... ¿lengua propia?

¿Existen otros términos que hagan referencia a la lengua materna? En efecto, aunque el término más conocido sea 'lengua materna', hay una gran variedad que mantiene semejanzas con el núcleo de esta primera definición, pero las características difieren según el escenario en el que se utiliza, la función que cumple o el origen.

Marzà y Torralba (2017) aportan un término utilizado en estudios anteriores (Extra y Gorter, 2001; Mackey y Siguán, 1986 citado en Cambra i Giné, 1996), a saber la lengua propia, cuyo uso lo asociamos a los criterios de origen e identificación referenciados por Skutnabb-Kangas (1984), como se puede apreciar en la Tabla 6. Estas observaciones se relacionan también con la propuesta de Dolz et al. (2009) al plantear el concepto "primera lengua" aplicable a toda situación (por ejemplo familias bilingües, heterogéneas, situación de plurilingüismo u otras).

Tabla 6. Propuesta de Skutnabb-Kangas de los cuatro criterios que definen la lengua materna (1984:18)

CRITERION	DEFINITION
ORIGIN	➔ the language(s) one learned first
IDENTIFICATION a. internal b. external	a. the language(s) one identifies with b. the language(s) one is identified as a native speaker of by others
COMPETENCE	➔ the language(s) one knows best
FUNCTION	➔ the language(s) one uses most

La escasez de estudios actuales que recojan los significados de la lengua materna y sus diferentes variantes nos ha dejado la posibilidad de recopilar de aquellos estudios realizados hace más de una década (Skutnabb-Kangas, 1984; 2000; 2008; Dolz et al., 2009) y actualizar las definiciones para su uso en el presente trabajo.

Definir la lengua materna y sus sinónimos (como idioma nativo, lengua de origen, primera lengua o lengua propia, entre otras) nos ha mostrado todas las variantes que esta engloba, y según criterios que atienden el origen, la identificación, la competencia o la función, podemos tener diferente lengua materna. Esta definición conlleva

entender los diferentes significados, así como sus implicaciones al usar este término, como veremos en los siguientes recuadros.

La autora Skutnabb-Kangas, en base a estos criterios establecidos, elabora tres planteamientos que atiende a las definiciones reflejadas en el recuadro anterior (tabla 6). El primer planteamiento reafirma que una persona puede tener diversas lenguas maternas según el criterio de referencia. El segundo apunta hacia la flexibilidad de cambio de la(s) lengua(s) materna(s)¹⁶ a lo largo de la vida, exceptuando el caso del criterio referente al origen. Y el tercer y último planteamiento ofrece una visión jerárquica tocante al grado de conciencia de los derechos humanos en materia lingüística en una sociedad.

A partir de la clasificación de Skutnabb-Kangas y la alternancia de los códigos lingüísticos (en inglés *code-switching*, ver 3.5.3.2) en el progreso del hablante, desarrollamos una posible [hipo]tesis sobre la relación entre las lenguas, las culturas y la persona. En función de la lengua que más conoce el hablante, no necesariamente es la que más utiliza o se identifica, este entra en contacto con la cultura –parte inalienable de este conjunto–, por lo que recibe una influencia multidimensional que promueve, a su vez, la formación o amplitud de conocimientos como resultado de esa interacción individuo-lengua-cultura. Y en esta amplitud reside el enriquecimiento: más lenguas, más culturas, más y diversas vías de pensamiento (Cook, 2007a; 2007b; Dolz et al., 2009).

Estas ideas se relacionan con otros estudios que recalcan la dinamicidad de esta interacción individuo-lengua-cultura (Hall et al., 2006) como un cambio socialmente ‘condicionado’ en lo que a lenguaje se refiere, al haber una permuta entre las lenguas existentes o poseídas según el uso o desuso, preferencias, necesidad, entre otras.

Antes de pasar adelante traemos al conocimiento del lector que estos términos se abordan en todos los apartados de este capítulo. En dichos apartados reflejamos las opciones que se adecúan a las razones del estudio, pero sirva esta exposición para recapitular y recopilar al mismo tiempo los términos de más uso en lo que tipología de las lenguas se refiere.

¹⁶ La autora utiliza este término en singular, aunque en este estudio dejamos vía abierta a la variedad de lenguas propias que una persona bilingüe o plurilingüe pueda poseer.

ES lengua materna

Aquella lengua adquirida primero en la niñez y la cual el individuo continúa comprendiendo y usando en la edad adulta (Houle, 2011; Aguzzi, 2012; Limacher-Riebold, 2019)

EN mother tongue

Se pueden usar como sinónimos:

ES lengua materna, lengua nativa, lengua origen, primera lengua o L1
EN mother language, first tongue, native tongue, native speech, natal tongue

ES lengua familiar

Lengua común que se utiliza en el seno familiar para la comunicación diaria, cabiendo la posibilidad de coexistir varias lenguas dentro de la familia, y la cual no coincide con la lengua hablada en la sociedad (Connaughton-Crean y Ó Duibhir, 2017).

EN home language

Se pueden usar como sinónimos:

ES lengua intrafamiliar, habla familiar
EN family language

ES lengua extranjera

Lengua hablada por usuarios cuya lengua materna es diferente (Norquist, 2020). Por ejemplo el castellano (o español) que se estudia en países como Francia, Bélgica, Rumanía, en cuyo caso no es lengua propia del país de residencia, ni tampoco lengua de la comunidad necesaria para la intercomunicación.

EN foreign language

Se pueden usar como sinónimos:

ES idioma extranjero, LE
EN non-native language, FL

ES lengua mayoritaria

Lengua hablada por la mayoría de los usuarios de un país o región determinados (Hoqan-Brun y Wolff, 2003)

EN majority language

Se pueden usar como sinónimos:

ES lengua contextual, lengua nacional, lengua condicionante, lengua dominante
EN national language, official language, dominant language, high-status language

*El éxito de la convivencia entre lenguas minoritarias y las mayoritarias es el respeto mutuo por lo que cada una de ellas significa y aporta.

ES lengua
minoritaria

Lenqua diferente de la(s) oficial(es) utilizada tradicionalmente dentro de un territorio concreto de un Estado por los habitantes de dicho país y que conforman un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado (Unesco, 2003; Moreno Fernández y Ramallo, 2013; Brohy et al, 2017)

EN minority
language

Se pueden usar como sinónimos:

ES lenqua condicionada, lenqua local, lenqua regional, lenqua indígena
EN regional language, indigenous language

En este punto hemos presentamos las distintas definiciones que representan los conceptos sobre lenguas, anotando las opciones que hemos considerado emplear. No obstante, hay estudios que plantean la carencia que presenta el término *lengua materna*, en las diferencias de orden sexista o la necesidad de plantear nuevas alternativas terminológicas (Vila, Galindo & Rosselló, 2002; Tabouret-Keller, 2004; García, 2009b; Galindo & Rosselló, 2016). Igualmente, el uso de términos como *lengua familiar* o *lengua primera* está sujeto a la necesidad de diferenciar en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en comunidades multilingües con dos lenguas propias (la Comunidad Valenciana por ejemplo), entre L1 y L2, que disfrutaran de un estatus oficial, y LE, sin estatus oficial (Bataller, 2019).

3.1.2 *Lengua familiar, características diferenciadoras con la lengua propia y la lengua de herencia*

La lengua materna o propia, decíamos, se transmite de forma natural y no forzada, desde los inicios de la vida de sus descendientes (Houle, 2011; Aguzzi, 2012; Del Moral, 2015a; 2015b; 2015c; Byram & Hu, 2017; Limacher-Riebold, 2020), pudiendo ser una –si es la misma que hablan los progenitores– o varias –si cada progenitor habla una lengua propia. Continuando, la *lengua familiar* se describe como la lengua común que se utiliza en el seno familiar para la comunicación diaria, cabiendo la posibilidad de coexistir varias lenguas dentro de la familia, pero no coincide con la(s) lengua(s) de la comunidad donde reside la familia. Como dicen Connaughton-Crean y Ó Duibhir (2017:23), la lengua familiar “can be described as

language spoken or used in the home or community but which *is* not the majority language in the society” [cursiva intencional nuestra para indicar la concordancia en singular].

Queda necesario definir la *lengua de herencia* que de entrada comparte características con ambos conceptos que acabamos de comentar. Se trata de un concepto que se acuñó en Canadá para distinguir a las demás lenguas que fueran diferentes al inglés y al francés (Cummins, 1991), es aquella que se transmite de padres a hijos. Cho, Cho y Tse (1997) la describen como aquella lengua que tiene un origen cultural y cuyo uso depende de cada familia.

En su artículo, Van Deusen-Scholl (2003), además de recoger las ideas defendidas por los autores anteriormente mencionados, argumenta el término en cuestión – lengua de herencia– desde perspectivas más amplias como la sociopolítica y pedagógica, trayendo a la memoria que los usuarios tienen diferentes motivaciones que fluctúan con el paso del tiempo. Las autoras Melo-Pfeifer y Schmidt (2012) subrayan que los elementos lingüísticos y culturales de los niños y las niñas migrantes son la clave para prosperar a nivel personal, social y académico, y posteriormente a nivel laboral.

La lengua familiar, la de herencia y la propia ponen de relieve su uso o el estatus que tienen como lenguas que sirven a un contexto: la familia. Imprescindible remarcar aquí que la lengua rumana es lengua de migrantes según veremos en el siguiente punto (3.1.3), lo que no se considera como minoritaria.

Citamos la idea de Melo-Pfeifer y Schmidt quienes afirman que la *lengua de herencia* “suggests primarily a private use in a very limited context (the family members living together in the same space)” (2012:2), un uso que corresponde con la terminología que usamos para referirnos a este concepto.

Mientras que, para algunos autores (Baker & Jones, 1998), las lenguas de herencia se perciben como lenguas tradicionales, ancestrales, del pasado; estas connotaciones son cuanto menos peligrosas, pues representan la fuente lingüística de donde seguimos bebiendo. Van Deusen-Scholl (2003) propone el término *lengua de origen* (del inglés *language of origin*), un sentido más extendido en cuanto al uso adecuado y respetuoso para reflejar una lengua utilizada en contextos familiares o comunitarios.

Comprendemos que esta “nonsocietal and nonmajority language spoken by groups often known as linguistic minorities” de la que nos habla Valdès (2005:411) tiene una repercusión sobre las demás lenguas (lengua(s) de instrucción en la escuela, en la sociedad) como se ha analizado en trabajos previos (Thürmann, Vollmer y Pieper, 2010). La socialización de los descendientes de origen migrante comienza en la familia y se amplía o complementa en el ámbito educativo (guarderías, escuelas), relación que visibiliza más si cabe la importancia de la lengua de herencia en el seno familiar y el aprendizaje de las demás lenguas (Álvarez Mella, 2020; Loureda Lamas et al., 2020; Loureda Lamas et al., 2023; Moreno-Fernández y Loureda Lamas, 2023; Montrul & Polinsky, 2021).

En algún momento de este estudio se menciona la lengua de herencia y queremos aclarar que el sentido al que hace referencia es a la lengua que los protagonistas menores ‘reciben’ de sus padres como herencia en el sentido estricto de este término, pero que en algunos casos no coincide con la lengua familiar ni con la propia, y en otros casos se puede dar esa coincidencia.

Es menester remarcar esta distinción entre la diversidad tipológica (lenguas propias, lenguas familiares, de herencia) en cuanto los protagonistas las definen y se definen a sí mismos en función de las características que estas [lenguas] expresan. El repertorio lingüístico familiar nos mostrará no solo la relación entre las lenguas propias, familiares y de herencia, sino además nos ayudará a entender sobre la repercusión de estas mismas en el uso de las lenguas escolares y contextuales en niñas y niños rumanos. Podremos observar también la relación entre lenguas e identidad.

No obstante, analizamos esta cuestión más adelante, en los capítulos 7 y 8, donde todos los ítems tratados en la teoría serán cuestionados desde la práctica y actividad etnográfica con la que se ha realizado la investigación, eso es a través de las entrevistas con las familias y sus hijos, así como las producciones realizadas por los más pequeños.

3.1.3 *Lengua mayoritaria vs. lengua minoritaria*

Para ilustrar estos términos antagónicos, ponemos por ejemplo la diglosia, que refleja el uso social de la lengua mayoritaria y una minoritaria (Alvar, 2006). La diglosia,

igual que el bilingüismo, alude a la capacidad del individuo de comunicarse en dos lenguas. Baker (2000) la entiende como la convivencia de dos lenguas o variedades lingüísticas en un contexto en el cual cada una de estas se utiliza para diferentes situaciones. No obstante, el bilingüismo es un fenómeno individual –la habilidad del individuo de hablar varias lenguas– (Siguan, 2001), mientras que la diglosia es un fenómeno social por cuanto engloba las lenguas de la sociedad, manifestando un desequilibrio en el estatus de las dos lenguas (Siguan, 1978; 2001; Palanco, 2009). En el punto 3.2.1 tratamos sobre el bilingüismo y sus características.

En su trabajo, Siguan (1978; 2001) menciona que la diglosia presenta unas características sociales, la lengua mayoritaria es la lengua de ámbitos como la enseñanza y la administración pública, es la que goza del prestigio de uso en la sociedad por las clases dirigentes, mientras que la lengua minoritaria queda reducida al uso familiar o doméstico por una comunidad reducida de hablantes.

El progreso o desarrollo de la lengua minoritaria se hace fuera del contexto socioeducativo (Bosma y Blom, 2020), como la familia o algunas actividades extraescolares que incluyan dicha lengua.

Brohy et al. (2017) exponen la doble distinción de las lenguas minoritarias. Por un lado, se definen según el contexto físico, el territorio y el número de hablante, son lenguas

utilizadas tradicionalmente dentro de un territorio concreto de un Estado por los habitantes de dicho país y que conforman un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado.

La CELRM (1992) explica en su primer artículo las acepciones que presenta este término, entonces

- a) per «llengües regionals o minoritàries» entenem les llengües:
 - i. que usen tradicionalment en un territori d'un Estat els ciutadans d'este Estat que constituïxen un grup numèricament inferior a la resta de la població de l'Estat; i
 - ii. diferents de la/les llengua/gües oficial/s d'este Estat; no inclou ni els dialectes de la/les llengua/gües oficial/s de l'Estat ni les llengües dels immigrants;
- b) per «territori en què s'usa una llengua regional o minoritària», entenem l'àrea geogràfica en què esta llengua és el mode d'expressió d'un nombre de persones que justifique l'adopció de les diverses mesures de protecció i de promoció que preveu esta Carta;

- c) per «llengües sense territori» entenem les llengües que usen els ciutadans de l'Estat que són diferents de la/les llengua/gües que usa/usen la resta de la població de l'Estat però que, si bé s'usen tradicionalment en el territori de l'Estat, no es poden associar a un àrea geogràfica particular d'este.

Tanto las lenguas minoritarias (número de usuarios inferior al de las lenguas mayoritarias) como las minorizadas (desprestigio lingüístico y social) no tienen derechos ni privilegios sociales u oficiales, sino quedan reducidas al ámbito privado familiar (González González, 1993).

Por el otro lado la distinción de las lenguas minoritarias reside en la evidencia de ser diferentes de la(s) oficial(es), “sin incluir dialectos de la lengua o lenguas oficiales del Estado o las lenguas de migrantes” (CELRM, 1992, art. 1). En la figura 10 están expuestas las lenguas minoritarias según el territorio y su estatus legal.

Lengua	Territorio	Estatus legal
Amazigh	Ciudad de Melilla	No oficial
Árabe ceutí	Ciudad de Ceuta	No oficial
Aragonés	Aragón	No oficial
Aranés	Cataluña (valle de Arán)	Oficial
Asturiano	Asturias	No oficial
Euskera	País Vasco	Oficial
	Navarra	Oficial en parte del territorio
Caló	Lengua no territorial	No oficial
Catalán	Aragón	No oficial
	Islas Baleares	Oficial
	Cataluña	Oficial
Gallego	Asturias	No oficial
	Castilla y León	No oficial
	Galicia	Oficial
	Extremadura	No oficial
Leonés	Castilla y León	No oficial
Portugués	Extremadura	No oficial
Valenciano	Comunidad Valenciana	Oficial
	Comunidad Valenciana	Oficial

Figura 10. *Uso de las lenguas minoritarias en diferentes territorios de España. Adaptación de Brohy et al. (2017).*

En España, así como hemos venido mostrando,

las lenguas regionales se consideran ya lenguas nacionales, cuyo conocimiento y uso al Estado corresponde amparar y proteger, lo que se traduce en un triple régimen de discrecional utilización como lenguas de cultura, de potencial empleo en los medios de comunicación, orales y escritos, y de restricto

régimen de utilización oral en las entidades y corporaciones de carácter local. (López Castillo, 2008:315)

Ajustado al contexto valenciano en materia lingüística, además de la norma institucional (Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana), la Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, el Consell Social de les Llengües (CSL) cumple funciones como “participar en el proceso de normalización lingüística e impulsarlo en los diferentes ámbitos sectoriales representados en el CSL”, al igual que “proponer en el Consell las medidas oportunas que permitan optimizar la aplicación de las políticas de fomento y normalización del valenciano”. (art. 2, apartados 1 y 5 respectivamente).

De igual manera, la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana es un organismo que vehicula la política lingüística a través de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, quien

- ➔ promueve el conocimiento y uso del valenciano
- ➔ asume las funciones de la política lingüística de la Generalitat y del multilingüismo en los ámbitos no universitarios;
- ➔ la gestión de las escuelas oficiales de idiomas;
- ➔ coordina la Comisión Interdepartamental para el Uso del Valenciano
- ➔ impulsa el despliegue de la legislación lingüística que se deriva del Estatuto de Autonomía y la gestión del multilingüismo;
- ➔ y vela por la aplicación lingüística que establece el Consell en lo que respecta ambas lenguas oficiales y la normalización.

La figura 11 muestra los cuatro conceptos aquí desarrollados y sus equivalentes en inglés: lengua materna, L1/L2/LE, lengua minoritaria y lengua mayoritaria.

4 Equivalencias terminología lingüística



*en algunos casos la lengua de preferencia se convierte en la lengua propia

**en el caso de las familias monolingües o la lengua que se habla en casa coincide con la lengua de origen

Figura 11. Equivalencias español-inglés de los cuatro conceptos fundamentales en este estudio.

El último instrumento CELROM¹⁷, es un tratado internacional que entró en vigor en 2001 pero fue firmado y ratificado el 25 de junio de 1992 por el Comité de Ministros del Consejo de Europa. En este tratado España declara que se entienden por lenguas regionales o minoritarias las «lenguas reconocidas como oficiales en los estatutos de autonomía de las comunidades autónomas del País Vasco, Cataluña, Islas Baleares, Galicia, València y Navarra»; y aquellas que «los estatutos de autonomía protegen y amparan en los territorios donde tradicionalmente se hablan» (art. 1, apartados a, b y c).

En este documento se resalta la diversidad cultural y lingüística europea y los estados firmantes de la CELROM acuerdan comprometerse a eliminar discriminaciones, reconocer y promover las lenguas minoritarias o regionales a través de la enseñanza y el respeto mutuo.

A nivel nacional, la legislación española actual y vigente sobre lenguas extranjeras y su promoción es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), referente a los tres ciclos que componen la etapa primaria. Algo a destacar es la condición de lengua vehicular que hasta ahora ha poseído el castellano, quien adopta oficialidad en el terreno nacional, pero deja la posibilidad a las Administraciones autonómicas de decidir cuál es su lengua vehicular en la comunidad educativa.

Sin embargo, esta ley tiene un pasado, una trayectoria en la enseñanza de lengua(s) extranjera(s) que exponemos brevemente como sigue:

- | | |
|------|---|
| 1970 | Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) – se estudiaba una ‘lengua segunda’ (L2) en la etapa general básica y una lengua extranjera (LE) en bachillerato, sin presencia en las etapas infantil y primaria. |
| 1990 | Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) – se estudiaba una LE en las etapas primaria, secundaria y bachillerato; particularmente, en la etapa secundaria se introdujo como optativa para los alumnos una segunda lengua extranjera (LE2). |

¹⁷ Estos datos se han recopilado de la página oficial de la Generalitat Valenciana, en el apartado dedicado a políticas lingüísticas y cuya inclusión se encuentra referenciada en el capítulo de las referencias bibliográficas.

- 2002 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) – se introdujo la LE en la etapa infantil, en el tercer curso, sin modificaciones en las etapas restantes.
- 2006 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) – pocos avances, se mantiene la situación de las lenguas extranjeras en las tres etapas educativas, aunque se introduce una LE2 en el último ciclo de primaria
- infantil –art. 14, 5º apartado;
 - primaria – art. 17, f; 18, apartados 2º y 4º;
 - secundaria –art. 24, apartados 1º, 2º y 5º (cursos primero a tercero)
–art. 25, apartados 1º y 2º (cuarto curso)
 - bachillerato – art. 34, 6º apartado
- 2013 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) – introdujo importantes cambios en las anteriores normas para fomentar el plurilingüismo, se introduce una LE2 en todos los cursos de la etapa primaria (bloque XII) como optativa¹⁸; en educación secundaria se mantiene la LE1 como asignatura troncal y se introduce la LE2 como optativa; en bachillerato en primer y segundo curso la LE1 continua impartándose, al igual que la optativa LE2.
- 2020 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) es la actual norma que fomenta “una primera aproximación” en la etapa infantil; en la etapa primaria –que se divide en tres ciclos de dos cursos académicos cada ciclo– se incluye la enseñanza de la LE1 en los tres ciclos, y se añade una LE2; en la etapa de secundaria –primero, segundo y tercer curso– el alumnado podrá cursar, amén de la LE1, una materia optativa LE2.

Es significativo sintetizar que la lengua mayoritaria es aquella hablada por la mayor parte de la población o usuarios, esto en el caso de las sociedades plurilingüe o multilingües (Hogan-Brun y Wolff, 2003). Hemos de tener en cuenta que nuestra comunidad, la Comunitat Valenciana, es bilingüe, y además cuenta con programas plurilingües valenciano-castellano-inglés en todas las etapas educativas, con un Proyecto Lingüístico del Centro adaptado a estas características. El hecho de hablar la

¹⁸ Las ofertas de optativas dependen de cada centro educativo y su Administración.

lengua minoritaria o familiar a casa favorece el equilibrio con respecto a la influencia que reciben los niños y las niñas de la sociedad y de la escuela (Solé, 2010).

3.1.4 *Lenguas contextuales o de acogida (castellano/valenciano)*

Este punto es una especificación del apartado anterior (3.1.3), pues el término ‘contextual’ puede ser al mismo tiempo regional, territorial o minoritario en los casos explicados en estos párrafos. Añádase a esto el matiz que envuelve el concepto de lengua mayoritaria, pues también sirve al uso como lengua contextual cuando la lengua de un contexto bilingüe o plurilingüe es la lengua hablada en las instituciones administrativas, escolares y sanitarias, por ejemplo.

Cuando aparece mencionado el concepto ‘contextual’, exactamente en la unión ‘lengua contextual’, se hace referencia a la(s) lengua(s) de uso en un territorio, por ejemplo en Castelló las lenguas contextuales son el valenciano y el castellano como lenguas oficiales, según su norma institucional territorial, el Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana amparado por la Carta Magna Española.

Más específicamente, esta noción también engloba el contexto o entorno físico, social y cultural (Brohy et al., 2019), ya que las características que posee se interrelacionan entre sí. En un contexto bilingüe como el de la Comunitat Valenciana, la diversidad lingüística es esencial para la convivencia armoniosa de las lenguas aquí y actualmente contempladas.

Anotamos los trabajos de Blas Arroyo (1994; 1998; 2000; 2005) y el de Woest (2015) para extender la información del presente trabajo debido a las limitaciones de espacio, tiempo y ámbito acotado al multilingüismo más que a la sociolingüística. Estas obras ofrecen estudios completos sobre el uso del valenciano y los fenómenos que engloba.

3.1.5 *Uso y gestión de las lenguas*

La política lingüística familiar y las lenguas familiares son –desde hace años y evidentemente también hoy día– temas de gran interés, nombramos trabajos muy actuales (Lanza, 2007; Curdt-Christiansen, 2009; 2016; Spolsky 2009, 2012; Li Wei,

2012; Schwartz et al., 2013; King, 2016; Smith-Christmas, 2016; Nandi, 2016; 2017; 2023; Connaughton-Crean y Ó Duibhir, 2017; Xiaomei, 2017; Lomeu Gomes, 2020; Nandi et al., 2022) que centran la atención en estos dos conceptos interculturales. Hablamos de una perspectiva enfocada en la gestión de la política lingüística familiar por parte de los progenitores o la persona encargada de cuidar en su ausencia, dejando por tanto que el niño pueda intervenir, crear, participar del uso de la lengua según ha establecido la familia.

Spolsky (2009) resume la gestión de las lenguas familiares como aquella en la que los padres deciden la(s) lengua(s) que desean hablar entre ellos y con sus hijos e hijas. Esa decisión incluye las diversas actividades que realizan en la familia (lectura, juegos, tiempo de ocio, acceso al ordenador u otros dispositivos electrónicos, etc.), las relaciones sociales con otras parejas y familias para ofrecer a sus hijos comunicación en las lenguas familiares, o el acceso a centros educativos que sean multilingües que les permitan adquirir las lenguas contextuales y fomentar el plurilingüismo partiendo de la inclusión de las lenguas familiares (Nandi, 2023).

En su definición, la **política lingüística** viene representada por el conjunto de leyes, regulaciones y prácticas que un país determinado adopte en materia lingüística (Kaplan y Baldauf, 1997). Este concepto se conecta estrechamente con la *planificación lingüística* –que atiende la puesta en práctica de lo establecido en la política lingüística– y la *normalización lingüística* entendido como “el conjunto de leyes y de textos jurídicos que aseguran la normalidad y la estabilidad futuras de un proyecto político” (Pujol Berché, 2013).

Por tanto, en la provincia castellonense la política lingüística viene aplicada según la Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, es por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. Recordamos las normas en materia lingüística territorial y los artículos del Estatut d’Autonomia de la Comunitat Valenciana referentes al conocimiento y uso de la lengua valenciana en este territorio en el que es considerada oficial juntamente con el castellano (ver 2.1).

Se trata, pues, de un programa de educación plurilingüe dinámico cuya finalidad es evitar discriminaciones lingüístico-culturales a nivel autonómico, además de promover y garantizar “que existan oportunidades reales para el uso de las lenguas

regionales¹⁹ o minoritarias tradicionales no solo dentro del núcleo familiar” (Brohy et al., 2017), lo que significa un aprendizaje lingüístico más allá del aula. La presencia de las lenguas regionales en las esferas públicas y privadas (como la esfera educativa, administrativa, social o los medios de comunicación) es un ejemplo real de visibilidad y garantía de estas lenguas (Brohy et al., 2017).

En el ámbito doméstico, una política lingüística integra la gestión intencionada de las lenguas del repertorio, la ideología lingüística que acompaña a cada una de estas y la práctica de las mismas lenguas (Spolsky, 2004; 2019; Nandi, 2017; 2023). La política lingüística familiar aborda la perspectiva individual de las familias a la hora de elegir la lengua de uso doméstico, así como el uso y aprendizaje de las demás lenguas (contextuales y escolares) por parte de sus hijos e hijas (King, 2016).

La familia y la escuela, por tanto, son los creadores por antonomasia de espacios heterogéneos, pluriculturales, que acogen la gran diversidad existente en todas sus vertientes (Choi, 2009; Park, 2012; Yun y Zhang, 2017). En especial, la familia es la trasmisora de valores, creencias, lengua(s). Representa un ambiente dinámico, el laboratorio donde un individuo empieza a formar su propia identidad a través del lenguaje y su contexto, la cultura, y donde pone en práctica lo que aprende y sigue aprendiendo. Es, en palabras de Lanza (2007), ‘a community of practice’.

Las observaciones de otros autores reafirman estas ideas (Solé, 2010; Schwartz y Verschik, 2013; Rovira 2014; Marzà y Torralba, 2017) donde se resalta la familia como entorno interactivo de éxito en la preservación de la(s) lengua(s) propia(s), así como en la promoción de las mismas. En efecto, la sementera de las políticas lingüísticas actuales se debe a los guardianes del patrimonio tangible e intangible, es decir, a la familia como primera institución de aprendizaje en entorno natural y dinámico (Spolsky, 2009; 2012; Xiaomei, 2017; Nandi, 2017; 2023), seguida de la esfera escolar como microespacio donde se fomentan las lenguas.

Seguidamente, un modelo es un referente que tiene aplicación en contextos y ámbitos distintos, según los objetivos y la finalidad del mismo. Por ejemplo, en el plano educativo, un *modelo pedagógico* “está constituido por conceptos, prácticas,

¹⁹ Con base en lo que se ha comentado, nuestra preferencia es denominar ‘lengua regional’ para hacer referencia a la lengua minoritaria, dando un estatus justificado por la situación geográfica o territorial más que por cuestiones políticas de la misma.

intensiones y saberes escolares y que, comúnmente se hacen explícitos mediante los objetivos, la misión, la visión y los perfiles del ser social e individual en formación”, añadiendo que debe tener en cuenta el contexto social y educativo para su finalidad (Vergara Ríos y Cuentas Urdaneta, 2015:915).

El *modelo educativo*, a diferencia del anterior, “es una recopilación o síntesis de diversas teorías que logran reunir bases dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando que estos den respuesta a las necesidades de la sociedad” explican Apodaca-Orozco et al. (2017:80).

Para lo que nos interesa, el **modelo lingüístico** (en inglés *linguistic model*) está integrado por diferentes instrumentos y ámbitos de intervención en materia de lenguas, para nuestro contexto son aquellos que se mencionan en la Ley 4/2018, de 21 de febrero, al que ya referenciamos en el punto 2.1.

Después de la familia, la institución o el contexto en el que se reúnen las lenguas en gran número es la escuela, conformando una esfera multilingüe, multicultural. La escuela viene estructurada por un modelo lingüístico educativo que principalmente hace referencia al Proyecto lingüístico propio²⁰, es decir, cada escuela recoge en un documento todas las actuaciones didácticas [inter]culturales atendiendo los objetivos de una educación completa, globalizada en el sentido de multicultural, y el marco social donde se desarrolla dicha formación. El artículo 13 de la Ley 4/2018 lo define de la siguiente manera:

1. El proyecto lingüístico de centro es el instrumento mediante el cual cada centro educativo articula y concreta la aplicación del Programa de educación plurilingüe e intercultural de acuerdo con las características del centro educativo y del alumnado.
2. Todos los centros de la Comunitat Valenciana de nivel no universitario sostenidos con fondos públicos tienen que elaborar el proyecto lingüístico de centro, de conformidad con las disposiciones de esta ley.
3. El proyecto lingüístico de centro formará parte del proyecto educativo de centro y se elaborará teniendo en cuenta las exigencias, expectativas, posibilidades y limitaciones del contexto socioeducativo y demolingüístico del centro y del entorno donde el centro se ubica.

²⁰ Ver Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano.

4. Con el objetivo de evitar la segregación del alumnado, el proyecto lingüístico de centro aplicará la misma distribución del tiempo curricular en cada una de las lenguas vehiculares a todo el alumnado del mismo curso.

Con especial énfasis se menciona en el apartado f) del artículo 15 de esta ley que el proyecto lingüístico del centro debe recoger la atención que se dedicará a las lenguas familiares:

- f) La modalidad de presencia de las lenguas y las culturas no curriculares en la actividad educativa del centro.

El tercer concepto es el **repertorio lingüístico** (en inglés *language(s) repertoire*) entendido como base plurilingüe de un aprendizaje continuo y permanente, en otros términos, representa los conocimientos y destrezas a nivel lingüístico que una persona posee sobre una o diversas lenguas, “a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact” (MCERL, 2001:4). Observamos el nexo entre el plurilingüismo y esta noción, donde repertorio lingüístico plasma los elementos lingüísticos comunicativos y el plurilingüismo define el objetivo, que es comunicarse en varias lenguas.

La definición del Consejo de Europa es más explícita al respecto, entendiéndose como

Group of language varieties (first language, regional language, languages learned at school or in visits abroad), mastered by the same speaker, to different degrees of proficiency and for different uses. This individual repertoire changes over the course of an individual’s lifespan (acquisition of new languages, “forgetting” languages learned) (*Guide for the development of Language Education Policies in Europe*, 2007).

Finegan lo resume como “the set of language varieties (including registers and dialects) used in the speaking and writing practices of a speech community; also called verbal repertoire” (2004:540).

Nuestro estudio enfoca los objetivos de investigación en la comunidad rumana situada en la provincia de Castelló, por tanto en las familias de origen rumano. El panorama presente es el mejor testigo de la pluralidad cultural, lingüística, social, política y religiosa. La inmigración comprende múltiples experiencias y decisiones que se transforman en un cambio para mejor posición social, económica y personal. Si bien

resulta difícil reubicarse, reasentarse y comenzar a integrarse en la sociedad de acogida, este proceso depende de la relación que exista entre la persona inmigrante y el contexto, la sociedad. (ver 2.2 y 2.4).

Desde las distintas disciplinas como Geografía, Antropología, Sociología, Psicología social y Lingüística, nos aportan nuevos datos en referencia a la transformación mundial debida a la migración en particular.

Efectivamente, este fenómeno estudiado por autores interesados en el contexto español (Rodríguez-Gracia, 2004; Guardiola y Masanet, 2008; Moreno Fernández y Ramallo, 2013; Álvarez-Pérez, 2015), comporta un incremento de la población extranjera, cuyas implicaciones se reflejan en la multiculturalidad que hoy día respiramos, y aún más de forma exponencial en la construcción intercultural de las uniones mixtas, ambos procesos intrínsecamente relacionados entre sí. Entendemos de esta manera que los conceptos multiculturalidad e interculturalidad expresan la existencia de varias lenguas y culturas dentro de un contexto, precisando que el primer término se refiere a la pluralidad cultural dentro de una sociedad y el segundo expresa la interacción entre esas diversas culturas donde coexisten la lengua, la cultura y la identidad (Kottack, 2011; Cruz, 2018). Estos fenómenos también están conexiónados con la aculturación.

Otro rasgo que presenta la migración es la formación de familias [con o sin descendientes] mediante la unión entre personas originarias del mismo país. En esta dirección, Slakvov (2016) menciona los matrimonios heterogéneos entre distintas nacionalidades y la inmigración –amén de la tecnología o la educación– como agentes de aquellas sociedades que tienen con una lengua comunitaria convertidas en sociedades lingüísticamente más diversas. Pero ¿la diversidad cultural resulta solo de los matrimonios heterogéneos?

Ante la carencia de estudios que indiquen que no solo los matrimonios heterogéneos aportan esa gran diversidad, sino también los matrimonios de una misma nacionalidad, el sociólogo Del Moral (2019) ejemplifica los casos de diversidad en familias y las posibles combinaciones entre estas, mostrando la prevalencia [o no] de la lengua materna, de la lengua de acogida o la lengua internacional, según las necesidades del individuo en relación con la familia, el contexto y la identidad.

Además, y siguiendo con los ejemplos de Del Moral, los matrimonios de inmigrantes que viven en la sociedad de acogida, formando una familia en este mismo contexto, pueden desconocer [o no] su gran papel en la sociedad. Tomando como punto de referencia el estudio de Rovira-Martínez (2011), las alternativas que tiene una familia inmigrante en una sociedad de acogida en materia de lengua y cultura propias se enumeran como sigue:

- (1) enriquecer el contexto social al conservar y transmitir su patrimonio lingüístico-cultural
- (2) favorecer la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas por parte del niño o de la niña
- (3) facilitar la adaptación de su pequeño a los diferentes entornos, como por ejemplo la escuela o los lugares para realizar actividades extraescolares

Así, desde los orígenes de la vida, la familia es el primer contexto o microámbito en el que se originan las interacciones entre diferentes miembros, desde los infantes hasta los más mayores, construyendo el patrimonio cultural que se enriquece al haber contacto con otras familias y no solo. Anotamos los conocimientos que aporta Del Moral (2014, 2019) al respecto, pues en estos artículos detalla que el aprendizaje real de una lengua está subordinado a dos principios, ‘naturalidad o espontaneidad’ y ‘obligación o necesidad’. Este hecho queda restringido al entorno familiar, al patrimonio léxico que se trasmite en y a través de la familia.

Hoff (2006) añade la relevancia del factor frecuencia en la adquisición de la lengua familiar, ideas que también se recogen en el trabajo de Bosma y Blom (2020). Al respecto Bosma y Blom (2020) hacen referencia a la importancia del tiempo o de la frecuencia con la cual los niños son expuestos a la lengua familiar, lo que ellas llaman aportación cuantitativa de la lengua (del inglés *input quantity*), en este caso familiar. Hay otro rasgo que las autoras mencionan como relevante en la adquisición de lenguas y es la calidad de la aportación lingüística (del inglés *input quality*), que define la diversidad léxica y sintáctica a la que están expuestos los niños y las niñas.

También hay trabajos (Park y Sarkar, 2007; Kang, 2013; Melo-Pfeifer, 2015) que hacen mención al papel que destacan los padres en la preservación y el desarrollo de la(s) lengua(s) familiar(es), y no solo ellos, sino todos los miembros de la familia.

Recordemos que dos de los objetivos secundarios (el 1º y el 3º) de este estudio están relacionados entre sí, a saber, analizar el repertorio lingüístico de las familias rumanas y la relación que se establece entre este y las lenguas de la comunidad en la que viven (castellano y valenciano), al igual que examinar la repercusión que tiene el repertorio lingüístico en los participantes [menores] a nivel lingüístico y a nivel identitario.

Por esta razón nos interesa descubrir qué vínculos existen entre las lenguas familiares y las de la comunidad, al igual que indagar averiguar sobre el efecto de estos a nivel lingüístico (Kim, 1982; Collier y Thomas, 1989; Cummins, 1994a; Cummins, 1994b; Fenner, Trebbi y Aase, 1999; McKenzie, 2009; Giménez, 2011), cognitivo (Collier, 1995; Cummins, 2001a; 2003; Bradley & Bradley, 2013) e identidad (Cho, 2000; Phineas et al., 2007) en los niños y sus progenitores.

Precisamos que el presente trabajo se interesa por las políticas lingüísticas de las familias multilingües y la gestión de las mismas según diferentes contextos y particularidades de las familias rumanas con residencia en la provincia de Castelló. Llegados a este punto, queremos ejemplificar las diferentes opciones de familias en cuanto a la política lingüística se refiere, el modelo que las familias adoptan en referencia a la lengua que hablan entre ellos y con los niños con base en las entrevistas previamente realizadas (ver capítulo 7) y por tanto relevantes para este estudio.

Entre los distintos modelos destacamos los siguientes descritos por Slavkov (2016): **1P1L** u **OPOL** (del inglés ‘one person, one language’ – una persona, una lengua) que se caracteriza por la decisión de cada pariente de hablarle al hijo en una lengua diferente y siempre la misma para cada progenitor; **ML@H** (del inglés ‘minority language at home’ – lengua minoritaria en casa) consiste en la elección de los padres de hablar en la lengua familiar; **MajL@H** (del inglés ‘majority language at home’ – lengua mayoritaria en casa) donde la lengua de uso en la familia es la contextual; y el **modelo mixto** (del inglés ‘Mixed Model’) el enfoque que combina y mezcla la lengua propia con las de la sociedad anfitriona. Solé (2010) menciona la estrategia de **hablar una lengua determinada en función del lugar y momento**, si con ello se pretende

practicar una de las lenguas familiares o minoritarias. Ciertamente esta estrategia necesita de un compromiso y de una buena organización por parte de los padres.

Los modelos mencionados tienen sus propios seguidores, y en la parte del análisis enfocamos la aplicación de cada uno de ellos, sus ventajas e inconvenientes en cuanto a su puesta en práctica (Solé, 2010), eficacia, influencia en las demás lenguas, entre otras.

Por un lado, las ventajas de hablar dos o más lenguas se reflejan en las experiencias culturales que tanto hijos como padres han tenido y tienen; el pensamiento abstracto es mayor en las personas bilingües, puesto que conocen dos o más lenguas y culturas, en consecuencia, deben elegir entre las lenguas aquella en la que se comunicará según el destinatario y la situación comunicativa (Solé, 2010).

Seguidamente, los bilingües muestran más tolerancia hacia la diversidad cultural existente en nuestras sociedades, más flexibilidad. Baker (2000) afirma sobre la flexibilidad y creatividad de las personas bilingües de referirse a un mismo concepto con un léxico variado. Otra ventaja que este autor atribuye al bilingüismo es la posibilidad de hablar la(s) lengua(s) de la sociedad y la(s) lengua(s) familiar(es), especificando que la lengua materna es el nexo entre los padres y los hijos, es el bagaje cultural del pasado vivido que se transmite a los hijos en el presente.

Por otro lado, entre las desventajas –que bien son menos– del bilingüismo mencionamos la consistencia de aplicar un modelo lingüístico adecuado a cada familia y sus características, así como el esfuerzo necesario para motivar a los más pequeños en utilizar una lengua u otra, en su aprendizaje bilingüe (Baker, 2000).

Como se pretende en este estudio, necesitamos una mirada mucho más profunda sobre la(s) lengua(s) de instrucción y la(s) lengua(s) familiar(es), el vínculo que se establece entre estas, la influencia de las mismas en el uso de las demás lenguas adicionales, y la repercusión en la identidad de las niñas y los niños rumanos escolarizados en escuelas con enseñanza mayoritaria en castellano o valenciano, inclusive en escuelas adscritas al programa lingüístico experimental (ver capítulos 7 y 8).

3.1.5.1 Gestión del repertorio: recursos que utilizan los usuarios para gestionar una conversación exolingüe

En el proceso de adquisición de lenguas destacan un papel fundamental el contexto o entorno, los usuarios y el vehículo de transmisión y comunicación entre ellos, a saber, la lengua. El contexto puede ser formal o informal, según hemos visto, lo que establecerá qué lengua utilizar en el caso de poder elegir (si en la comunidad hay bilingües, plurilingües o monolingües) y en qué grado de formalidad y para qué utilizarla. Surge entonces la creación de un espacio heterogéneo y mixto en el que se pueden dar los procesos de adquisición y enseñanza en la L2 o LE.

En aquellos casos en los que uno de los usuarios tiene un dominio lingüístico desigual respecto al del interlocutor sobre la lengua de uso y comunicación “la interacción será exolingüe” (Nussbaum y Bernaus, 2001:143), lo que significa que “los participantes tendrán que recurrir a diversas estrategias para comprender lo que se cuenta y hacerse entender”. Porquier (1979; 2003) simplifica la definición y sostiene que la comunicación exolingüe se produce al no compartir la misma lengua propia, en la que son hablantes competentes, pero no es la lengua común para los interlocutores, más bien la desconocen. Cambra i Giné (2018) define esta forma de comunicación como cambios de lengua o códigos entre un grupo social en el que se pueden alternan distintos códigos.

Continuando en esta idea, Krashen (1982) fue pionero en aportar la teoría del *input* (del inglés *Input Theory*) que se resume en la capacidad o grado de comprensión de la información como determinante en la adquisición de lenguas. No obstante, en una comunicación el éxito de la misma se mide por la capacidad que los interlocutores poseen para descodificar el mensaje y seguidamente responder, transmitir o preguntar, etc., razón por la cual también es necesaria la producción o *input comprehensible* (Krashen, 2009). Según este autor no hay que forzar la llegada de esta fase, el usuario comenzará a interactuar cuando se encuentre preparado.

En conjunto, la comunicación exolingüe se manifiesta por los recursos que cada usuario tiene a su alcance, estrategias que contribuyan al entendimiento y comprensión del mensaje, y a la producción de respuesta en dicha interacción. Las situaciones más recurrentes son en la adquisición o el aprendizaje de nuevas lenguas por el desconocimiento de la Lx/LE (1), aunque también puede darse entre L1 y L2 (2).

En el primer caso la llegada de una persona migrante a una nueva sociedad, con una lengua propia diferente a la del país o contexto en cuestión, que se ve en la situación de tener que ir a comprar, ir al médico o escolarizar a sus hijos, entre otras. La comunicación exolingüe, aunque no elegida por gusto, es la que ‘forzará’ a los usuarios a acceder y convenir las estrategias más adecuadas para conseguir comunicarse.

El segundo caso se daría entre las lenguas de un contexto en el que ambas son oficiales, pero hay usuarios monolingües en una de ellas, normalmente en la primera, aunque hay excepciones en las que ocurre en la segunda (entornos en los que la alfabetización y escolarización se ha llevado a cabo en la lengua minoritaria).

Corresponde ahora mencionar los recursos o estrategias para gestionar una conversación exolingüe (Schmale, 1988; Berthoud y Py, 2003; Porquier y Py, 2004; Chovancová, Zázrivcová y Gajdošová, 2020). Antes de ello, queremos subrayar que los usuarios son conscientes de sus capacidades y conocimiento de la lengua que desconocen (Chovancová, Zázrivcová y Gajdošová, 2020), de lo contrario no sería necesario acceder a los recursos para tal caso. El hecho de buscar estrategias denota conciencia. Enumeramos, así pues, los siguientes recursos:

- ☞ **elementos no verbales** (gestos, pausas, silencios, miradas, proxémica, etc.)
- ☞ **repetición** en ambas direcciones, el hablante con menos conocimiento de la Lx que no es la suya propia repite porque tal vez el interlocutor muestra con gestos de desconcierto que no entiende lo que le está diciendo; y viceversa, el hablante con dominio de la Lx repite para asegurarse de que el otro interlocutor quería decir eso.
- ☞ **reformulación** (con o sin repetición), proceso que puede ser intralingüístico –se reformula una idea en la misma lengua en la que se mantiene la conversación– o interlingüístico –la idea se expresa con ayuda de elementos de otra(s) lengua(s), entre ellas puede ser la del usuario que no conoce tanto la lengua en la que están conversando.

Todo ello nos demuestra que, en una conversación de esta índole, es decir exolingüe, observamos una tolerancia gramatical hacia la producción incorrecta de estructuras lingüísticas, una actitud flexible y de apoyo hacia el usuario con una

competencia limitada en la lengua en la que conversan. Inclusive el usuario con mayor dominio lingüístico es quien ayuda al otro interlocutor a encontrar las palabras anticipándose al discurso y completándolo.

En definitiva, para asegurar la comprensión por ambas partes se utilizan estrategias comunicativas a favor de la comprensión del contenido o mensaje, que en ocasiones no son los idóneos, pero funcionan. Algunos ejemplos son los calcos, los préstamos, la alternancia de códigos y la mezcla de códigos (ver 3.6.3.1 y 3.6.3.2).

3.2 Conocimiento lingüístico

En este punto queremos exponer y matizar la distinción entre multilingüismo y plurilingüismo, dos fenómenos que etimológicamente expresan diversidad, surtido o variedad de lenguas, pero se distinguen a la hora de reflejar el uso de las lenguas.

Muy recientemente, en agosto del año 2020, la Unión Europea ha publicado un manual o guía con actividades para familias multilingües titulado *How to raise a bilingual child*²¹ en el que se abordan cuestiones como el bilingüismo, el multilingüismo, estrategias más comunes para utilizar en la familia según sus características, así como otros recursos muy interesantes para fomentar el bilingüismo. Como defiende Grosjean (2015) un bilingüe es el individuo capaz de transmitir el mensaje, de comunicarse, de entender y hacerse entender, sin entrar a evaluar el nivel de fluidez ni tampoco de registrar cuántas lenguas habla.

Las autoras del manual que apuntamos antes describen a los bilingües como individuos “gifted with two worlds of experience instead of one. The best way to immerse in another culture and really connect with it, is to speak the language of that culture” (Bouko et al., 2020:15). Añaden que esta capacidad les ayuda a superar las barreras lingüísticas y culturales por el hecho de hablar más lenguas hay más flexibilidad para tolerar las diferencias culturales.

²¹ Es un Proyecto Erasmus+ financiado por la Comisión Europea, en sus siglas PEaCH que resume el objetivo fundamental de este manual en ‘preserving and promoting Europe’s cultural and linguistic heritage through empowerment of bilingual children and families’. Este manual también está destinado a profesores y educadores, no solo a progenitores.

En este punto retomamos los conceptos que crean cierta confusión o desconcierto por ser muy parecidos en la pluralidad de lenguas que engloban como conceptos, del latín *multi-* y *pluri-*, prefijos que indican muchos/muchas. El artículo de Ruiz Bikandi (2012) ofrece una perspectiva más dilatada acerca de la distinción entre multilingüismo y plurilingüismo. Añadimos que, tanto el MCERL como el Portfolio Europeo de Lenguas²² (PEL), son políticas lingüísticas que el Consejo de Europa ha desarrollado para promover la diversidad cultural y lingüística en los países europeos.

Para ilustrar mejor, según MCERL, el **multilingüismo** se entiende como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (2001:4), como es el caso de las escuelas en la provincia de Castelló al integrar diversas lenguas en su currículo: castellano como lengua oficial y mayoritaria del estado, valenciano como lengua oficial y minoritaria e inglés como lengua extranjera o LE. Con el presente estudio se añade más complejidad a la situación incluyendo la lengua rumana como lengua extranjera que no forma parte del *currículum* académico pero que sí coexiste en esta provincia. Marshall & Moore (2016) anotan que entre los dos términos, el multilingüismo y el plurilingüismo, no hay grandes diferencias, y recalcan que según los usos que se le atribuyan –si son usos sociales o individuales– es adecuado referirse con un término u otro. Por tanto, el multilingüismo responde al uso de las lenguas a nivel social o de sociedad, y el plurilingüismo va asociado a las características individuales sobre las lenguas y su propio repertorio (Cambra Giné, 1996), un uso que es fructífero y que adquiere sentido con la interacción entre individuos en los diferentes contextos (Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana, 2019).

Luego, el **plurilingüismo** enfatiza en que “el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (MCERL, 2001:4). Esta idea la ampliaremos en el apartado sobre la interdependencia lingüística (ver 3.2.2).

²² En España el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en referencia a la diversidad lingüística un documento de aplicación nacional para la etapa de la educación secundaria, El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula (2006), que proponemos como obra de lectura necesaria.

En otro orden de ideas, el plurilingüismo es un fenómeno que hace referencia al uso de tres o más lenguas en las diversas esferas y ámbitos de la vida social (Cambra Giné, 1996; Marshall & Moore, 2016), relacionado con el bilingüismo tal y como se ha dicho líneas anteriores debido al contexto rico en lenguas que se da en nuestro país a nivel global, en nuestra comunidad y en nuestra provincia Castelló a nivel más concreto, porque el hablante puede utilizar varias lenguas²³, su lengua propia y las lenguas vehiculares, castellano y valenciano.

El plurilingüismo se complementa con la experiencia vital, eso es con la interacción entre hablantes en un contexto, en una cultura, es por ello que el complemento del plurilingüismo es la interculturalidad. También la **interculturalidad** (como hemos visto en el punto 2.4.3) refleja las características que acabamos de mencionar sobre el multilingüismo, y además representa la interacción entre dos o más culturas y lenguas (Kottak, 2011; Cruz 2018). Asimismo, supone fases por las cuales una sociedad pluralmente cultural y lingüística reconoce y acepta las lenguas y culturas de los individuos que la integran (Salazar Tetzagüic, 2009), la interculturalidad busca puntos de encuentro entre las distintas culturas. Giménez Romero (2000) destaca esta interacción como *armoniosa*, es “una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados”.

Específicamente lo que entendemos por ‘armonioso’ es un profundo respecto y comprensión hacia los demás individuos, las demás culturas y lenguas. Y en esta interacción sí hay un intercambio recíproco de pensamiento, creencias, normas y valores, interacción que fomenta una relación cercana y recíproca, un aprendizaje, definitivamente un cambio en cada individuo (Adler, 1975). Esta breve exposición se retoma en el punto 4.1 en los que profundizamos sobre este concepto de la identidad, recordando que en el punto 2.3 también se ha abordado sobre la interacción contexto e individuo.

De las definiciones anteriores se derivan dos términos que estimamos necesario concretar. En primer lugar

²³ Se puede consultar la LEY 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano.

- ▶ la competencia multilingüe que presenta una complejidad difícil de ser definida, pero encontramos acertada la afirmación que recopilamos en la página oficial de la University of Oslo, por lo que “to possess multilingual competence means to be familiar with two or more languages on the basis of how these languages are used in different contexts” (University of Oslo). Cenoz y Genesee (1998) aportan su definición que recoge características comunes con la anterior afirmación, así pues la competencia multilingüe implica utilizar “several languages appropriately and effectively for communication in oral and written language” (1998:17), o lo que propone Kemp (2009) al considerar que el hablante multilingüe no tiene el mismo dominio o la misma competencia en las lenguas que conoce y utiliza, precisando que hace uso de diferentes lenguas según contexto o propósito.

A nivel social y lingüístico-cultural, el fenómeno migratorio es sustancialmente significativo como veremos a lo largo de estos cuatro capítulos, y en especial por la relación entre las lenguas románicas castellano, valenciano y rumano, así como la evolución o el proceso de las lenguas al entrar en contacto. Este proceso migratorio y la interacción de los migrantes contribuye a que su competencia plurilingüe se desarrolle y por tanto los participantes, en este caso, hacen uso de esta a lo largo del estudio, como presentaremos en los capítulos 7 y 8.

Para analizar los datos, y no solo, este término tiene una relevancia en la interacción de los inmigrantes con los habitantes de la península, y por ende en su integración en la cultura de llegada y el contacto entre lenguas.

No entramos en asuntos puramente lingüísticos porque no es la finalidad, sino se trata de explicar el término y utilizarlo para el contexto migratorio y su influencia en este proceso. Por tanto, pasamos a concretar el segundo término:

- ▶ los alófonos (en inglés *alloglot*) hacen referencia a dos conceptos distintos. El primer concepto responde a la descripción de una persona que habla una lengua diferente (Muñoz López, 2003; Etxeberria, Garmendia, Murua y Arrieta, 2019; Bretxa,

Comajoan, Ubalde y Vila, 2016) comprendiendo que se trata de un individuo cuya lengua propia difiere de la lengua nacional o lengua oficial de la comunidad en la que reside, como es el caso de los inmigrantes rumanos residentes en la provincia de Castelló y sus alrededores.

El segundo concepto al que hace referencia define “los distintos sonidos que puede adoptar un fonema de acuerdo al contexto” (Pérez Porto y Gardey, 2015), son las diferentes variantes o pronunciaci3nes lingüísticas de un fonema según el lugar que ocupa en las palabras o entre palabras. Por ejemplo el fonema /s/ tiene distinta pronunciaci3n en [‘miz-ma] que [pues-to], acentuando la sonoridad en la primera palabra y silenciando el fonema en la segunda.

Para el estudio en cuesti3n se utilizará el término *alófono* para referirse a los hablantes de una lengua distinta a la contextual, oficial o comunitaria, si bien se mencionarán las similitudes y diferencias fonéticas entre las lenguas de estudio para la mejor comprensi3n de los resultados extraídos con las entrevistas, para lo que se puntualizará este uso en concreto.

Ahora que hemos examinado las visiones normativas sobre multilingüismo y plurilingüismo queremos resaltar nuestra elecci3n acorde a las ideas que desarrollamos, dado que los matices y el sentido que acogen estas nomenclaturas pueden variar y con ello evitamos ambigüedades y confusiones.

Para dicha precisi3n terminológica utilizamos, pues, el término de multilingüismo como sinónimo para describir un contexto o una sociedad donde varias lenguas y culturas conjuntan, conviven, coexisten. Esta realidad no implica necesariamente interrelaci3n entre las lenguas y culturas.

Resta considerar el plurilingüismo en el sentido de uso de varias lenguas en distintos ámbitos de la vida, con distintas funciones y para distintos prop3sitos, con más o menos fluidez en cada una de las lenguas, es decir, en este trabajo lo utilizamos para describir al hablante de varias lenguas en diversos contextos. La interculturalidad indica la interacci3n cultural plural, eso es, la existencia de diversas lenguas y culturas

que interactúan entre sí y conllevan a una experiencia mutua de enriquecimiento a nivel cultural, lingüístico e identitario.

Ahora bien, los conceptos multilingüismo (o coexistencia de varias lenguas en un mismo contexto) y plurilingüismo (referido como conocimiento que tiene un hablante o grupo de varias lenguas) se pueden entender como análogos en sentido de pluralidad lingüística y cultural, o lo que es lo mismo diversidad lingüístico-cultural.

3.2.1 *El bi[multi]lingüismo: definición y clasificación*

Hay mucho hablado sobre esta cuestión, ha sido y sigue siendo de gran interés, debate, indagación, instrucción, conocimiento, etc., y en la misma medida se presentan asaces ideas o definiciones a la dirección de este fenómeno. El estudio del multilingüismo parte de la base del bilingüismo entendido como proceso de adquisición de otra lengua diferente a la lengua heredada, propia o nativa. Así, *“when a person owns two or more languages, there is one integrated source of thought.”* (Baker, 1996:147)

El bilingüismo hace referencia al uso de dos lenguas distintas, es un proceso plural en el cual se combinan múltiples perspectivas o dimensiones, si bien hay una controversia entre los teóricos y respecto las teorías hasta ahora conocidas en torno al nivel de la competencia necesaria para hacer uso de ambos códigos lingüísticos. El desacuerdo reside en dos posturas: autores que defienden la capacidad del bilingüe de comunicarse en dos lenguas o dialectos en su vida cotidiana (Grosjean, 2015) y autores que consideran que un bilingüe es aquel capaz de dominar dos lenguas en los cuatro niveles: expresión escrita y oral, comprensión escrita y oral (Hagège, 2005).

Queremos plantear este punto comenzando por lo más amplio y general para entender las particularidades que este hecho global supone para cada sociedad y sus integrantes. Por consiguiente, hay dos elementos absolutamente imprescindibles para comprender el fenómeno que nos ocupa, y son la sociedad y los individuos. Caracterizarlos nos proporcionará visión, y no cualquier tipo, sino visión integral, conjunta y por separado.

Personas bilingües, sociedades bilingües... ¿dos realidades distintas? Si bien se han analizado la sociedad o el contexto bilingüe y los individuos bilingües como partes

independientes del conjunto, queremos presentarlos de forma integrada, como complementarios, desde la premisa de que una sociedad no podría ser bilingüe sin que sus miembros lo sean. Por consiguiente, estas dos realidades se pueden analizar desde los dos enfoques:

- ⇒ bilingüismo social
- ⇒ bilingüismo individual

Desde el primer enfoque, el **bilingüismo social** alude a contextos en los que se habla dos o más lenguas, bien sea por el porcentaje o número de individuos que hacen uso de estas, o bien sea por la coexistencia de las lenguas en diversos ámbitos institucionales. Existen varios factores o causas que han determinado el bilingüismo social, las más importantes son la emigración, las actividades comerciales a escala global, la extensión del inglés en el mundo que ha potenciado la economía y los medios de comunicación, y también el entorno educativo donde confluyen las lenguas contextuales o regionales, las lenguas extranjeras y las lenguas de las personas migrantes que se establecen en la zona.

Appel y Muysken (1987; 1996) plantean tres tipos de bilingüismo social:

- ▶ usuarios monolingües en Lx (una lengua x) y usuarios monolingües en Ly (otra lengua y), ambos conviven en la misma sociedad, pero dominan una de las dos lenguas
- ▶ usuarios bilingües Lx+Ly conocen y usan ambas lenguas sociales
- ▶ usuarios monolingües en Lx o Ly que conviven con usuarios bilingües Lx+Ly

Como ejemplo de los tres tipos de bilingüismo que acabamos de mencionar sirve la Comunitat Valenciana, y concretamente la provincia de Castelló, donde los usuarios tienen acceso al castellano y al valenciano como lenguas oficiales. El primer caso antes citado se corresponde al grupo que usa el castellano para su día a día; el segundo caso es el grupo que utiliza ambas lenguas para desenvolverse según ámbito (familiar, académico, administrativo, social, medios de comunicación, etc.); y por último es la situación en la que un grupo monolingüe en castellano o valenciano, según preferencia y elección, convive con el grupo bilingüe castellano-valenciano.

Con el contacto entre lenguas aparecen conflictos lingüísticos y culturales sobre qué lengua ha de ser vehicular y que todas las personas deban conocer y usar. Aquí se origina la *diglosia*, la lengua prestigiada ‘destrona’ la(s) otra(s) para erigirse como válida, funcional, vehicular (Ferguson, 1959; Fishman, 1972). No ocurre en todas las sociedades bilingües. En nuestra sociedad se ha dado este fenómeno impulsado por la función de la lengua y el prestigio social. En lo concerniente a la función, una de las dos lenguas se utilizará en contextos formales (por ej.: instituciones, contextos académicos) y la otra se reservará para usos informales (en la familia, con los amigos, entre otras). Por su parte, el prestigio está vinculado al estatus de la lengua en la sociedad, con su uso predominante sobre las demás lenguas, otorgando la adquisición de la L2 en contextos informales como lengua propia y la adquisición de la L1 como lengua oficial de y en los contextos formales.

Skutnabb-Kangas, Fishman, Vicent Pascual, Del Moral son algunos de los autores que han lanzado críticas fervientes a este fenómeno, haciendo llamamiento a los usuarios de las lenguas propias y minorizadas a usarlas y enseñarlas a sus descendientes para que tengan continuidad, para resistir a la situación diglósica que muchas lenguas viven. La educación es el principal instrumento en ofrecer igualdad de condiciones a las lenguas convivientes en una sociedad, en realzar el respeto hacia cada cultura y lengua y promover su coexistencia entre la comunidad.

Así, el bilingüismo educativo o la presencia de las lenguas en contextos escolares es una cuestión que atañe los objetivos de la presente investigación, y que veremos en el siguiente apartado 3.3.

Conviene anotar que hace más de tres décadas, la autora Skutnabb-Kangas (1988) estructuró la educación bilingüe en dos modelos que, a su vez, se subdividen en dos programas. El enfoque de los modelos *pluralistas* descansa en el bilingüismo aditivo, cuya finalidad es la competencia comunicativa y cultural bilingüe, plural, de dos o más lenguas.

Por el contrario, los modelos *asimilacionistas* reclaman al individuo la necesidad de asimilar la lengua y cultura de la sociedad anfitriona, la lengua oficial o mayoritaria, lo que implica la pérdida de la lengua propia o L1 a favor de la L2. Este es el caso de las personas migrantes que se ven ‘forzadas’ a integrarse en la cultura de llegada y ser parte de ella, una acción similar a la estrategia de aculturación de Berry (1989; 1997).

Subrayamos estos modelos como sigue:

»» **modelos pluralistas**

- ▶ programas pro L1 o de mantenimiento de la lengua propia, en los que se aprenden nuevas lenguas a partir de la lengua propia, enriqueciendo así el repertorio lingüístico del individuo (como en el bilingüismo aditivo)
- ▶ programas de inmersión o enseñanza en dos lenguas en contextos idóneos para la adquisición natural de la L2 a la vez que la L1

»» **modelos asimilacionistas**

- ▶ programas de segregación en los cuales los niños que tienen una lengua propia de estatus social bajo y que representan la minoría reciben enseñanza o formación en su lengua L1, y la L2 se imparte como asignatura
- ▶ programas de sumersión que evidencian la lengua de instrucción aquella que es oficial o mayoritaria en niños y niñas que tienen una lengua propia de estatus social bajo, con la intención de que pierdan su lengua, de asimilar la lengua oficial.

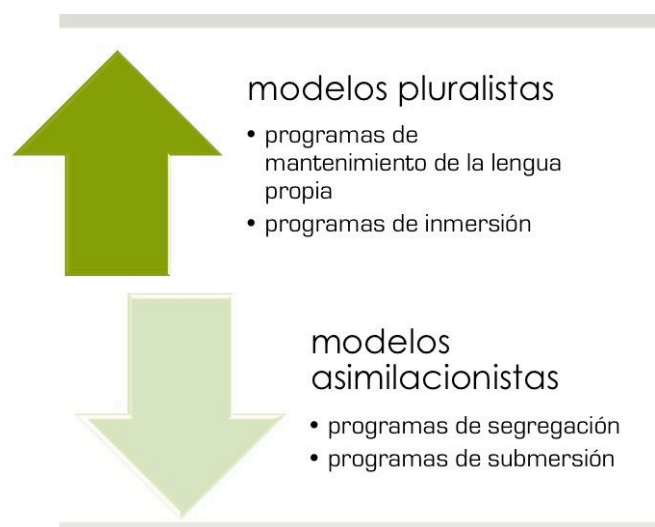


Figura 12. *La educación bilingüe y sus modelos, según Skutnabb-Kangas (1988).*

Lüdi y Py (1986:59) se acercan a nuestra perspectiva migratoria y culturalmente dual, pues afirman que “un emigrante debe, además, poner en relación dos mundos, dos culturas articuladas en torno a la lengua de origen y la de acogida”. La propuesta de Siguan (2001:29) sobre el bilingüismo es el “sujeto que posee dos sistemas lingüísticos –dos lenguas– con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia”. Es necesario matizar que hay una evolución en cuanto a los conceptos, dado que actualmente esta visión está superada según las definiciones de una persona plurilingüe y el objetivo de la enseñanza multilingüe reflejadas en el MCERL (2002).

Asimismo, esta realidad comprende una extensa variedad de tipos de bilingüismo (ver figura 13) en función de la capacidad del individuo o de la persona de alternar los códigos lingüísticos (*code-switching*), la autonomía que tenga en cada uno de estos y la capacidad de expresión en los mismos para transmitir información (Martín Vargas, 2009).

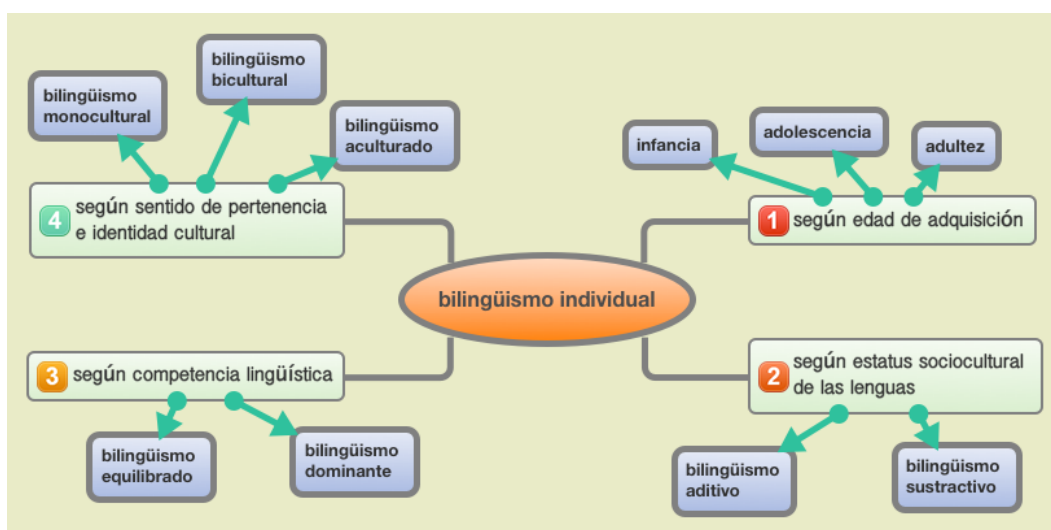


Figura 13. El bilingüismo individual y su tipología.
Basado en la clasificación de Martín Vargas (2009).

En función de las características y necesidades de este estudio, y para dar respuesta a las preguntas de investigación, nos vamos a centrar especialmente en los siguientes tipos:

- ▷ según **edad** en la que se adquieren las lenguas, se refiere a los

- bilingües de infancia: adquisición y uso de dos o más lenguas en la familia desde nacimiento o edades muy tempranas
 - bilingües de adolescencia: adquisición de nuevas lenguas en la etapa adolescente
 - bilingües de adultez: adquisición y uso de lenguas en la edad posterior a la pubertad. Por ej.: padres de distintas nacionalidades y lenguas que hablen a sus hijos cada uno en su lengua materna (ver 3.1.5 sobre políticas lingüísticas y el modelo OPOL), o la convivencia en una sociedad cuya cultura y lengua son distintas a las de la familia, por lo que pueden hablar la lengua familiar y además la lengua mayoritaria contextual. Este tipo de bilingüismo es conocido como *planned bilingualism*, debido a la planificación que cada familia establece según sus intereses, gestión y otros factores. Y para el caso de los bilingües de adultez la migración es un ejemplo claro de adquisición de otra lengua, bien sea por estudios, por trabajo o por haber encontrado una pareja con distinta(s) lengua(s).
- ▷ según **estatus** sociocultural de las lenguas, se refiere a los
- bilingües **aditivos**: adquisición de otra lengua además de la lengua propia, ambas continúan desarrollándose y poseen el mismo estatus social. Se entiende por bilingüismo aditivo un enriquecimiento cultural y lingüístico. Por ej.: en la cultura canadiense (inglés y francés), la cultura belga (neerlandés, alemán y francés).
 - bilingües **sustractivos**: se da en casos en los que la lengua propia pierde terreno a favor de la nueva lengua, con estatus sociocultural mayor que la primera lengua, resumiendo el dominio de la lengua de uso oficial sobre la lengua primera. Por ej.: en la comunidad bilingüe de Castelló y sus pueblos, castellano y valenciano son oficiales, pero a nivel social y cultural la lengua mayoritaria sigue siendo el castellano por el prestigio global como

tercera lengua hablada mundialmente (las vallas publicitarias, las cadenas televisivas, la agenda cultural). En el ámbito escolar ya hemos visto en los apartados anteriores que las políticas y modelos lingüísticos quieren equilibrar el uso de ambas lenguas, de allí el porcentaje mayor en las escuelas públicas referente al valenciano como lengua vehicular y de instrucción.

La combinación ganadora es la existencia de una situación sociocultural y lingüística igualitaria, lo que viene a ser un bilingüismo igualitario que resalte el mismo estatus de las lenguas (*aditivo*) y entre ellas (relación de igualdad, no subordinación), idea que Hagège (1996) anotó en su día.

- ▷ según **competencia** lingüística, se refiere a los
 - bilingües **equilibrados**: el uso de la competencia comunicativa y cultural es igual en ambas [o todas las] lenguas
 - bilingües **dominantes**: prevalece el dominio de una lengua sobre la otra [o demás]
 - **semilingües**: es un término que Skutnabb-Kangas y Toukomaa acuñan en 1976 para designar a los individuos que no han alcanzado competencia comunicativa en ninguna de las dos lenguas.

Puntualizamos que el término de bilingüe equilibrado está en desuso por cuanto choca con las concepciones más actuales desde el punto de vista del multilingüismo. Nuestra elección apunta a la naturalidad de ambas lenguas que conviven diariamente en la sociedad, en la familia o en la escuela otorga a este tipo de bilingüismo la denominación de *natural bilingualism* o bilingüismo natural.

- ▷ según el **sentido de pertenencia e identidad cultural**, se refiere a los
 - bilingües **monoculturales**: focalizan la identidad cultural en una de [las] dos lenguas, por tanto el sentido de pertenencia es hacia un solo grupo cultural, a pesar de ser usuario de varias lenguas

- bilingües **biculturales**: se sienten identificados con ambas culturas y lenguas
- bilingües **aculturados**: se identifican con la ‘nueva’ lengua adquirida, la adoptan como suya a expensas de renunciar a la lengua propia, la primera.

Referido al bilingüismo individual no podemos obviar otro elemento imprescindible que se ha estudiado desde la disciplina de Neurolingüística, a saber, el cerebro. La obra de Hernández (2013) es un material muy interesante si se pretende estudiar en detalle el cerebro de un bilingüe y sus funciones. No es de nuestro ámbito entrar en detalles, pero sí ofrecer una idea genérica de las características que posee.

Así pues, el autor explica que el cerebro bilingüe desarrolla la misma actividad que un cerebro monolingüe, pero por dos veces, ya que la actividad cognitiva de procesamiento es mayor. Somos capaces de escuchar, entender y posteriormente producir un mensaje gracias al desarrollo de las áreas del cerebro que se encargan de estas acciones (Broca, el área de producción de lenguaje y Wernicke, el área de comprensión lingüística).

La adquisición del lenguaje comienza en nuestros primeros meses de vida, a través de los elementos prosódicos u orales, como la entonación, el ritmo, el tono o los acentos. En torno a los dos años (la edad es variable en cada niño o niña) los niños tienen consciencia de la gramática y sus elementos, empiezan a producir los primeros mensajes, a poner en marcha el área Broca. Esta es la principal razón que justifica la adquisición de una lengua en edades tempranas como positivo y sin muchos esfuerzos, al coincidir [la adquisición] con el desarrollo del cerebro, remarcando que no hay estudios que hayan demostrado lo mismo para segundas lenguas o adicionales.

En su estudio, Bialystok (2010) destaca la atención como elemento claramente diferenciador entre los monolingües y los bilingües; los segundos tienen más recursos para lidiar con las situaciones que requieren cambiar de perspectiva y centrarse en aquello que resulta importante, necesario. El cambio de código lingüístico es accesible a los bilingües, por cuanto poseen la habilidad del control ejecutivo a la hora de cambiar de tarea o código (Bialystok y Martin, 2004).

Por el contrario, algunos investigadores apuntan al volumen del léxico a la hora de considerar la comprensión y producción comparando los monolingües con los bilingües, llegando a constatar que los segundos poseen menos vocabulario en cada lengua (Hoff et al., 2012). Pearson et al. (1993), por otra parte, concluyeron su estudio sin remarcar diferencias entre el léxico de los monolingües y el de los bilingües, afirmando que “there is no statistical basis for concluding that the bilingual children in this study were slower to develop vocabulary before the age of 30 months than were the monolinguals” (1993:117). Ambos estudios tomaron como muestra a infantes de 8 a 30 meses, para observar la exposición a las lenguas desde la más pronta infancia y el desarrollo de las mismas en el tiempo.

Bialystok et al. (2010) concuerdan en la idea de que las personas bilingües compartimentan según el uso de las lenguas (L1/L2/LE) y la muestra o manifestación de estas. Esta compartimentación conlleva que las personas bilingües sepan más términos sobre/en las dos (o más) lenguas que las personas monolingües, aunque los primeros no hagan un uso tan frecuente como los segundos. Estos datos se han apreciado primeramente en niños y más tarde en adultos (Bialystok & Luk, 2012).

Otros autores (Bartolotti y Marian, 2016:7) mencionan los beneficios de conocer dos lenguas si hay intención de adquirir o aprender una nueva (L3/LE), ya que

if target L3 words that overlap with both languages of a bilingual are learned better than those that overlap with a single language, this will provide support for the accumulation account of word learning. In the accumulation account, individual words benefit more from similarities that are common to both existing languages because of the features’ higher overall frequency.

Asimismo, apuntan a la flexibilidad cognitiva y la transferencia de conocimiento que hemos presentado antes como resultado de las lenguas base que influyen positivamente en la adquisición de la nueva lengua. Por tanto, estas características potencian las distintas identidades que se ‘activan’ con el cambio de código, pues

L3 vocabulary learning benefits from each language and that bilinguals can flexibly transfer L1 and L2 knowledge to the L3, when appropriate, at early stages of instruction. (2016:20)

En las investigaciones más actuales el objeto de interés es la influencia de la primera lengua en el aprendizaje o la adquisición de otras (L2, L3, LEx), también presente en nuestro estudio, y añadiendo si cabe, que esa influencia es bidireccional,

también se percibe una influencia de la L2, LEx que convendría especificar como repercusión, dado que la lengua propia es la base y lo que vuelve hacia ella es una acción de regreso.

Hacemos un breve inciso en torno a los procesos de *aprendizaje* y *adquisición* de lenguas para examinar su naturaleza, su significado y uso de la mano del lingüista Krashen (1981; 1987; 1988; 1994; 1997). Según el autor y su Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas²⁴ (en inglés *Second Language Acquisition Theory* o SLA) en lo relativo al desempeño de una lengua extranjera u L2 y demás lenguas, menciona la existencia de dos **sistemas inconexos**, independientes: el *aprendizaje* y la *adquisición* de lenguas (ver figura 14). El primer sistema ‘lo aprendido’ se fundamenta en la interacción significativa con la(s) lengua(s) meta, y por ende con los usuarios de la(s) misma(s), una comunicación centrada en el acto en sí, es decir comunicar una idea, un pensamiento, una experiencia, etc., no en la forma externa de ese mensaje (la pronunciación, el acento, etc.). Sería lo más parecido a la *adquisición* de la lengua base –la lengua propia– cuando somos niños, pues allí la comunicación es natural y centrada en transmitir el mensaje, la finalidad de la cual es que el receptor comprenda lo que el emisor pretende: el contenido.

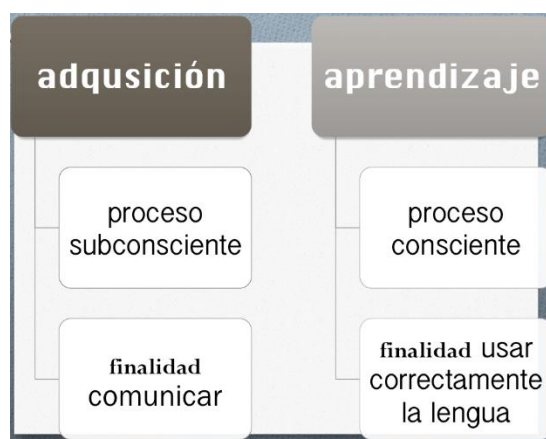


Figura 14. Características diferenciadoras entre procesos de adquisición y aprendizaje.
Basado en el SLA de Krashen (1981)

²⁴ En inglés esta estructura está expresada en singular, pero nuestra opción de pasarla a plural se debe a la situación más que evidente y justificada del bilingüismo o plurilingüismo en nuestro contexto, primero a nivel territorial y de forma más amplia a nivel nacional.

El sistema restante, 'lo adquirido', se basa en la enseñanza formal, académica, con el estudio de las reglas gramaticales, las excepciones que presenta la lengua o ejercicios teórico-prácticos, entre otras, buscando entender la lengua y sus mecanismos. Prima entonces la forma más que el contenido. En último lugar, el conjunto enseñanza-aprendizaje viene a ser un reflejo de este sistema que lo integra.

Tras lo que hemos mencionado, la Teoría de adquisición de segunda lengua de Krashen nos deja una idea en la que se realza la importancia de *lo adquirido* y sus características, ya que

Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect. The best methods are therefore those that supply '**comprehensible input**' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that **improvement comes from supplying communicative and comprehensible input**, and not from forcing and correcting production. [resaltado intencionado] (1981:6-7)

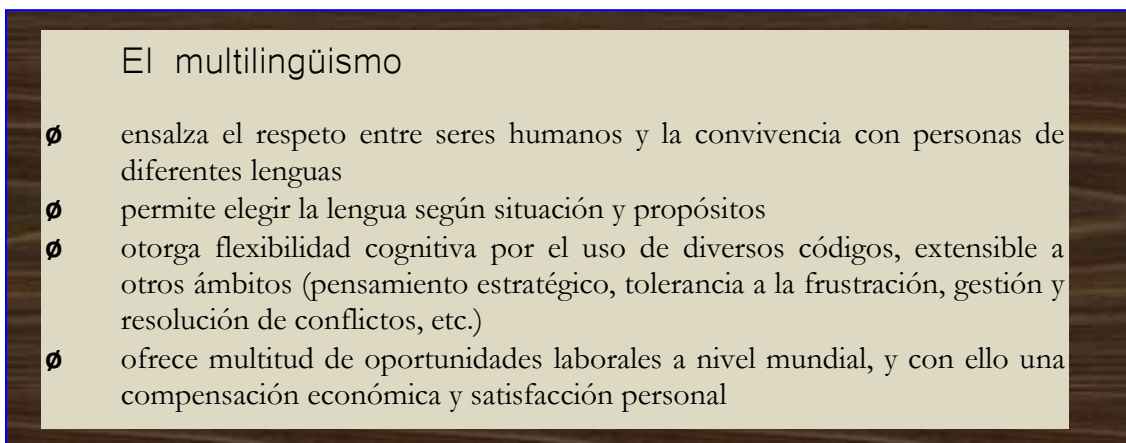
El aprendizaje significativo, máxima de las políticas lingüísticas europeas, internacionales y nacionales, es en realidad la adquisición lingüística tal y como la hemos definido anteriormente, tomando a Krashen y su teoría como punto de referencia.

La **Teoría de adquisición de segundas lenguas** de Krashen (1981) con anclaje en cinco hipótesis presenta una relación estrecha con los patrones identitarios y los modelos de aculturación recogidos en el OS 2. De las cinco hipótesis hay una hipótesis –el filtro afectivo– que es importante tener en cuenta para la presente investigación porque puede entroncar con aspectos identitarios de los participantes, que resumimos a continuación:

- el *filtro afectivo* está estudiado desde las variables psicológicas que influyen la personalidad del hablante, del individuo. La adquisición de una lengua no es un proceso independiente de la persona y sus características, más bien puede estar influenciado positivo o negativamente por el estado anímico, especialmente en relación a tres factores: la motivación, la autoestima y la ansiedad. Por norma general,

los hablantes con mayor motivación y autoestima adquieren mejor una L2 o LE, sin olvidarnos de que el proceso de adquisición no se puede concebir sin un nivel bajo de ansiedad, tanto individual como grupal.

Para cerrar este punto consideramos pertinente incluir las ventajas de este fenómeno cultural, lingüístico y social: el bi[pluri]lingüismo o multilingüismo. Según UNESCO,



El multilingüismo

- ∅ ensalza el respeto entre seres humanos y la convivencia con personas de diferentes lenguas
- ∅ permite elegir la lengua según situación y propósitos
- ∅ otorga flexibilidad cognitiva por el uso de diversos códigos, extensible a otros ámbitos (pensamiento estratégico, tolerancia a la frustración, gestión y resolución de conflictos, etc.)
- ∅ ofrece multitud de oportunidades laborales a nivel mundial, y con ello una compensación económica y satisfacción personal

3.2.2 Interdependencia lingüística

Donde hay dos o más lenguas en contacto y se crea una relación de dependencia entre estas se conoce como *interdependencia lingüística*. Este fenómeno está claramente determinado por el conocimiento transferible como nexo entre las lenguas, lo que exponemos en los siguientes apartados, el cual se manifiesta mediante la transferencia lingüística.

El presente trabajo de investigación se apoya en las seis teorías sobre la adquisición de segundas lenguas y el conocimiento transferible, que enumeramos como sigue:

- ▷ *Threshold Level Hypothesis* (Cummins, 1976)
- ▷ *Semilingualism Hypothesis* (Skutnaab-Kangas, 1977)
- ▷ *Linguistic Interdependence Hypothesis* (Cummins, 1979)
- ▷ *Second Language Acquisition Theory* (Krashen, 1981)
- ▷ *Wholistic Multi-competence* (Cook, 1993)
- ▷ *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina y Jessner, 2002)

En un proceso como la adquisición de lenguas (SLA) lo que se da por supuesto es que debe haber dos o más lenguas, partiendo de la lengua propia que cada uno de nosotros tenemos, en algunos casos son más. Krashen ya resaltó la importancia de la comunicación como acto en el que prima el contenido más que la forma, cuya teoría acabamos de mencionar párrafos más arriba.

La primera teoría o hipótesis que desarrolla Cummins (1976; 1979; 1981; 1994) es la **Teoría de los umbrales** (del inglés *Threshold Level Hypothesis*), aplicable a dos lenguas en contacto, en los casos de bilingüismo equilibrado o dominante, que también se han explicado en el 3.2.1. Según el autor, para que los beneficios cognitivos puedan notarse o verse en cualquiera de los casos mencionados, es necesario alcanzar el umbral de la competencia lingüística (ver figura 15).

Evidentemente lo que Cummins (1983) descubrió es que hay una relación entre el estado cognitivo que un niño o una niña presenta y sus necesidades académicas durante una etapa escolar que puede influenciar el alcance de los umbrales. El desarrollo cognitivo puede resultar positivo, aunque de forma superficial, si el niño alcanza el nivel mínimo de competencia en su L2 o LE; y si alcanza el segundo y más alto nivel en competencia bilingüe entonces el resultado son efectos cognitivos positivos más profundos en la lengua (L1, L2, LE).

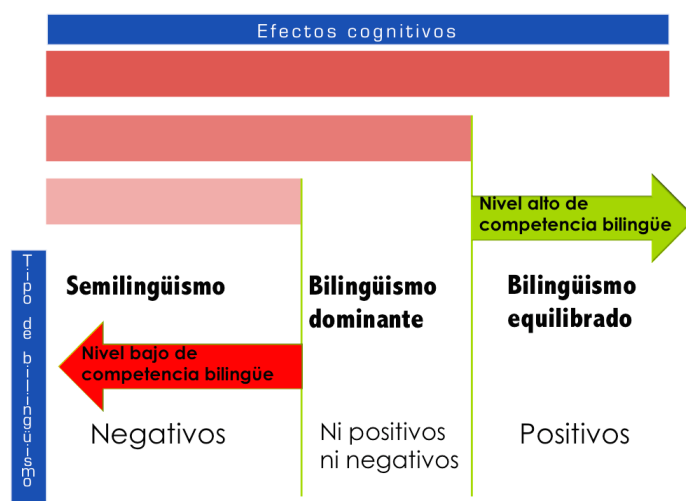


Figura 15. Tipos de bilingüismo (vertical) y sus efectos cognitivos (horizontal). Adaptado según la Teoría de los umbrales (Cummins, 1979).

Cummins subraya la situación de la lengua minoritaria, ítem que compartimos en este estudio, en cuyo caso hay que mantener las destrezas y habilidades en la L1 para alcanzar el umbral superior de competencia bilingüe equilibrada. Esta hipótesis del umbral nos serviría para este estudio debido a que se estudia la relación entre las habilidades de las lenguas L1 y L2 o LE, que en ocasiones hemos mencionado que son bidireccionales, de hecho está recogida en la primera pregunta de investigación.

Poco después, esta hipótesis fue retomada por los autores Skuntabb-Kangas y Toukomaa (1977), quienes aportan un nuevo elemento en la relación del bilingüismo, el *semilingüismo*, características del cual responden a la competencia insuficiente en ninguna de las lenguas, en otras palabras, el individuo semilingüe no es competente ni en la L1 ni en la L2 o LE.

Relacionado con lo que Cummins (1983) mencionó respecto la lengua minoritaria, estos autores aseveran que el aprendizaje de las demás lenguas depende del fundamento y apoyo que se tenga en la lengua materna, es decir

la base para la posible adquisición del nivel umbral de competencia en la L2 parece ser el nivel adquirido en la lengua materna. Si en un estadio temprano de su desarrollo un niño de lengua minoritaria aprende en un entorno de lengua extranjera sin recibir a la vez el **apoyo necesario en su lengua materna**, el desarrollo de su habilidad en la lengua materna disminuirá o incluso cesará, dejando al niño sin una base para aprender suficientemente bien la segunda lengua como para adquirir un nivel umbral en ella. [resaltado intencionado] (1977:28)

Esta afirmación coincide con lo que venimos sosteniendo en diferentes puntos del trabajo, el hecho de ser hablantes, usuarios completos o casi completos en la lengua propia representa beneficios a nivel cognitivo y lingüístico en la adquisición de una nueva lengua.

Tras la primera hipótesis en la que había dejado interrogantes, a finales de la década de los setenta Cummins (1979) se interesó por la relación interdependiente

entre la lengua propia y la L2 o LE y formuló la **Hipótesis de la interdependencia**²⁵ (del inglés *Linguistic Interdependence Hypothesis*) según la cual el conocimiento adquirido en la L1 puede ser transferido en la adquisición o aprendizaje de las demás lenguas, argumentando que los conocimientos y las habilidades del individuo en su lengua propia (L1) son elementos clave para el desarrollo de las mismas en las otras lenguas (L2, LE). Dicho por Cummins,

Quando el entorno lingüístico del niño facilita, fuera de la escuela, como en el caso de la mayoría de los niños de clase media en programas de inmersión, el uso de ciertas funciones del lenguaje, el desarrollo de vocabulario en la L1 y algunos conceptos, entonces una exposición intensa a la L2 es probable que proporcione altos niveles de competencia en la L2 sin que por ellos se perjudique la competencia en la L1. (1983:47)

De estas ideas se desprende que la primera lengua ha de estar desarrollada en la medida que sea una influencia bien arraigada y fundamentada en cuando a conocimiento y habilidades comunicativas –incluyendo la cultura y la identidad que no se pueden aislar– antes de exponerse a otra(s) lengua(s). Esta idea la matizamos con el estudio de Thomas & Collier (1998) en el sentido de que está la posibilidad de saber la primera lengua o continuar desarrollándola. La exposición a otras lenguas se refiere a aquellas presentes en el contexto escolar y además en la sociedad anfitriona.

Y en el contexto de nuestra investigación la lengua propia –ya hemos precisado que para los padres tiene el mismo significado, pero para los hijos la lengua propia de los padres se transforma en lengua de herencia o lengua familiar– tiene estatus de lengua de inmigrantes cuyo origen proviene de las familias migrantes rumanas. De ahí el ‘conflicto’ o confusión que los hijos y las hijas pueden tener, ya que su lengua propia es el castellano, han nacido y viven aquí, aunque ‘conviven’ con la lengua de sus progenitores hay discrepancia a la hora de definirse como personas. Esta idea se desarrollará con más atención en el siguiente capítulo (Cap. 4).

Por último, añadimos que este modelo comprende dos grados de conocimiento lingüístico, el segundo de gran relevancia en la adquisición de habilidades de expresión y comprensión oral y escrita que a su vez están determinadas por las experiencias lingüísticas del niño anteriores a su escolarización, tales como:

²⁵ Las ideas de Cummins se basan en estudios anteriores realizados por Toukomaa y Skutnaab-Kangas (1977).

- ▶ las *destrezas comunicativas interpersonales básicas* (del inglés *Basic Interpersonal Communicative Skills* o BICS) que precisan de elementos para comprender y expresarse en una interacción (por ej. gramática, pronunciación o léxico) y
- ▶ el *desarrollo cognitivo del lenguaje académico* (del inglés *Cognitive Academic Language Proficiency* o CALP) que implica el uso de elementos cognitivos, metalingüísticos y lingüísticos para analizar y gestionar la información.

Estas experiencias previas a su escolarización ejercerán una influencia en el niño a la hora de adquirir habilidades de lectura y escritura, de procesamiento lingüístico, debido a la exposición mayor o menor a la lengua propia y después a las lenguas escolares curriculares (lenguas mayoritarias, lenguas minoritarias, lenguas extranjeras, lenguas de migrantes).

El modelo de las **multicompetencias** (del inglés *Wholistic Multi-competence*) de Cook (1993) se define originalmente como “the compound state of a mind with two grammars”, y sienta las bases de la competencia subyacente común. En su trabajo publicado en 2009, Cook reafirma la multidimensionalidad de la lengua en el cerebro humano, a la cual denomina ‘multicompetencia’. Esta multicompetencia refleja las distintas conexiones lingüísticas en el cerebro, no aisladas, y que por consiguiente pueden causar efectos en áreas de adquisición y uso de la L2.

El estudio de Cook (1992) es una guía imprescindible dado que recoge la complejidad y diferenciación de los sistemas cognitivos entre los hablantes de una segunda lengua o más, potenciando la multicompetencia interlingüística como característica de este grupo:

- ⇒ alternancia de códigos entre las lenguas de uso, donde el acceso a la lengua materna (L1) está siempre disponible
- ⇒ el nivel de logros académicos en la L2 está ligado al nivel de logros en la L1
- ⇒ hablante multilingüe es quien conoce la variedad cultural de las lenguas que habla.

En la actualidad la última versión de esta teoría es la perspectiva global, general, de un individuo o grupo que hace uso de varias lenguas (Cook, 2003; 2005; 2016). Su planteamiento erige dos ideas muy interesantes y que compartimos en esta investigación: (1) en primer lugar reclama las diferencias entre los usuarios (bilingües o plurilingües) que conocen y usan varias lenguas de aquellos usuarios monolingües. Por ejemplo los usuarios de una L2 poseen un conocimiento metalingüístico diferente al que tienen los usuarios monolingües; los usuarios bilingües estructuran de manera diferente el pensamiento, los procesos cognitivos son diferentes con respecto a los de los usuarios monolingüe.

Concordamos en que los usuarios bi[pluri]lingües son una combinación de varios subsistemas vinculados entre sí y con acceso interactivo. (2) En segundo lugar, y similar a la anterior reflexión, existe la idea de sistemas lingüísticos compartidos que sostiene Cook, dado que las lenguas (L1, L2, LEx) se almacenan en las mismas áreas del cerebro, comparten el mismo léxico, los usuarios de la L2 cambian de código fácilmente, el proceso cognitivo que engloba la L2 es inseparable de la L1 y la competencia en la L2 refleja la competencia de la L1.

En definitiva, las áreas y los subsistemas lingüísticos son compartidos entre las lenguas y por tanto hay una relación de reciprocidad que plasma la influencia o repercusión entre estas, punto a destacar sobre nuestro estudio que persigue averiguar el tipo de relación entre la lengua propia (L1) y el aprendizaje de las lenguas escolares y regionales de la provincia de Castelló. Remarcamos también que la teoría de Cook parte de la idea de un usuario con una lengua propia y una segunda lengua adquirida, es decir, es usuario de dicho código y no aprendiz.

Además, Cook especifica que la L1 de un bilingüe, en cuyo caso es la base del conocimiento transferible, no se corresponde a la L1 de un monolingüe precisamente por la fusión de los sistemas lingüísticos de dos o más lenguas, por no mencionar la flexibilidad cognitiva del bilingüe debido al manejo y a la gestión de varios sistemas intercomunicados. En esta investigación destacamos la oferta de códigos que presentan las niñas y los niños con ascendencia rumana (L1 o LH) y la convivencia de dos lenguas oficiales (castellano y valenciano/L2 y L3) en el territorio provincial que al mismo tiempo son escolares, añadiendo la LE, el inglés.

También se interpreta como una integración o incorporación progresiva (del inglés *integration continuum*) de las posibles relaciones entre lenguas (Cook, 2003). En la figura 16 se observa las tres posibles perspectivas de las lenguas en el proceso de adquisición de una L2.

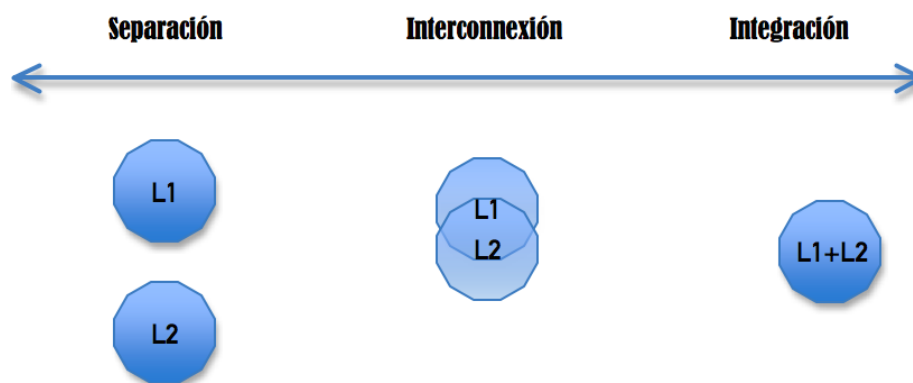


Figura 16. *Relación entre las lenguas L1 y L2 a nivel mental.*

En la interconexión las lenguas se mezclan, se fusionan hacia la incorporación progresiva de las lenguas, a diferencia de la integración donde el vínculo entre las lenguas es firme e intenso. Esta apreciación entre ambas perspectivas es muy sutil, y en nuestro caso interpretaremos la relación interlingüística desde la práctica, desde las conversaciones orales y escritas de los más pequeños, las entrevistas con los padres y con sus hijos.

Terminamos este compendio de teorías o modelos lingüísticos en materia de adquisición de segundas lenguas o más mencionando el último modelo enumerado y compatible con nuestro estudio en materia multilingüe, el **Modelo dinámico de multilingüismo** de Herdina y Jessner (2002). Este modelo responde a características psicolingüísticas y de procesamiento que engloban los factores que son constantes –la capacidad cognitiva y las habilidades lingüísticas– y las variables que afectan el desarrollo de la lengua y su pérdida (figura 17), lo que guarda mucha similitud con el modelo de Krashen (1981) descrito líneas más arriba. La perspectiva psicolingüística aborda a nivel individual los cambios lingüísticos que surgen, y también percibe al usuario como sistema psicolingüístico complejo, intrínseco.



Figura 17. Factores y variables que afectan el desarrollo de la lengua.
Adaptado según Herdina y Jessner (2002).

Tal y como hace honor a su denominación, es un nuevo modelo que presenta nuevos conceptos, es una alternativa que combina características de modelos como el de adquisición de segundas lenguas y el multilingüismo, sin obviar su punto de vista dinámico que responde a la cualidad de las lenguas, sistemas dinámicos y en constante cambio y actividad. Los autores consideran que esta dinamicidad se debe a las necesidades comunicativas a las que el hablante o el usuario debe adaptarse.

Seguidamente, los factores que impactan esas necesidades comunicativas pueden ser el contexto, la vida social y el estatus que desempeñamos en las relaciones con los demás, como algunos ejemplos; y el impacto puede ser positivo o negativo.

Para resumir, la propuesta de Herdina y Jessner se adapta al desarrollo de la lengua, como hemos dicho, se trata de un proceso

- ∅ dinámico
- ∅ no lineal
- ∅ bidireccional o reversible (la influencia de la L1 en la L2 y al revés)
- ∅ vinculado al uso o desuso de la(s) lengua(s)

Son cualidades que resaltamos de este estudio por su versatilidad, pluralidad lingüística en ámbito familiar, escolar y social, así como los casos estudiados en particular y posteriormente comparados para dar cuenta de las semejanzas y

diferencias que presentan los dos grupos (contextualización de la muestra en el capítulo 6).

3.2.2.1 Competencia subyacente común

En la sociedad pluricultural y multicultural de nuestros días notamos, percibimos la variedad de lenguas que cohabitan en este contexto, extendido a nivel global y también en particular como el contexto de la provincia de Castelló, multiculturalidad que da sentido a la investigación. El MCERL es prueba de ello, y con la afirmación que define el plurilingüismo se centra en

el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), **el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan** [resaltado intencionado]. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. (2001:4)

La competencia comunicativa que se menciona es compartida, es decir, existe en todas las lenguas, es común, y parte de la primera lengua adquirida desde el nacimiento, que se convierte en soporte en el aprendizaje de otras lenguas. Esta idea está íntimamente vinculada al conocimiento transferible, la competencia subyacente común y la transferencia lingüística, en suma, a la interdependencia lingüística. Los tres conceptos o elementos han sido definidos por Cummins (1983; 1991; 1994a; 1994b; 2000) en sus trabajos, corresponde ahora estudiar el segundo concepto, ya que el primero es el que acabamos de presentar.

Cummins (1983) define *competencia subyacente común* (en inglés *common underlying proficiency* or CUP) a la conexión lingüística interdependiente, a la base compartida y común de las lenguas (L1, L2, LE), algo que es sorprendentemente positivo para promover y afianzar la idea de identidad y valía (Cummins, 1995) de la persona con una L1 diferente a las lenguas escolares o sociales, por ejemplo un alófono o un migrante. Tanto Cummins como Krashen, además de la gran retahíla de

otros autores y trabajos vinculados al tema, abogan por la educación bilingüe como punto de ensalce al beneficio de contar con una L1 que haga de fundamento para la adquisición de nuevas lenguas, de puente entre estas. Y de manera evidente una admiración y elogio para las demás lenguas y culturas, nuestro origen, nuestro principio.

La competencia subyacente común ha sido objeto de investigación a lo largo de todos estos años, y esta investigación es prueba de ello. Johnson (1996) precisa que la metáfora –un recurso figurado de la lengua que muestra conceptos diferentes a la definición literal para dar un sentido particular– es el ejemplo más visible de la competencia subyacente común en aquellas personas que la detectan en la L2 o LE, y a pesar de no expresar a veces el sentido más correcto de este elemento, el hecho de remarcarlo o identificarlo alude a la interdependencia lingüística. Verbigracia “hablar por los codos” nos indica una manera de hablar, en este caso es hablar muchísimo, sin callar, sin parar; si el individuo que está en proceso de adquisición de una nueva lengua detecta que este ejemplo es una metáfora, una forma de describir una acción mediante simbolismo o ideas abstractas, entonces está usando los mecanismos que posee en la lengua materna, la competencia subyacente común.

Con mención a algunos, Bournot-Trites y Reeder (2001) analizaron esta competencia y sus características con grupos de niños y niñas canadienses de sexto de primaria. La exposición en lengua francesa durante la asignatura de matemáticas, cuya lengua de instrucción era inglés, demostró la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins, es decir, el conocimiento adquirido de las matemáticas en francés fue transferido en inglés, relacionado claramente con la competencia subyacente común.

Adoptamos la visión coseriana que Rodríguez (2016) plasma en su artículo, en torno al enriquecimiento tridimensional y a la transversalidad de las lenguas, esa *competencia subyacente común* de Cummins (1983), la *multicompetencia* argumentada por Cook (1993), o la *Teoría de adquisición de segundas lenguas* de Krashen (1981), todas ellas redundan en la siguiente idea:

[...] toda lengua es un sistema abierto, plataforma habilitante para pasar de la lengua X a otra lengua Y, y luego a Z, porque a todas las lenguas subyace el lenguaje como soporte de fondo y, fundamento transversal para todas las lenguas, permite no solo la mudanza sino, de la mano, el enriquecimiento conceptual para poder pensar *translingüísticamente*. (Rodríguez, 2016:77)

Buckwalter y Lo (2002) dedicaron su investigación al estudio de la competencia subyacente común y a demostrar los beneficios de la educación bilingüe con un niño taiwanés de 5 años que llevaba cinco meses en tierra estadounidense al inicio del estudio. Los investigadores llevaron a cabo distintas actividades de lectura y escritura en chino e inglés, concluyendo que las lenguas no habían interferido entre sí y que el desarrollo lingüístico de estas lenguas se correspondía a la edad del niño.

En España, en la comunidad de Aragón, los autores Huguet, Vila y Llurda (2000) evidencian en su estudio la competencia subyacente común en el contexto catalán que apoya la L1 a través de la enseñanza mayoritaria en catalán (L1) con acceso a algunas asignaturas en castellano, dado que esta última se utiliza en los demás ámbitos sociales y culturales produciendo un dominio equilibrado o dual de ambas lenguas.

Hay otros teóricos que defienden la competencia multilingüe y su dinamismo entre los subsistemas que la conjuntan, que son interactivos y variables (Grosjean, 1985; 1989; Cook, 1995; Jessner, 1997; Herdina y Jessner, 2002). Hay distintas teorías según autor, que se definen en el siguiente apartado, aquellas que son afines a la investigación.

3.2.2.2 Transferencia lingüística

Multitud de estudios realizados hasta la fecha han aportado valiosas teorías sobre la conexión entre las lenguas (L1, L2, LEx²⁶) que incluye la influencia entre estas (García, 2009), desde un posicionamiento monolingüe. Sin embargo, escasean los estudios que protagonicen de manera singular la influencia que tiene una lengua adquirida (L2, LEx) sobre la primera lengua, o en el caso de los descendientes alófonos es la lengua de herencia, evidentemente desde la perspectiva plurilingüe de adquisición y aprendizaje de lenguas. Los estudios de Buzilă (2016; 2019) apuntan a las diferencias que presentan las dos generaciones (padres e hijos) en lo que translanguaging se refiere.

²⁶ LEx se corresponde con la variedad que pueda existir en referencia a las lenguas extranjeras, dado que el hablante puede ser usuario de más de una lengua extranjera.

Subrayamos en este punto una de las preguntas de investigación que fundamentan las posibles hipótesis que en este trabajo deseamos averiguar, a saber ¿qué efecto tiene el uso de la lengua propia y cómo funciona en el conocimiento de las lenguas escolares castellano y valenciano? Estas observaciones nos conducen hacia las teorías desarrolladas con anterioridad por lingüistas como Cook (1992, 1993), y Grosjean (1985) que sostienen la multifuncionalidad de los sistemas cognitivos a la hora de aprender otras lenguas, un proceso dinámico alimentado por un pensamiento circular, es decir, los códigos lingüísticos de las demás lenguas que el hablante plurilingüe va adquiriendo se entrelazan y se comunican constantemente.

En sus estudios, Cummins (1991a; 1991b; 2000; 2009) y Guvercin (2010) postulan que la destreza comunicativa se desarrolla con y a través de la lengua materna, acentuando la importancia de conservarla como factor de éxito en la adquisición de otras lenguas, ya que lo que se afianza en la lengua base, en la L1, se transfiere en el aprendizaje y uso de la L2/LEx.

Guvercin así lo recalca

A strong foundation in their first language will contribute to learning another language and help them develop stronger literacy skills in the school language, because children's literacy knowledge and abilities transfer across languages from mother tongue to the language the child is learning at school.

En los últimos estudios en materia multilingüe y plurilingüe se exalta la importancia de la primera lengua como fundamento de las demás. García (2009a; 2009b) afirmó que lo que aprendemos en la primera lengua, en la lengua propia, ya no es necesario aprenderlo en otras lenguas, sino transferir esos conocimientos a la lengua en cuestión. Si hemos aprendido lo que significa un adjetivo en la lengua propia, solo hay que encontrar su equivalente en la lengua de llegada (L2, LEx) o identificarlo. Para ello, los progenitores deben fortalecer la política lingüística familiar en tanto que la lengua vehicular (o las lenguas vehiculares en caso de los hogares con varias lenguas propias) tenga mayor presencia emocional, cultural e identitaria, que se traduce en mayor desarrollo de habilidades de la lengua escrita (Guvercin, 2010; Bouko et al., 2020).

En este sentido Fenner, Trebbi y Aase reflexionan sobre la conexión entre la lengua propia y el aprendizaje de una L2 o LE,

This is where foreign language and mother tongue learning meet in the sense that, on the one hand, cultural insight, seen as an intrinsic part of mother tongue competence, may be influenced and broadened through foreign language competence, and, on the other hand, developing cultural awareness through mother tongue competence, seen as text competence, might support the learner in the process of acquiring a foreign language. (1999:134)

es el punto de encuentro entre la percepción cultural de la L1 con el conocimiento cultural ampliado de la L2/LE.

Encontramos apropiado comenzar con la descripción que nos ofrece la Asociación Estadounidense de Psicología (en inglés *American Psychological Association*) que alude a la transferencia lingüística en los siguientes términos “in second-language acquisition, the tendency to transfer the phonology, syntax, and semantics of the native language into the learning of the second language”. Más simple, en la comunicación con los demás individuos utilizamos los conocimientos que poseemos de una lengua para comunicarnos en otra, una manera de aplicar lo que se conoce en una lengua a otra (Weinreich, 1953).

También Jarvis (2003:10) considera la transferencia “as a two-way process in which the L1 in the L2 user’s mind is affected by the L2 as well as the reverse” (citado en Boers et al., 2008). Amin la define como

[...] a phenomenon that occurs in the performance of a target language in or after the process of learning or acquiring that language. This is also called L1 interference, linguistic interference, and cross linguistic influence all of which refers to language transfer. [...] In general, it is the transfer of linguistic resources (syntactic structures, grammatical features, meanings and so on) between languages in the speech range of a bilingual or multilingual individual, whether from first to second, second to first or many other relationships. (2017:32)

De estas afirmaciones entendemos que el aprendiz de una nueva lengua inevitablemente transfiere elementos de su lengua propia u origen²⁷ a la lengua meta o de llegada (Vygotsky, 1962; García, 2009a; 2009b; Cummins, 2000), tanto lingüísticos como pragmáticos. Aunque en esta definición no se incluya los elementos

²⁷ El sentido que tienen en esta investigación los conceptos ‘lengua origen’ y ‘lengua meta’ es para indicar la diferencia entre lengua materna o propia y la lengua anfitriona, de destino, LEx.

pragmáticos, sabemos que un mensaje puede transformar totalmente el sentido si no se conocen los elementos culturales que acompañan al mensaje en la L2 (Amin, 2017).

Hay que precisar que este fenómeno se puede explicar desde dos perspectivas: la psicológica y la sociolingüística. Dulay, Burt y Krashen (1982) expresan que en el primer caso se produce una influencia de las costumbres antiguas en el aprendizaje de una nueva lengua o varias. Y en el segundo caso o desde la segunda perspectiva la transferencia se describe desde el contacto lingüístico entre las lenguas contextuales, es decir, desde la interacción entre estas.

Buscamos ver si hay una influencia de la lengua propia en el aprendizaje de las demás lenguas –L2, LEx– (Calvo Cortés, 2005), sin dejar de averiguar qué repercusión puede darse a la inversa.

La transferencia lingüística, también conocida como *interferencia lingüística* (en inglés *linguistic interference*) o *influencia interlingüística* (en inglés *interlanguage influence*), puede ser positiva o negativa. La transferencia *positiva* ocurre cuando las estructuras lingüísticas de la L1 coinciden con las de la L2 (Richards y Schmidt, 2013) y el mensaje se ha transmitido correctamente pues ha sido entendido.

Según Lewis, Rivera y Roby (2012), este fenómeno tiene lugar cuando las estructuras lingüísticas de las lenguas en cuestión (L1, L2, LEx) son similares, facilitando la transferencia (Calvo Cortés, 2005). Un ejemplo sería

“Ha llorado mucho estos días	porque ha perdido el tren hacia la felicidad” (L1)
“Ha plorat molt aquests dies	perquè ha perdut el tren cap a la felicitat” (L1 → L2)
“A plâns mult zilele astea	pentru că a pierdut trenul spre fericire” (L1/L2 → L3)

La cercanía o lejanía que existe entre dichas lenguas condiciona el tipo de transferencia (Calvo Cortés, 2005), como es el caso que acabamos de ejemplificar sobre las estructuras que siguen los mismos patrones. Las lenguas romances o románicas comparten estas características, pero sin perder de vista las diferencias que cada lengua presenta.

Por otro lado, la transferencia *negativa* es precisamente la interferencia o la confusión que se produce al haber diferencias entre las estructuras lingüísticas de las

lenguas, “when the knowledge of the first language has in the learning of the target language due to the differences existing between both languages” (Calvo Cortés, 2005). Lo ejemplificamos con la siguiente frase en L1:

“No he aprobado el examen” (L1)

“No he aprovat l’examen” (L1 = L2)

“Nu am trecut examenul” (L1/L2 ≠ L3)

En este contexto, entre las primeras dos lenguas (castellano y valenciano) se mantiene una transferencia **positiva**, mientras que entre estas y la tercera lengua (rumano) se da la transferencia **negativa** al no tener el mismo sentido utilizar el verbo en rumano ‘a aproba’ que aquí cobraría un sentido diferente (=dar el consentimiento).

Inclusive Richards y Schmidt (2013) entienden estas dos aplicaciones que posee la transferencia como facilitadora (transferencia positiva) o inhibidora (transferencia negativa) anotando que “positive transfer is learning in one situation which helps or facilitates learning in another later situation” mientras que “negative transfer is learning in one situation which interferes with learning in another later situation” (2013:607).

En relación a lo anterior, la autora Popa (2016) realizó un estudio doctoral sobre este fenómeno con 130 estudiantes rumanos de edades entre 12 y 19 años sobre la lengua materna (el rumano, que para esta investigación es el equivalente a la lengua de herencia para los niños y las niñas de origen rumano) y la influencia de la misma en el aprendizaje de las lenguas castellano y catalán en Cataluña (España), que comparte similitudes con nuestro estudio. Por una parte, la adquisición de dos lenguas de manera simultánea, con partida de la lengua de herencia –el rumano–, es decir, la lengua de herencia de los niños y las niñas de origen rumano influye en el aprendizaje de las lenguas contextuales. Las conclusiones del estudio recalcan el deterioro y la pérdida de la lengua de herencia ‘a favor’ de las lenguas escolares y sociales, así como el mantenimiento de la LH como necesario y beneficioso en la adquisición de otras lenguas (Cummins, 1981).

Por otra, es relevante subrayar la relación que se crea entre las lenguas contextuales y la lengua familiar, ya que hay estudios realizados con especial enfoque en las influencias del español en el rumano (Jieanu, 2012; Buzilă, 2016).

Así pues, la transferencia interlingüística se puede agrupar en dos niveles, intralingüístico e interlingüístico, y el resultado de este tipo de transferencia, según el nivel, son los errores.

A nivel **intralingüístico**, “an intralingual error is one which results from faulty or partial learning of the target language rather than from language transfer. Intralingual errors may be caused by the influence of one target language item upon another” (Richards y Schmidt, 2013:294). Los autores los estructuran en categorías, a continuación hay una síntesis de los mismos con respecto a la lengua de llegada o meta:

- ◆ generalizar en exceso
- ◆ simplificar
- ◆ cometer errores de desarrollo
- ◆ cometer errores de comunicación
- ◆ cometer errores de transferencia
- ◆ cometer errores por falta de uso de estructuras de la LM
- ◆ cometer errores de frecuencia o sobreproducción repetitiva de estructuras

Si en el anterior nivel los errores se originan en el aprendizaje de la L2 o LE o LM, a nivel **interlingüístico** los errores surgen durante la transferencia, apuntando a la lengua propia del individuo como causante de tales errores (Richards y Schmidt, 2013). Krashen (1982) interviene al respecto y sostiene que las causas son diversas cuando hay una interferencia en la L1, es más probable que ocurra por ejemplo (1) en traducciones palabra por palabra o estructuras complejas de palabras y su orden; (2) o que los errores morfológicos no provengan de la interferencia en la L1; por último (3) claramente la influencia de la L1 se ve favorecida y fortalecida en entornos donde hay menos comunicación y uso o *input* de la L2, LE o LM.

El origen de estos errores, así como el contexto en el que se producen, es una cuestión de gran interés a la que prestamos especial atención en el análisis de datos, específicamente en las producciones escritas y orales que los más pequeños han

realizado en cada sesión (castellano, valenciano y rumano). En los capítulos 7 y 8 se retoma este punto.

Hay distintos niveles o grados de transferencia lingüística que nos interesa detallar, cuya aplicación práctica se retomará en el capítulo 8 con el análisis de lo que en estos capítulos hemos venido diciendo. Estos son los préstamos y calcos, por un lado, y los cambios de códigos (*code-switching* y *code-mixing*) por otro lado.

3.2.2.2.1 Préstamos y calcos

Las lenguas en contacto favorecen cambios y situaciones que envuelven al individuo en procesos lingüísticos, culturales y sociales expresados en puntos anteriores. De hecho, tienen lugar tres situaciones debido al contacto con otras o entre lenguas, según Winford (2003):

- ▶ mantenimiento de la L1
- ▶ sustitución lingüística o de código lingüístico
- ▶ creación de lenguas

El **mantenimiento de la lengua propia** (L1) es el sustento mayor del multilingüismo y del multiculturalismo, el anclaje de la identidad y claramente nos mostramos *pro* lengua propia pues su función en la adquisición de otras lenguas es imprescindible. Esta situación se da en un contexto donde una lengua o varias lenguas oficiales, de uso mayoritario y contextual (Alvanoudi, 2017) entran en contacto con una minoría lingüística debido a causas como la migración, básicamente. El mantenimiento de la L1 dependerá de la familia y su desarrollo aculturativo (Berry, 1999) en la nueva sociedad, quien ejercerá influencia en mayor o menor grado a causa de la convivencia y el contacto que deriva en una relación interdependiente.

Del contacto interlingüístico surgen estos dos términos, los *préstamos* y los *calcos*, que no ha resultado muy fácil definir de forma sencilla. Los préstamos ofrecen ambigüedad en su concepto, pueden entenderse como acción –tomar un término de otra lengua– o elemento de la lengua –el término propiamente dicho–. Los autores Thomason y Kaufman asignan a la acción o el proceso el siguiente sentido, “the incorporation of foreign features into a group’s native language by speakers of that

language” (1988:37). Se importa, pues, léxico a la lengua propia. Sería un equivalente a transferencia de elementos de una lengua L2 o LE a la lengua materna (Aikhenvald, 2006). Este término guarda una relación estrecha con la alternancia de códigos que se definirá en el siguiente apartado.

Por ejemplo: *lipstick, spinner, copy/paste, pen, sticker, feedback*

A diferencia de los préstamos, el segundo término a definir es el calco, un fenómeno interlingüístico (intercódico) cuyo resultado es un nuevo elemento o término debido al contacto entre dos lenguas (García Rodríguez, 2018). Fernández y Montero (2003) especifican las características de los calcos en términos de asimilación parcial de palabras que ya existen en la lengua de recepción, pero con nuevo significado gracias a la influencia de la lengua donante.

Por ejemplo:

castellano	valenciano	inglés
puzle	puzle	puzzle
rompecabezas	trencaclosques	jigsaw

Mencionamos que hay varios tipos de calcos: **semánticos** (“clasă de engleză” en vez de “oră de engleză” por influencia del castellano “clase de inglés”), **sintácticos** (“merg de cumpărături” en vez de „merg la cumpărături” por influencia del castellano “voy de compras”) y **morfológicos** (“un răuînțele” en vez de “o neînțelegere” por influencia del castellano “un malentendido”) (Buzilă, 2016).

En lo que respecta la segunda situación, la sustitución lingüística se aborda a continuación, en el punto 3.2.2.2.2.

3.2.2.2.2 Cambio de códigos: *code-switching* y *code-mixing*

El marco de la comunicación globalizada, multicultural y multilingüístico sujeta conversaciones entre individuos que usan varios códigos lingüísticos, es decir, diversas lenguas y sus variantes. Tanto el *cambio* o *alternancia de códigos* (en inglés *code-switching*) como la *mezcla de códigos* (en inglés *code-mixing*) cumplen con diversas

funciones, según Salzman et al., “such as building and reinforcing solidarity among speakers who share these languages” (2019:207).

Ambos son conceptos muy próximos y pueden inducir a confusiones, para ello los caracterizamos como sigue:

Concepto	Definición	Autor
alternancia de códigos <i>code-switching</i>	»» when a bilingual introduces a completely unassimilated word from another language into his speech	Haugar, 1956:40
	»» el cambio de una lengua (o código) a otra (u otro código)	Gardner-Chloros, 2009:104
	»» bilinguals switch languages to accommodate the language spoken by their conversational partners	De Howver y Ortega, 2019
	»» natural phenomenon many multilingual societies, where speakers use multiple languages within the same interaction for stylistic reasons –to quote, interject, specify addressee and reiterate or explain a message, but also to express a variety of socio-psychological affiliations	Quay y Montanari, 2019:548
	»» going from one language to the other in mid-speech when both speakers know the same two languages	Cook, 2008
mezcla de códigos <i>code-mixing</i>	»» all cases where lexical items and grammatical features from two languages appear in one sentence	Muysken, 2000
	»» incorporación de otros elementos a la lengua en uso	Siguan, 2001
	»» the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent	Poplack, 1979:7

El estudio de Appel y Muysken (1996:175) presenta interesantes hallazgos desde distintos puntos de vista: cultural o sociolingüístico, psicológico y lingüístico. Así pues, se proponen averiguar

- ∅ “por qué los hablantes alternan dos lenguas” –punto de vista sociolingüístico–
- ∅ “qué capacidades se requieren para realizar la alternancia” –punto de vista psicológico– y
- ∅ “cómo sabemos que realmente estamos ante una alternancia y no una simple incorporación de otra lengua” –punto de vista lingüístico.

Excepto por el segundo, nuestro estudio también aborda estos puntos de vista para responder a las preguntas de investigación que planteamos al principio del estudio (ver *Introducción*, punto dedicado a las preguntas y objetivos de investigación).

Desde el punto de vista sociolingüístico, el sociolingüista Fishman (1968; 1980) asevera que entre las respuestas más comunes de alternar códigos está la falta de equivalente (por ej.: una palabra o expresión) en la lengua que están utilizando en el momento del discurso. Una de las posibles causas es la costumbre de utilizar términos especializados de un tema o ámbito específico predominantemente en una lengua. Por su parte, Grosjean (1982) sostiene que tal alternancia se debe al mejor postor, en el sentido de que hay expresiones o términos en una lengua que transmiten mejor la idea que otra; el autor se refiere a estas como “the most available word”.

En uno de sus trabajos Baker –entendido en el contexto escolar, aunque aplicable al entorno familiar a la hora de enseñar y exponer a los niños y las niñas– pone al descubierto que el *cambio de código(s)* “is a frequent behavior among bilinguals, with a variety of valuable purposes and benefits” (2011:112). Entre sus finalidades, el cambio de código favorece la conexión entre las lenguas adquiridas y las que están en proceso de ser adquiridas, al igual que fortalecer y asegurar la comprensión de ciertos términos en la lengua de los alumnos alófonos. Y así lo recoge Baker en su estudio “language learning is partly about becoming socialized through interaction with other language speakers in particular social contexts” (2011:133).

La alternancia de códigos puede producirse en la misma oración o entre dos oraciones. En el primer caso, la **alternancia intraoracional** puede inclusive tener forma

de calco o préstamo dado que el cambio de código consiste en introducir elementos de otra lengua junto con la lengua que está en uso en ese momento.

ESP>ENG ¡Qué bonito, I love it!.

ESP>VAL No creo nada de lo que me dices, tot mentides.

ESP>ROM Hola, am ajuns.

ESP – español/castellano VAL – valenciano ENG – inglés ROM – rumano

La direccionalidad se puede combinar, hemos tomado como punto de partida el castellano por seguir el mismo patrón que en la redacción de este trabajo, aunque haya capítulos redactados bilingües (español-valenciano, español-inglés y castellano).

El segundo caso es la **alternancia interoracional**, el cambio de código se realiza en una nueva oración independiente, por lo que hay una frase expresada en una lengua y otra frase en otra lengua, veamos los ejemplos:

ESP>ENG Estábamos cenando cuando llamaste... impossible to answer.

ESP>VAL Me voy que llego muy tarde. Telefona'm demà.

ESP>ROM Quiero comprarme un piso y no encuentro ninguno. Un dezastru!

El planteamiento de Wei (1998) para diferenciar entre la alternancia de códigos y el calco o préstamo es según dónde ocurren en la oración. De manera más explícita, el autor asigna el *code-switching* a la alternancia de códigos –en su sentido general para referirnos al fenómeno– producida a nivel de oración; y el *code-mixing* se corresponde si la alternancia se produce por debajo del nivel oracional, es decir, a nivel semántico. En este estudio el enfoque de Wei responde a nuestra elección.

En lo que respecta el punto de vista lingüístico, citamos el trabajo de Gómez Molina (2000) como argumento para las premisas en torno al contacto de lenguas en un mismo territorio, y que hemos venido diciendo anteriormente. Coincidiendo con el autor, los factores que realzan si se trata de una alternancia o un calco son los que enumeramos acto seguido:

- ▶▶ la similitud entre códigos lingüísticos favorece la alternancia de los mismos, añadiendo el nivel de exposición y contacto con las diferentes lenguas
- ▶▶ el mantenimiento de las lenguas en contacto es indicio de los préstamos o calcos (Thomason y Kaufman, 1988)
- ▶▶ la interferencia se atribuye al desplazamiento de una de las lenguas en contacto (Thomason y Kaufman, 1988)

Poplack (1996) y Gómez Molina (2000) argumentan al respecto que los cambios o alternancias de código se deben a procesos pragmáticos y psicosociolingüísticos, por tanto extralingüísticos; y los préstamos y calcos vienen marcados por los factores lingüísticos. Bien es cierto que estos factores (lingüísticos y extralingüístico) no pueden darse de manera aislada, sino que presencian cualquiera de los procesos.

No obstante, con esta investigación se pretende aportar desde la práctica premisas que ayuden a identificar si se trata de una alternancia de códigos mediante soporte oral y escrito que los niños y las niñas han elaborado durante las producciones (en el capítulo 7 y en los *Anexos* se podrán apreciar). Wenreich (1974) propone investigar la interacción entre

- ▶ los factores **estructurales** – dominio de las lenguas o sistemas lingüísticos
- ▶ los factores **no estructurales** – relación con la lengua propia (fidelidad hacia ella manteniéndola), el estatus social tanto de la lengua propia como el de la lengua mayoritaria; estos factores toman como referente el grado de contacto habitual o naturalidad que los individuos tienen con/sobre las lenguas

Para arrojar luz sobre la *mezcla de códigos* o mezcla de más de una lengua en una misma oración, los estudios previos en materia adquisitiva de segundas lenguas como el bilingüismo y su variante más extendida –el multilingüismo–, ofrecen una imagen análoga a cuando los niños construyen el lenguaje como piezas de lego de diferente tamaño, forma y color. Se refieren a esta práctica como una etapa de desarrollo en la que los niños mezclan elementos de las lenguas que conocen, práctica no disponible para los monolingües. Hamers y Blanc (2000) enfatizan la consecución de la mezcla de códigos por influencia del contexto social.

Muysken (2000) adopta una triple perspectiva para justificar la mezcla de códigos –y la estudia en su unión a diferencia de otros investigadores que lo hacen por separado–, ya que las razones pueden ser un conjunto de diversos elementos que da origen a este fenómeno, similar a la alegoría del párrafo previo. La mezcla de códigos representa (1) una *inserción* de contenido de una lengua a otra, (2) *alternancia* entre las estructuras lingüísticas de las lenguas en uso y (3) la *lexicalización congruente* que se activa al tener dominio bilingüe de lenguas similares entre sí buscando enfatizar más bien componentes identitarios (Lipski, 2007). El planteamiento de Muysken responde a la ensambladura de los tres elementos para comprender la mezcla de códigos, y no por separado, como se han estudiado previamente.

Ejemplos:

- (1) ROM> VAL
Nu cred a fi un malfeiner, chiar dacã profesorul îmi zice asta în continu.
- (2) ENG> ESP
Don't be ashamed of your family, we are proud de nosotros.
- (3) VAL> ESP
Si ho fas ara entonces tindràs més temps, pensat'ho i manos a la obra!
Estàs en sext, no jugues...

Lipski ejemplifica esta última acción (la lexicalización congruente) como traspaso de elementos de diferentes léxicos a una estructura gramatical compartida (Muysken, 2000), entonces “si conoce la palabra portuguesa, la usa; si no, pone la palabra española o bien improvisa una palabra inventada pero plausible”, anotando que en este ejemplo el portugués es la L2/LE y el castellano la L1 (Lipski, 2007). Es decir, la elección o determinación por mezclar códigos dependerá del bagaje lingüístico que el usuario tenga en la L2.

3.2.2.2.3 Translanguaging

¿Por qué alternan los hablantes las lenguas? ¿Por desconocimiento? ¿Por el uso social? ¿Por divertimento? Los interrogantes tienen la capacidad de predisponer al

individuo a buscar respuestas, a reflexionar sobre las ideas que desprenden, a inquirir en el conocimiento de y sobre las lenguas y lo que estas envuelven.

De manera sencilla, esta práctica o estrategia viene a ser una respuesta al fenómeno multilingüe y plurilingüe en el que está sumergido el individuo plurilingüe, quien necesita de un entorno dinámico que satisfaga esas necesidades comunicativas, que integre la totalidad de las lenguas de su repertorio lingüístico (Lasagabaster y García, 2014).

Al mismo tiempo representa un desafío para entornos como la escuela, donde tiene lugar la mayor parte de instrucción sobre y en una lengua o varias, amén de la relación con los objetivos de esta investigación con respecto a la relación entre la lengua propia y las lenguas escolares. El reclamo internacional de fomentar la enseñanza multilingüe a través de la implementación de políticas lingüísticas plurales e integradoras de lenguas como ya hemos visto en apartados anteriores (3.1.5, 3.2 y veremos en el 3.3) conlleva adoptar programas lingüísticos educativos adaptados a dichos entornos pedagógicos (Safont-Jordà, 2006; 2015; 2022; Faneca et al., 2016; Torralba & Marzà, 2022; Duarte, 2016; Portolés y Martí, 2017; 2018).

Es, por tanto, el uso de varias lenguas en la misma conversación, algo que Cummins (2008) y García y Li Wei (2014) han defendido en sus trabajos en los que recalcan el uso común de las lenguas en una persona bilingüe, un uso integral del mismo repertorio lingüístico. Podemos agregar que, a diferencia del *code-switching*, translenguar es más que pasar palabras de una lengua a otra, como dicen García y Li Wei (2014), es una práctica discursiva compleja donde se interrelacionan las lenguas sin realizarse por separado, sino que constituye el repertorio lingüístico en su conjunto del individuo.

Según estos autores, el *code-switching* parte de la premisa de que cada lengua tiene una gramática, mientras que el *translanguaging* es la representación o la visión holística de las lenguas que un individuo posee, una visión emergente en materia del multilingüismo. La premisa que adoptamos en este trabajo de investigación es que consideramos *translanguaging* las marcas de cambio de códigos (*code-switching*) y de mezcla de códigos (*code-mixing*) de manera conjunta, no se etiquetan por separado, tal y como veremos en los capítulos 7 y 8, justificando el hecho de que el

translanguaging engloba ambos fenómenos, es el repertorio lingüístico en su conjunto del individuo.

Hemos de realzar la idea que sostiene Allard (2017) sobre las aulas que permiten la interacción combinatoria a cambio de construir y dar sentido a las conversaciones, aprender de y con los demás, en otras palabras, translenguar.

Queremos citar dos definiciones que consideramos explícitas y fiel reflectoras de esta estrategia o práctica. La primera aproximación es la de Jones y Lewis, quienes entienden el translanguaging como “a process of establishing meaning, shaping experiences, understanding and knowledge through the use of two languages” (2014:141), a la que añadiríamos que no solo sea el uso de dos lenguas, sino de varias para atender a las características plenas del multilingüismo.

La otra aproximación es “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system”, de Canagarajah (2011:401). La imagen que transmite esta afirmación es muy visual, comparando la lengua como vehículo que permite comunicarse en las lenguas que uno conoce, el comodín de la transmisión e intercambio de conocimientos que los autores Llopart et al. (2019) retratan en su estudio.

El aprendizaje eficiente es aquel que integra los conocimientos adquiridos en la lengua materna, a la que se apoyan los nuevos que se adquieren o aprenden en una lengua distinta, nueva. Si el usuario –cuya L1 difiere a la L2 o LE en la que se está produciendo el aprendizaje o adquisición lingüística– percibe semejanzas o inclusive diferencias con su lengua materna, el desarrollo de la nueva lengua se verá acentuado (Cenoz, 2009; Schwartz y Alsi, 2014).

Así pues, ofrecemos unas razones a los interrogantes que han iniciado este apartado y lo hacemos en base a la idea que Swain (2012) subraya,

The L1 is an important cognitive tool which helps learners organize their thoughts, focus their attention, and scaffold their understanding and production of the L2. For this reason students should be permitted to use their L1 for the purpose of working through complex ideas.

Sumamos también lo que Baker (2011) piensa al respecto, el autor enfatiza que mediante la estrategia de translanguaging se desarrolla una relación de apoyo y progreso hacia la lengua propia/familiar/minoritaria con menos uso o exposición que la lengua oficial/vehicular/social (Allard, 2017; Cenoz, 2017); se promueve un

conocimiento y una comprensión integral, completo y significativo de la materia de estudio; y finalmente se integra a los nuevos usuarios con la participación entre estos y los usuarios expertos o nativos.

García & Otheguy (2019) hacen una clara distinción entre el propósito que persigue el plurilingüismo y el translanguaging. El primer concepto tiene la visión de *metamorfosear* los usuarios monolingües en multilingües, evidenciando la lengua como instrumento influyente, poderoso, para fines como estudiar, comprar, trabajar o socializar, por enumerar algunos. Sin embargo, el segundo concepto se define y opera a otra dimensión, extralingüística, donde el conjunto de habilidades lingüístico-comunicativas no están separadas entre sí y además se construyen con las interacciones sociales entre individuos.

De tal modo que, según estos autores, la práctica del translanguaging es multimodal, en la que los usuarios muestran su repertorio lingüístico y extralingüístico en su totalidad (gestos, postura, indicadores visuales), además de lo que Pennycook (2017) llama “linguistic ethnography” y que incluye la persona, el lugar y las cosas, una perspectiva amplia del discurso informado imprescindible a tener en cuenta en una interacción.

En lo que nuestro estudio implica, diremos que el translanguaging representa la coexistencia de las lenguas propias, las escolares y las extranjeras, mencionando que las lenguas escolares son aquellas en las que se produce la enseñanza o instrucción y las extranjeras son las lenguas internacionales que se introducen en el currículum para fomentar el multilingüismo. Las lenguas escolares y las extranjeras pueden o no coincidir con las lenguas propias de los alumnos y las alumnas, de igual forma las lenguas extranjeras pueden estar incluidas en las lenguas escolares, de ahí la partición personal de estos tres tipos. Dentro de ese marco, Otheguy, García y Reid (2015) expresan la idea de translenguar como conjunto de recursos lingüísticos que el hablante utiliza a voluntad en su discurso, lo que veremos presente en las entrevistas y producciones de los participantes. Autores como Cenoz y Gorter (2017) defienden un translanguaging *sostenible* en un contexto de uso de lenguas minoritarias regionales, en el marco de un translanguaging con fines pedagógicos (Cenoz y Gorter, 2020; 2021).

Es significativa la importancia que tienen estas dos perspectivas que hemos definido hasta aquí y no podríamos aislarlas sin tomarlas en el contexto de la escuela,

de la perspectiva educativa. Tanto el plurilingüismo como el translanguaging se ven condicionados por las políticas lingüísticas escolares del contexto donde se hallan implementadas, dependiendo así de la promoción de los programas bilingües en los centros educativos (García & Otheguy, 2019).

Por ejemplo, las prácticas educativas plurilingües que verdaderamente fomenten el desarrollo de las identidades bi[multi]lingües reflejarán esta realidad, al igual que las prácticas educativas mediante translanguaging. Los niños y las niñas de origen migrante escolarizados en programas plurilingües son los que reflejarán la realidad sobre la que hemos mencionado, pudiéndose ver (o no) si las lenguas familiares son incorporadas en el aula, en las actividades, en el patio, como lenguas que forman parte del repertorio lingüístico de los pequeños. En caso afirmativo, se apreciará su identidad híbrida, plurilingüe, el translanguaging (Faneca et al., 2016; Torralba & Marzà, 2022).

3.2.3 *Actividad metalingüística*

Este proceso cognitivo está relacionado con los apartados anteriores y los dos siguientes, la oralidad y la escritura, de hecho, se ha mencionado y resaltado sus funciones en los fenómenos cognitivos multilingües. Nos servimos de la aportación de Piedra en este sentido “el lenguaje está íntimamente ligado al pensamiento, a la expresión de ideas, a la creatividad y a la cognición en general mediante una relación coarticulada y coevolutivamente desarrollada” (2010:17).

Efectivamente, hay una conexión entre lengua y cognición que también ha suscitado interés entre los psicólogos y psicolingüistas debido a la gran influencia que mantienen entre sí, al mismo tiempo que se observa en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas entendido como conjunto que comprende otros ámbitos y factores (sociales, emocionales, lingüísticos y psicológicos).

En este aspecto la adquisición de lenguas viene determinada por fenómenos como la metalingüística y la metacognición, definidos como sigue:

- ▶ la **metalingüística** (prefijo del griego *μετά* y el término neolatín *linguística*) es una función del lenguaje, consciente o inconsciente, que

definimos junto con las demás funciones lingüísticas (Jakobson, 1963; Finocchiaro, 1989) y se emplea en la comunicación cuando el referente de esta es el código, el mensaje. Dicho de otra manera, esta función adquiere el significado de estudio sobre el lenguaje o con el lenguaje (Camps y Milian, 2000), y lo vemos en el siguiente ejemplo:

Aunque suenen parecido, 'objetivar' no es lo mismo que 'objetar'. El primero designa las características objetivas que se quiera atribuir a una idea o sentimiento, mientras que el segundo apunta la oposición a la opinión o razón expresada.

Para hacer las explicaciones anteriores ha sido necesario utilizar el mismo lenguaje con el que hemos afirmado la distinción. Ya hemos tratado en apartados anteriores sobre las funciones del lenguaje y su implicación en el bilingüismo, por lo que observamos que esta función está presente en todas las lenguas que un individuo posea, es evolutiva, y la función metalingüística puede expresarse en la misma lengua o en otra diferente, del tipo transferencia lingüística.

En lo que atañe la educación y el lenguaje, este segundo se percibe como fundamento sobre el que se asientan los conocimientos. Mora (2008) equipara el lenguaje como instrumento del pensamiento, es la vía visible de la cognición. También Vygotsky (1978) mostró el interés por conocer el funcionamiento interno y externo del lenguaje en los individuos, tomando en cuenta el contexto –factor externo– a la hora de aprender una lengua por ser condicionante, a diferencia de Piaget que estudió solo el funcionamiento interno.

- ▶ la **metacognición** es reflexionar sobre qué y cómo se aprende (Brown et al., 1983), “es el procedimiento que hace realizable la actividad, representa la reflexión sobre lo que ha aprendido el alumno, cómo ha adquirido los conocimientos y sobre los conocimientos mismos” (Anusca-Raunciuc, 2014). Flavell recalca la importancia de desarrollar habilidades metacognitivas dado que actúan directamente en “la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión

lectora, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la resolución de problemas, el conocimiento social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol.” (2000:145-146)

Así, la actividad metalingüística “representa la explicitación de conceptos conectados y relacionados” (Anusca-Raunciuc, 2014), concretamente hace referencia a dos procedimientos implicados en el proceso de escritura: la metacognición y la reflexión metalingüística. De estos dos resta definir el segundo concepto, *reflexión o conciencia metalingüística* (en inglés *metalinguistic awareness*), un tema de especial atención para el estudio del bilingüismo, y sobre el que nos centramos a la hora de analizar los datos, las producciones orales y escritas de los protagonistas menores. Baker la retrata como la “ability to think about and reflect upon the nature and functions of language” (1996:122).

Recordamos brevemente las ideas postuladas por Cook (1993) con respecto al sistema cognitivo de un bilingüe, lo que se aplica también en un multilingüe, (1) cuyo conocimiento de la lengua propia está influenciado e interrelacionado con el de la segunda lengua; (2) a su vez, el conocimiento de la segunda lengua está enriquecido por la primera lengua y presenta beneficios en la adquisición de otra lengua (L3, LEx); (3) la conciencia metalingüística de los bilingües es mayor en comparación con los monolingües, poseen pensamiento más flexible y abstracto sobre el lenguaje en sí argumentando sus elecciones (Bialystok, 1988; Klein, 1995, Lasagabaster, 1998); y la última idea está relacionada con la anterior, más creatividad y capacidad cognitiva flexible resulta del hecho de tener que alternar diferentes lenguas frecuentemente (Lasagabaster, en prensa).

Esta habilidad cognitiva, la conciencia metalingüística, comienza a desarrollarse en la etapa de los 5-6 años, según las autoras Bigas, Correig y Ríos (2002) inclusive antes, e implica que el niño sea capaz de fijarse en las estructuras que presenta la lengua, y también en la forma, los aspectos formales sobre los que se va construyendo el conocimiento (Duncan et al., 2009).

Dichas descripciones serían incompletas sin la aportación de Bialystok y sus colegas (2014), quienes se refieren a la conciencia metalingüística como un kit de diversas destrezas y habilidades relacionadas con los aspectos formales del lenguaje, a

saber, conocimientos morfológicos (estructura interna de las palabras), sintácticos (la relación de las palabras y su interacción en la oración), léxicos (vocabulario, significados) y fonológicos (descripción de la lengua oral). En lo que nos ocupa nos interesa analizar estos aspectos formales de la lengua oral y escrita recopilados en las intervenciones de los niños y las niñas, en las tres lenguas: castellano, valenciano y rumano.

Previamente a definir y conocer la oralidad y el proceso de escritura abordamos la actividad metalingüística como punto clave de este apartado, puesto que utilizamos la escritura para describir ideas, pensamientos o estados (Chandler, 1995), lo que conlleva estudiar el proceso (el *cómo*) y su producto (el *qué*).

3.3 Convivencia de las lenguas en el entorno escolar y el modelo lingüístico de escolarización

La migración representa cambios, transformación, en todos los ámbitos. Este marco transformacional refleja la trayectoria y la experiencia de los migrantes adultos que se enfrentan a la convivencia con lenguas desconocidas al mismo tiempo que intentan establecerse en su nuevo hogar y conseguir un trabajo que les permita vivir y desarrollarse como parte de la sociedad anfitriona. La descendencia es otro cambio al que deben adaptarse, un nuevo desafío para las familias y la escuela, ya que la lengua de los padres pasa a ser lengua de herencia o familiar y por su parte la escuela ha de integrar y respetar las lenguas familiares en su política lingüística.

En consecuencia, el panorama globalizador multicultural otorga un significado que se le atribuye fundamentalmente al proceso de migración, es decir, el cambio de contexto y lengua por parte de las personas inmigrantes. La lengua propia representa entonces la dicotomía entre lengua minoritaria y lengua mayoritaria (Kroon, 2003), y comparando con la lengua mayoritaria u oficial de la sociedad de acogida, la lengua propia adquiere el significado de lengua minoritaria. En el caso concreto que analizamos, esta descripción de Kroon adquiere otro matiz importante a tener en

cuenta a la hora de analizar, y es que hay dos lenguas, el valenciano²⁸ y el rumano, en diferentes niveles de minorización –el valenciano es lengua escolar pero con un estatus desprestigiado a nivel social, mientras que el rumano es una lengua de migrantes, reducida a la esfera familiar y al círculo reducido de amigos rumanos–, estatus que puede influir en el aprendizaje y uso tanto de las lenguas contextuales como de las familiares.

En tal sentido, esta idea última que comentamos sobre el estatus de las lenguas y la repercusión en el aprendizaje y uso de las mismas se ve reflejada en los siguientes casos: por un lado, las familias cuyos progenitores poseen varias lenguas, la lengua de más uso se convierte en preferencial²⁹, pero no necesariamente en la lengua propia entendida según los criterios de origen, identificación y competencia. Este proceso es natural, no impuesto (Del Moral, 2015a; 2015b; 2015c), y destaca el contexto como condicionante del uso lingüístico.

Por el contrario, las familias en las que ambos progenitores hablan la misma lengua [propia] esta se ve en desigualdad de uso al vivir en un contexto diferente con una lengua mayoritaria u oficial. Tienen varias posibilidades, desde (1) mantener la lengua propia y transmitirla a sus hijos en las relaciones familiares, aceptando la lengua mayoritaria como lengua vehicular según lugares y situaciones; hasta (2) renunciar al patrimonio léxico de origen y acoger totalmente la lengua mayoritaria u oficial en todas las situaciones.

De los distintos documentos de autoría internacional y nacional en materia lingüística que referenciamos en el apartado correspondiente (Unión Europea, UNESCO, Consejo Europeo, Instituto Cervantes, Libro Blanco sobre la Educación y la Formación: Enseñar y Aprender – Hacia la Sociedad Cognitiva, etc.) acentuamos el trabajo de los autores Monoclús y Sabán (2015) quienes ofrecen una revisión actualizada de la labor en educación permanente que Unión Europea ha llevado a cabo en las dos últimas décadas desde la implementación del Libro Blanco, en 1995. La Unión Europea apoya la política multilingüe con el objeto de promover el

²⁸ Información más ampliada en la encuesta sobre el uso y conocimiento social del valenciano, así como el conocimiento de otras lenguas, realizada en 2021 por la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana).

²⁹ Rafael de Moral la identifica como lengua *prioritaria* (2015).

multilingüismo y multiculturalismo, debido a condicionantes como la necesidad de uniformizar los planes de estudio en territorio europeo, superar las barreras lingüístico-culturales y facilitar la movilidad y el empleo.

A nivel nacional, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) centra el enfoque en los elementos lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación que se activan con la interacción entre los interlocutores quienes *dinamizan* el entorno social con sus interacciones en su vida diaria. La dinamización en cuestión es obra de los agentes implicados, a saber, los usuarios, parte activa en la comunicación en tanto que producen nuevos discursos en lenguas que conocen y usan.

El MCERL es una herramienta que sirve para evaluar las destrezas adquiridas en la comunicación y expresión a nivel oral y escrito, fomentando de esta manera una mayor comprensión entre distintas lenguas europeas y sus usuarios, así como mayor respeto por las mismas. En definitiva, persigue la comunicación internacional efectiva.

En una investigación muy reciente, además de compartir similitud por la temática de las lenguas propias, las lenguas familiares y las lenguas de instrucción educativa, las autoras Sales, Marzà y Torralba (2021) enfatizan que el desarrollo de la lengua propia deriva en un aprendizaje eficiente de la lengua oficial o del país de acogida, aunque esta primera no sea un instrumento utilizado en el aula por los niños y las niñas multilingües.

Continuando con esta idea, las autoras otorgan un especial valor al nexo entre lengua [propia] e identidad, e igualmente a la integración de las personas inmigrantes como parte de la sociedad y cultura de acogida. Es idóneo citar los objetivos del Decreto para la gestión de las lenguas en la enseñanza no universitaria:

Formar els alumnes per a la convivència i per a integrar-se com a ciutadans de ple dret en una societat multilingüe i multicultural, tot ajudant-los a construir-se una identitat pròpia, i que en aquesta construcció tinga un paper important el coneixement i experiència profunds de la llengua i cultura pròpies. (2017, Art. 8, g)

Obras como las de Herreras (2006), Moreno Fernández y Ramallo (2013) y Giralt Latorre y Nagore Laín (2019), esta última es muy actual y las tres de especial interés, abordan las lenguas minoritarias con calma, en detalle y específicamente, donde autores y sus respectivos trabajos presentan la realidad lingüística de estas lenguas –

aragonés, asturiano, catalán, euskera, gallego y occitano. Afirmación clara y concreta de los autores Giralt Latorre y Nagore Laín sobre el proceso de normalización lingüística que

[...] supone la recuperación de su status de lengua «normal», es decir, de lengua cuyo uso oral y escrito sea natural y espontáneo en cualquiera de las situaciones que se pueden producir en la vida pública y personal de sus hablantes. (2019:11)

Con la lectura de estas obras surge la confusión entre *normalización lingüística* y *normativización*, aclarando que el segundo concepto está relacionado con las lenguas *minorizadas*, es decir, lenguas excluidas y desprovistas de los derechos y privilegios lingüísticos y sociales, “lenguas que se han visto privadas de alguno de los derechos o de las funciones habitualmente reconocidos a las lenguas normalizadas” (González González, 1993:143).

Además, hay una conexión entre la normativización y el prestigio social reflejado en los ámbitos de mayor exposición como el educativo, el jurídico-administrativo, los medios de comunicación, entre otros. Este prestigio, influenciado por cuestiones políticas y sociales, es quien determina qué lengua es mayoritaria sobre las demás y cuál es minoritaria o minorizada según Moreno Fernández y Ramallo (2013).

Ninyoles (1981:17) hila muy fino en sus afirmaciones referentes a la lengua de instrucción en el ámbito escolar, aunque extrapolable a demás ámbitos, “en contextos multilingües incluye dos cuestiones distintas: la enseñanza de la lengua como *objeto* o como *medio de instrucción*”. En el primer caso sería estudiar la asignatura de Lengua y Literatura Española, o Valenciana, o Inglesa; mientras que en segundo caso se refiere a la(s) lengua(s) en la(s) que se enseña tal asignatura, como ejemplo sirve las asignaturas arriba mencionadas, o cualquier otra asignatura (Geografía impartida en inglés, o en valenciano, o en castellano, etc.).

El *modelo lingüístico* territorial da cabida a las lenguas territoriales “como idiomas en relación” (Ninyoles, 1981:24), en nuestro caso a las lenguas oficiales en la Comunitat Valenciana castellano y valenciano. Por tanto, ya hemos visto que en las escuelas públicas y especialmente en la etapa primaria (por cuanto los participantes menores tienen edades entre los 8 y los 11 años), la enseñanza atiende dicha diversidad añadiendo la LE1, el inglés (LOMLOE, 2020; Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat; CSL, 2018). Ninyoles deja claro que

El modelo territorial implica una política educativa tendente en sus objetivos al modelo único de instrucción. La lengua escolar acaba siendo la de la comunidad lingüística en que la escuela está ubicada. Este criterio implica una estrategia flexible de sistema dual que facilite el logro de objetivos. (1981:26)

Ahora bien, se nos plantea las preguntas ¿cuál es la realidad de la(s) lengua(s) propia(s) en el aula? ¿Conviven las lenguas propias de los descendientes de la primera generación de migrantes con las lenguas territoriales y las escolares? En el análisis de las entrevistas se reflejan respuestas personales a estas preguntas, las cuales nos disponemos a plasmar e interpretar en el capítulo 8.

Claramente para la comunidad rumana arraigada en la provincia valenciana de Castelló las lenguas de instrucción en el entorno educativo son distintas a la lengua de herencia de sus descendientes, al igual que a la lengua propia como progenitores migrantes. Esta idea se refleja en el principal objetivo de esta investigación, pues pretendemos observar la representación existente entre el repertorio lingüístico familiar y el uso del mismo, por un lado, y el modelo lingüístico escolar por el otro lado. La repercusión de esta representación en el aprendizaje de las niñas y los niños rumanos es también de gran interés, reflejada en las entrevistas llevadas a cabo con las familias que conforman la muestra representativa.

Veamos ahora de cerca la **perspectiva educativa** como condicionante de la enseñanza y del aprendizaje de los participantes, pues de lo que hemos presentado hasta aquí nos deja ver que el sistema educativo ejerce una influencia sobre el uso de las lenguas propias (Ninyoles, 1981; Giralt Latorre y Nagore Laín, 2019). Hay dos ideas muy importantes e interesantes que queremos argumentar al respecto.

La primera es la relación entre las lenguas propias y las lenguas nacionales u oficiales, entendida como una influencia positiva que ejercen las primeras sobre las segundas y que se traduce en un aprendizaje productivo, eficiente, activo (Marzà y Torralba, 2019; Sales, Marzà y Torralba, 2021). Comprobamos entonces que el sistema educativo afecta la lengua, cultura e identidad de los alófonos en general, y en nuestro caso de las niñas y los niños rumanos, dependiendo del grado de comprensión sobre este tema de aquellos que enseñan en las escuelas.

Este tema recuerda sobre lo que Baldaquí i Pasqual (2021) hacen hincapié, es decir, buscar capacitar a los niños y a las niñas con una “competencia plurilingüe” que les permita hacer uso de las lenguas de su repertorio, sea familiar o escolar, social,

institucional, etc. También mencionan sobre la importancia de formar a los alumnos y a las alumnas en el respeto por la identidad pluricultural que implica conocimiento y experiencia sobre la lengua y la cultura de acogida, además de las suyas propias, ya que estas acciones contribuyen a su integración en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. Queda una idea que estos autores subrayan y que es preciso añadir, la idea de recoger en los centros educativos –y por ende en sus currículums– las lenguas y culturas de las personas migrantes, tenerlas en cuenta y motivar a los alumnos y las alumnas a aprender las lenguas del nuevo contexto (castellano y valenciano) a partir de las lenguas que ya poseen. Duarte (2016; 2018) defiende en sus artículos precisamente la integración de las lenguas familiares en la práctica de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el aula con el propósito de incrementar el progreso académico.

En territorios nacionales como Aragón (Huguet, Vila y Llorca, 2000), Cataluña (Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016; Popa, 2016; Llompart et al., 2019) o Castelló (Sales, Marzà y Torralba, 2021; Amorós-Negre, 2022) ha habido estudios que confirman que la falta de apoyo interlingüístico entre las lenguas familiares/de casa y las lenguas escolares/lenguas propias de la comunidad provoca carencias y dificultades en lo relativo al aprendizaje o a la adquisición de las lenguas del contexto donde residen (Noguerol, 2006; Navarro et al., 2008; Torralba & Marzà, 2022). Observamos, así, que es necesario un andamio –la competencia subyacente (Cummins, 1983; 1991; 1994a; 1994b; 2000), las multicompetencias (Cook, 1993)– que proporcione una manera de pensar translingüísticamente (Krashen, 1981), un conocimiento interrelacionado. Un niño o una niña migrante cuyas lenguas segundas (L2) son el catalán y el castellano, dado que su(s) lengua(s) materna(s) (L1) será(n) aquella(s) que ha heredado y en la(s) que se comunica en el entorno familiar y con los amigos de su mismo origen, es un claro ejemplo del fundamento transversal defendido por Krashen hace cuatro décadas.

Por un lado, según decía Cambra i Giné (1996), las personas migrantes que se han establecido en la nueva sociedad adquieren las lenguas L2 de forma natural y contextualizada, en el medio natural de las mismas: la sociedad anfitriona. Por otro, este proceso de adquisición de nuevas lenguas parte de los códigos lingüísticos que las personas migrantes conocen, es decir, su lengua propia, lo que enriquece su

conocimiento global sobre las lenguas (Cummins, 2001a; 2001b; 2003; Oller y Villa, 2011; Bradley & Bradley, 2013; Marzà y Torralba, 2019; Marzà et al., 2021).

La segunda idea es la posibilidad de acoger las lenguas maternas de los alófonos en las aulas, es decir, cuán factible es que los maestros y las maestras puedan incluir el patrimonio cultural y lingüístico de los alófonos en las actividades provistas por un currículum con el fin de gestionar las lenguas (familiares y escolares/oficiales) e integrar a los migrantes en el contexto multilingüe. El trabajo de Sales, Marzà y Torralba (2021) es, ciertamente, similar a nuestra investigación porque expone sobre el input que reciben de la escuela los niños y las niñas migrantes, y según los modelos (modelos que respeten y fomenten el uso de las lenguas familiares) que hayan tenido estos niños dentro de la escuela impactan en mayor o menor grado en su aprendizaje.

Importa dejar sentado que la lengua es el fundamento identitario del ser humano, admitiendo en este sentido que la educación plurilingüe y multilingüe debe transformarse en un instrumento con la ayuda del cual se pueda conservar la lengua materna y contribuya en un final al desarrollo multicultural y multilingüístico, un motivo para sentirse orgulloso de los orígenes, de las raíces.

Si consideramos ahora en su conjunto, para nuestro trabajo es fundamental entender estas ideas y detectar por medio del análisis de los datos su aplicabilidad desde la perspectiva educativa. Ponemos también en evidencia que el desarrollo de una capacidad comunicativa y cognitiva flexible de las diversas lenguas, tanto las lenguas familiares como las escolares, se fundamenta en la capacidad de usar adecuadamente cada una de ellas, ajustando su uso a las distintas situaciones y ámbitos sociales (Cambra i Giné, 1996). Y muy importante, aunar el conocimiento de las distintas lenguas o repertorios (familiares, escolares o extranjeras) que se reactualiza, se recrea, se reafirma, tal y como hemos visto en el punto anterior (ver 3.1). Cambra i Giné hace mención a la ‘perspectiva integradora’ entre dichos repertorios y no una perspectiva exclusiva de uno de ellos, idea que reafirmamos en el presente trabajo.

Terminando, esta autora argumenta que hay una diferencia entre el planteamiento de enseñar una LE a adultos –en cuyo caso poseen un dominio de su lengua propia u otras lenguas– que enseñar y acompañar a niños y niñas en el aprendizaje de una LE –en general– o lenguas escolares –en los casos de niños y niñas

migrantes–, entendiendo que su capacidad cognitiva está en desarrollo, así como el repertorio que poseen –pero no dominan aún– refleja el proceso de aprendizaje y adquisición. La prioridad es, pues, saber usar la lengua (Cambra i Giné, 2006), practicarla en todos los contextos de la vida cotidiana aprendiendo sobre y mediante la misma.

3.4 Oralidad y escritura

Los siguientes apartados se tratarán específicamente en torno al objeto de estudio, a las preguntas de investigación que conciernen a la comunicación oral y escrita, al igual que las competencias comunicativas fundamentales que hacen posible el diálogo, desde la perspectiva multilingüe, multicultural e identitaria. Para comprobar el conocimiento lingüístico de los participantes menores en las tres lenguas del repertorio utilizamos producciones orales y escritas, lo que nos servirá para responder a las preguntas de investigación desde la perspectiva del uso y conocimiento de la lengua de herencia y de las lenguas escolares.

3.4.1 La oralidad

El lenguaje es un sistema vasto, complejo, primario, es el origen de la comunicación, de las culturas, del individuo y su identidad. Es un fenómeno que da cabida a los dos sistemas que nos interesan para esta investigación, el oral y el escrito.

Asimismo, el lenguaje permite ser interpretado según la perspectiva desde la cual se aborda, o bien como *sistema de códigos* fonológicos, sintácticos, morfológicos, entre otros; o bien como *actividad interaccional*, comunicativa, dialógica (Linell, 2012). Hay diversos trabajos al respecto, pero nos centramos en Jakobson (1963; 1995) y su teoría comunicativa del lenguaje, que hace referencia a la finalidad de transmitir ideas mediante el código, el lenguaje, la lengua. Según el autor, las ideas o la información se albergan en la mente, en el sistema cognitivo, y se materializan a través del lenguaje y sus funciones. Henao et al. (2004:57) lo corroboran, “el lenguaje no sólo [solo] se asume como medio de expresión sino como constituyente esencial del conocimiento”.

La formulación sobre el lenguaje que ofrece Mostacero al comienzo de su artículo nos recuerda al origen de la lengua, su proveniencia:

La oralidad es el primer sistema comunicativo que adquiere el individuo dentro de esa actividad semiótica compleja que es la producción textual y discursiva. Es la primera experiencia interactiva porque surge con la vida y se repite cada vez que nace un niño o una niña. (2011:101)

Igualmente, el autor menciona las características del lenguaje precisando que el primer entorno donde tiene lugar es en la esfera familiar, como discurso narrativo, dialógico, conversacional. Es interesante la triple realidad que se le asigna a la oralidad por corresponderse con estos conceptos: coloquial, tautológica y evanescente. Es una realidad *coloquial* porque se reproduce en entornos sociales, familiares o informales mediante la interacción; también es *tautológica* debido a las repeticiones que el discurso oral presenta para agilizar y simplificar el mensaje; y *evanescente* o efímero, cualidad diferenciadora con el lenguaje escrito que permite [re]estructurar el discurso y el pensamiento (ver Tabla 7).

Tabla 7. Distinciones y semejanzas entre ambos soportes, oral y escrito, según el carácter. (A partir de la propuesta de Mostacero, 2011)

Carácter	oral/oralidad	escrito/escritura
coloquial /formal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
dialógico	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
reflexivo		<input checked="" type="checkbox"/>
efímero	<input checked="" type="checkbox"/>	

Por otra parte, Ferreiro (2002) define la oralidad como el conjunto de procesos interrelacionados como la escucha, la comprensión y la producción oral de un mensaje. Recordamos que la competencia comunicativa engloba estos procesos que responden a la comprensión y expresión oral en una lengua (MCERL, 2002), sea propia, adquirida, aprendida o extranjera.

Al mismo tiempo la competencia comunicativa también alcanza la comprensión y expresión escrita, competencia que se puede estudiar como un todo interrelacionado o por separado, pero no excluyente, atendiendo el objetivo de la actividad. La lectura en voz alta como rutina que algunos padres hacen con sus hijos e hijas es la combinación de la oralidad con la escritura, para los pequeños el mensaje se transmite oralmente y para los adultos se inicia por escrito. Podemos decir que esta práctica es la precursora de la lectura y escritura en los niños y las niñas.

En el caso del carácter reflexivo, la espontaneidad y efimeridad del lenguaje oral impide reflexionar sobre la lengua en sí, al contrario que el texto escrito donde quedan reflejadas las ideas o los conceptos del discurso (Teberosky, 1998). Podemos observar, además, en ambas modalidades del discurso –oral y escrito– una particularidad que tiene la lengua, y es lo que Gee (2014) llama *reflexividad*. La reflexividad de la lengua se muestra en los atributos de crear y reflejar los contextos de la lengua en su uso.

En el siguiente ejemplo podemos comprender mejor esta característica:

“Enseñar una lengua de forma especial en la escuela” (ejemplo extraído del corpus de entrevistas)

Esta afirmación puede tener dos sentidos, entre otros. En el primer caso el término ‘especial’ en el contexto de las lenguas y en la escuela puede referirse a una manera diferente de enfocar las actividades de aprendizaje y uso de la lengua que sea (Lx), por ejemplo un juego, un teatro, una canción, un libro, etc. En el segundo caso este término ‘especial’ puede aludir a la dificultad que algún niño o niña tiene de entender la lengua Lx y por tanto que necesite ayuda y apoyo dentro y fuera del aula, como actividades de refuerzo planteadas para ofrecer el soporte necesario en el aprendizaje y uso de dicha lengua.

Las palabras tienen un significado u otro en función del contexto en el cual se mencionan, Gee (2014) se refiere a estas como significados contextualizados, son significados culturales que se asocian a un modelo cultural, a saber una historia o un argumento que ciertos grupos sociales o culturales comparten. Un ejemplo podría ser la aculturación, ese proceso en el que se produce la reconfiguración [en mayor o menor grado] del individuo (Ortiz, 1983; Berry, 1999), una fusión entre las culturas que le plantea a la persona migrante una adaptación al nuevo contexto. Los modelos culturales, según la visión de Gee (2014), es una interconexión compleja que contribuye a la creación de nuevas y más amplias historias.

La reflexividad de la lengua alude a la particularidad que posee la lengua para reflejar la realidad a la vez que la [re]crea de una determinada o nueva manera. El registro lingüístico es un ejemplo de reflexividad de la lengua, si nos planteamos que para conversar con nuestro vecino empleamos un registro más informal, pero si

acudimos a la entrevista con la tutora de nuestro pequeño intentaremos modelar nuestro nivel informal para llegar al nivel más formal, es decir, recreamos una nueva situación o realidad que reflejaremos. También esto se enlaza con la idea de que somos seres que utilizamos y alternamos distintos lenguajes sociales (registros) en contextos distintos, por lo que, en ese sentido, somos personas multilingües.

Buscamos ahora entender el concepto de la oralidad, pero la definición que presentan fuentes académicas normativas e institucionales, no esclarece demasiado sobre la ambigüedad que esta presenta. Dolz y Schneulwy (2006) afirman que la oralidad en sentido genérico de la palabra es el habla, el discurso, la comunicación en voz alta como intervención espontánea, la expresión de pensamientos. También matizan que la oralidad puede ser una lectura en voz alta de un enunciado escrito o varios enunciados, un monólogo, entre otras. Estos autores reflejan en su trabajo que en las escuelas se enseñan más bien un sistema oral que contesta a las características mencionadas en la idea anterior, eso es, la oralización de un escrito y no la comunicación oral espontánea.

Hay otras fuentes que describen las funciones y las características de la oralidad en términos antagónicos a la lectoescritura o alfabetización, y por ende a la transmisión oral de un texto. Por tanto, la mención que establece Ong (1982; 2002) en las primeras líneas de su obra sobre culturas orales³⁰ y culturas alfabetizadas, o lo que es la oralidad contrapuesta a la lectoescritura, deja claro el orden en el que se desarrolla el pensamiento y su *expresión*: “the subject is, first, thought and its verbal expression in oral culture, which is strange and at times bizarre to us, and, second, literate thought and expression in terms of their emergence from and relation to orality” (2002:1).

Entendemos que en las culturas orales o prealfabetizadas, también denominadas sociedades populares, el pensamiento se verbaliza, mientras que en las culturas alfabetizadas el pensamiento se expresa a partir de la oralidad.

También desde la teología se destaca el poder de la palabra, citamos a Juan 1:1 y 1:14 (Biblia Reina Valera, 1960) que apunta a la significativa afirmación sobre el poder

³⁰ En la obra citada, el autor las denomina *primary oral culture* y *cultures deeply affected by the use of writing* (2002:1).

de la palabra y la cual nos facilita entender las experiencias como seres humanos, además de conocer el origen de la comunicación que mencionamos líneas anteriores:

Juan 1:1 “En el principio era el Verbo, y el Verbo era con Dios, y el Verbo era Dios.”

Seguidamente, en el versículo 14 del primer capítulo se revela lo extraordinario, la potencia de la palabra que tomó forma humana, tal y como lo plasma Rovira “our language is impregnated with the Word, that is to say, with God’s presence amongst the people and their faith experience” (2008:64). La palabra surge con el nacimiento, con la vida.

Juan 1:14 “Y aquel Verbo fue hecho carne, y habitó entre nosotros”.

Observamos nuevamente la consistencia entre cultura, lengua e identidad por medio de la palabra, de la lengua, de lo oral. Ulibarrí (1973, citada en García, 2008:1) se detuvo en esta cita para analizar la esencia del lenguaje, de la palabra. Esta autora equipara la palabra al individuo, es una relación indispensable por ambos elementos que la forman. Como resultado se entiende que la cultura es un atributo definitorio en la identidad del ser humano y la lengua es inherente a la cultura, y así lo reflejan nuestras experiencias que se verbalizan con palabras, con ayuda del lenguaje (Rovira, 2008).

La producción oral, por tanto, responde a la cultura oral, cuyo orden precede al de la cultura alfabetizada. Llegados a este punto es necesario definir el concepto de alfabetización al que hemos aludido líneas anteriores, el cual refleja la “construcción del conocimiento del mundo [...], proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica” (Manny, 2000:65). Resaltamos la aportación de Vygotsky (1978) recopilada en puntos anteriores referente al desarrollo del individuo inmerso en un contexto, elementos entre los que se da una permanente interacción (figura 18).

A diferencia de otros modelos que consideran el desarrollo individual con independencia del contexto sociocultural, el modelo propuesto por Vygotsky (1987;

1978) explica tal desarrollo condicionado por la interacción contextual de factores sociales, culturales, históricos e individuales.

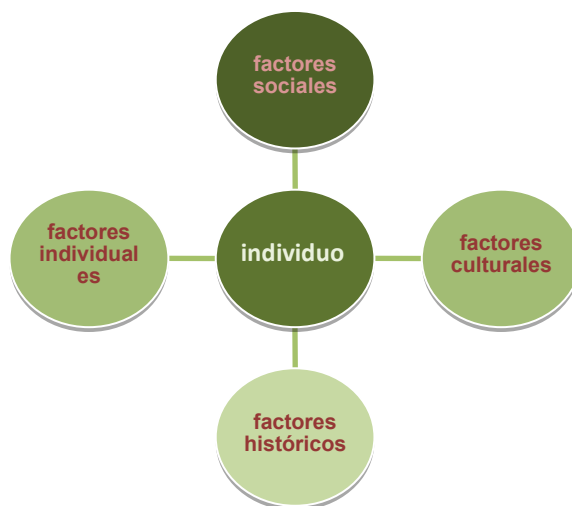


Figura 18. *Interacción contexto-individuo.*

Todo esto en su conjunto nos dice que la oralidad se caracteriza por la producción oral de un mensaje, representa el carácter del lenguaje oral. Se pueden apreciar hasta aquí los distintos matices que refleja la oralidad, bien sea como **producción oral** o como **transmisión oral**. En este sentido hay estudios que ofrecen una revisión sobre las premisas de Lord (1960), quien consideraba que la transmisión oral, la composición oral, la creación oral y la representación oral o el habla son sinónimos entre sí.

En los párrafos anteriores hemos mencionado las diversas posibilidades de la oralidad como mezcla combinada con lo escrito, por ejemplo la lectura oral de un texto en soporte escrito, que en este caso se corresponde a la transmisión oral de un mensaje escrito, sea formal o informal. Para mayor precisión observamos la diferenciación con el primer elemento, la producción oral, en cuyo caso está relacionada con la expresión oral, y juntamente con la comprensión oral conforman las dos destrezas del lenguaje oral (MCERL, 2002) que mentamos en el apartado 3.1.1.

Es preciso señalar la clasificación (figura 19) de las diversas actividades orales y los criterios que la sostienen (Cassany, Luna y Sanz, 1994:154) resumidos de la manera que sigue:

- ▶ según la técnica
- ▶ según el tipo de respuesta
- ▶ según los recursos materiales
- ▶ según las comunicaciones específicas



Figura 19. Criterios para la clasificación de las actividades orales. Propuesta con ejemplos (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Si bien la oralidad engloba ambos conceptos –producción oral y transmisión oral–, adscribimos para el estudio que nos ocupa la condición de producción oral de un discurso, eso es la creación de enunciados orales por parte del hablante. En el capítulo 6 (ver 6.3.3 *Producciones orales*) detallamos tanto los criterios de producción oral como escrita que hemos empleado para evaluar dimensiones y criterios desde la perspectiva de la presente investigación.

En comparación con la comunicación escrita, la comunicación oral viene determinada por dos factores que la condicionan, el tiempo y la reciprocidad. Nauta (2010) los denomina condiciones y argumenta sobre las dificultades que presentan en una conversación o discurso oral, dificultades que dimanar de procesos como la planificación que guarda estrecha relación con el tiempo y la preparación del discurso

oral. Ciertamente se puede añadir que la improvisación, además de la falta de dominio del tema sobre el que se está hablando o la memoria, deriva en una conversación espontánea, extemporánea, no planificada.

En otro orden de cosas, la reciprocidad lleva consigo la gestión de la interacción, como bien afirma Nauta (2010), abarcando fenómenos lingüísticos y paralingüísticos específicos a cada lengua. La conversación es una negociación reiterada de procesos que favorecen el curso del diálogo, o por el contrario lo entorpecen. Un ejemplo de este tipo de procesos sería respetar el turno de palabra o intervención, saber sobre qué tema conviene hablar atendiendo el tiempo o el interlocutor, etc.

En relación a lo que seguiremos explicando en los siguientes puntos, los autores Ríos y Salvador (2008) confrontan los dos sistemas, el oral y el escrito, caracterizados por el canal de transmisión (fónico o gráfico), el formato (diálogo o monólogo) y la estructura (espontánea o planificada) cuyas interacciones se llevan a la práctica de manera contextualizada, es decir, en un entorno social.

3.4.2 Proceso de escritura y producción escrita

Una vez realizadas las anotaciones sobre la actividad metalingüística, nos disponemos a exponer el proceso de escritura y el producto que muestran la actividad cognitiva ‘no visible’. Conviene ahora definir ambos conceptos para comprender su naturaleza y las funciones que cumple cada uno de ellos, así como las diferencias.

En la década de los 50, desde el ámbito de la Lingüística Aplicada se ha estudiado la influencia que tiene la lengua materna del individuo en proceso de adquirir segunda o nuevas lenguas. Recientemente, ha habido un interés creciente en la enseñanza de lenguas extranjeras impulsada por las constantes migraciones.

Somos partidarios de entender el texto –la producción escrita– desde ambas vertientes, como producto y como proceso, justificando que cada cual describe la cognición, lo que significa que muestra sobre el papel lo que internamente ocurre cuando la persona elabora su texto. Integrar las cualidades de ambas vertientes ofrece una visión holística y conjunta, a diferencia de la separación por modelos según (1) métodos que se centran en el producto o la finalidad y (2) aquellos que se interesan por el proceso o desarrollo de la práctica escritora.

La producción escrita, el proceso

La función comunicativa de la lengua es interactuar, comprender el mensaje y transmitirlo, atender las características que el soporte escrito implica, al igual que la oralidad, tal y como ya hemos visto en el anterior punto. La acción de escribir es sinónimo de *proceso de escritura* o *composición escrita*, proceso elaborado, completo y complejo en el que el escritor emplea diversas estrategias para plasmar sus pensamientos (Camps, 1994).

Las ideas de Harklau (2002) nos indica que la lengua escrita es la “recodificación” de la lengua o soporte oral, que en términos de evolución es anterior a la escritura. Sin embargo, el autor prosigue en su defensa y apunta que el proceso de escritura, amén sus características y técnicas, significa escrutar la adquisición de la nueva lengua en trámite.

Autores como Gebhard (1996) y Tribble (1996) añaden que el proceso de escritura puede ser lineal o cíclico, entendiendo el primero como una serie de tareas a desarrollar desde la planificación, redacción, revisión y edición hasta el producto finalizado; por el contrario, el segundo tipo es recurrente, las fases se realizan avanzando y retrocediendo para modificar, añadir, rectificar, eliminar, etc. Creemos que el segundo tipo es el que más real se presenta, el que refleja la composición escrita como etapas provisionales en las que el escritor da forma a sus ideas, al texto, a la creación. Como bien dicen White y Arndt (1996) el proceso de escribir es reescribir, revisar con nuevos ojos. Es transformar lo sabido, el conocimiento.

El objetivo del proceso de escritura es la *producción escrita*, el texto o producto final. Llegar a reflejar lo que acontece a nivel cognitivo requiere que el escritor sea capaz de reflexionar sobre su propia actividad escritora, reestructurar el conocimiento, tener o buscar estrategias eficaces adecuadas al producto, a la producción escrita (Miras, 2000).

Precisamente Scardamalia y Bereiter (1992) enfocan sus estudios a reflejar la dualidad entre las dos formas de conocimiento, o lo que ellos llaman ‘modelos’: decirlo o transformarlo. El primer modelo llamado *knowledge telling* (decir el conocimiento) sirve a la finalidad de mostrar el conocimiento que un individuo posee, reproducir lo que uno conoce y se caracteriza por reflejar algo que ya existe. En oposición al anterior, el modelo *knowledge transforming* (transformar el conocimiento) es creador

de nuevos conocimientos, el usuario de este tipo debe analizar las formas para elaborar el texto o el mensaje, que también aplicará los conocimientos que posea sobre la materia o tema en cuestión. Este modelo concuerda con las particularidades que presentan los bilingües de usar diversas lenguas para comunicarse de forma oral o escrita, interrelacionando conocimientos y lenguas continuamente, y también con la creatividad y reflexividad a la que hacía mención Miras y White y Arndt (1996).

El interrogante que aparece a raíz de estas ideas es si el usuario bi[plur]ilingüe utiliza las mismas estructuras cognitivas para organizar el conocimiento a la hora de escribir que un monolingüe, si lo hace de manera distinta en cada lengua o es visible el conocimiento transferible con base común en el sistema cognitivo (la competencia subyacente común). En el capítulo 8 se articulará el debate sobre estas cuestiones.

La producción escrita, el producto

La necesidad de entender y comparar las lenguas en su funcionamiento desemboca en la aparición de varios estudios lingüísticos enfocados en el producto y originados por Yale, De Beaugrande, Van Dijk, Halliday o Dressler, citando parte de ellos. Parten del discurso y el texto, situándolos en el contexto de adquisición de segundas lenguas o extranjeras. En 1966 el trabajo de Kaplan inaugura una nueva visión de la retórica que hasta entonces había, la *retórica contrastiva*.

Actualmente se concibe en términos de Purves (1988, citado en Martín Martín, 2000:207) “como la elección de determinados aspectos lingüísticos y estructurales en la producción del discurso escrito con la finalidad de producir un efecto en la audiencia”.

Ahora bien, la *retórica contrastiva* se estrena en el campo de la Lingüística Aplicada al considerar el texto o la producción escrita “una estructura multidimensional” (Martín Martín, 2000), eso es, aunar aspectos cognitivos y pragmáticos con los aspectos estructurales que se estudiaban en un principio.

Acuñado por Kaplan (1966), este concepto era limitado al estudio y análisis del producto, lo que ‘ignoraba’ la manera en que se llevaba a cabo. Los trabajos más recientes han surgido para complementar dicha limitación, añadiendo a la estructura multidimensional del producto la particularidad de la esfera social y su función a la hora de producir un texto, un escrito. Connor (1996) hace hincapié en la intersección

de las demás disciplinas (por ej.: Psicolingüística, Antropología, Didáctica de las lenguas) para analizar el discurso elaborado, asumiendo que hay variables a tener en cuenta y que reflejan el *cómo* y el *qué*: la cultura [de herencia u origen] del individuo – en este caso, la cultura rumana, la española y la valenciana–, las lenguas –familiares, propias, escolares y contextuales–, la sociedad, el entorno escolar y su influencia y la situación discursiva.

Con el análisis textual estos factores se tendrán en cuenta, queremos averiguar si hay alguna relación entre estas y la adquisición de nuevas lenguas, si existe una repercusión de la lengua de herencia de los protagonistas en lo que respecta las lenguas escolares y contextuales.

También estamos interesados en conocer el funcionamiento de los factores anteriores en materia de identidad, si hay conexión entre sí y cómo se manifiestan, mediante la producción escrita y oral. El apartado 6.3.4 contiene, entre otras, los criterios textuales de evaluación escrita y oral de las producciones realizadas por los niños y las niñas como complemento a este punto.

Hasta aquí podemos concluir con la correspondencia e implicación de las lenguas (como acción comunicativa oral/escrita y como adquisición de lenguas), el contexto (sociedad y cultura), el individuo y sus características personales (sistema cognitivo, personalidad, identidad), se trata de procesos y elementos recursivos que son significativos. Como resultado, la producción escrita está influenciada por estos procesos y elementos (Hermanto, 2008) –que engloban la competencia comunicativa, expresión escrita y la competencia cultural– revelando que

el aprendizaje de la escritura se basa en la comunicación, tomando el texto como unidad de trabajo, siendo los textos pertenecientes a la vida social de la cual forma parte el alumno. La escritura es, pues, un instrumento de comunicación y una herramienta de aprendizaje. (Anusca-Raunciuc, 2014:7)

El capítulo 3 ha puesto de relieve el instrumento de uso en la comunicación, la lengua, y los fenómenos que la acompañan e intervienen (1) en las relaciones entre personas, (2) en el contexto y sus microámbitos como la escuela y la familia, y (3) en la persona a nivel individual. La lengua propia destaca en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas como origen sobre el que se apoyan las demás, formando conjuntamente la base lingüística del individuo. Conocer todos los procesos y

subprocesos ligados al lenguaje, a la comunicación, sus usos y funciones nos sirven para ir construyendo el siguiente y último elemento del trinomio interconexionado que en este trabajo definimos y justificamos: la identidad.

La meitat de mi és teua –li va dir la L2 a la L1³¹

³¹ Anusca-Raunciuc, D. (Traducción al castellano: 'La mitad de mí es tuya –dijo la L2 a la L1)

CAPÍTULO 4

LA IDENTIDAD –

EN BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD, CONCEPTO PLÁSTICO Y CAMBIANTE

El interés que suscita esta presta y alterada situación migratoria que se conoce como globalización se debe al individuo y sus cualidades, inmerso totalmente en los cambios a nivel personal, social, cultural o económico, por ejemplificar los más potentes. Hemos expuesto el tópico de la migración y sus procesos, situando al individuo en el núcleo de los estudios, de las investigaciones afines a la nuestra, bien en el ámbito de las lenguas y las culturas, bien desde la perspectiva psicológica, antropológica, histórica, entre otras.

La globalización ha hecho tambalear las estructuras sociales y culturales tal y como las conocemos, es el impulso a un mayor flujo de viajes y cambios de vida, familias que parten para vivir algo nuevo y mejor, personas (estudiantes o gente de a pie) que deciden estudiar en el extranjero donde encuentran razones para quedarse o no, un mejor empleo que suma currículum y experiencia, además de prestigio y oportunidad de tener aquello que faltaba. En fin, las variantes podrían llegar a ser decenas, sin embargo todas ellas apuntan al mismo punto común: la persona.

Nacemos en una familia con una lengua o más de una, y recibimos esta(s) lengua(s) como nuestra herencia, la de nuestros padres, abuelos y más antepasados, la cual se enriquece con cada generación y eso es lo que uno es, culturas, lenguas. El ser humano se identifica con valores, canciones de cuna, comidas familiares, viajes con amigos, culturas y lenguas que uno alcanza ver y que en base a eso puede escoger quedarse con lo mejor. Entonces ¿la cultura se puede entender como identidad? ¿O es la identidad cultura?

En este capítulo la función principal se le otorga a la identidad, que primeramente la definimos como concepto en sí y posteriormente a través de las combinaciones que contestan a las preguntas y los objetivos de investigación, tales como la lengua y la cultura. Identidad lingüística e identidad cultural elevadas al pluralismo como carácter dominante del presente estudio, en otras palabras, nos

referimos a la identidad multi[pluri]lingüística e identidad multi[pluri]cultural, en definitiva, identidad múltiple.

4.1 Definición del concepto

En la introducción del artículo presentado por la cátedra UNESCO (2003), John Daniel reduce de forma clara y concisa que los conceptos lengua e identidad están vinculados, inseparables, en lo que lengua materna implica. El autor añade que para preservar la lengua materna imperan programas multilingües y multiculturales que mejoren la calidad de la educación y enseñanza, cuyas bases residan en el uso de la lengua materna. En esta vinculación se precisa definir lo que es la identidad, parte que corresponde a este apartado.

También Ozfidan (2017) en un estudio muy reciente concluyó que la lengua materna, además de ser un derecho que bien reflejado viene por la UNESCO, *is an inseparable element of his or her culture and that everyone has the right to learn his or her mother tongue* (2017:15). El autor asevera la importancia del bagaje que los estudiantes llevan a la escuela, en cuyo interior encontramos experiencia, conocimiento y lengua, como potenciador de nuevo conocimiento en el aula.

En consonancia con estas ideas, Malone (2007) indica que el uso de la lengua materna en un contexto bilingüe se transforma en un puente entre la lengua origen o materna y la lengua de la escuela cuya finalidad versa en la adquisición de otras lenguas. De esta manera se van sentando las bases para la educación a lo largo de la vida de todas estas lenguas.

Así, en términos de identidad, educación, relaciones sociales y desarrollo, la(s) lengua(s) constituye(n) el primer medio para comunicarse, cuyas implicaciones son complejas y altamente necesarias que hacen posible el desarrollo en la sociedad, un cambio producido por la comunicación (UNESCO, 2008). Esta idea se promueve en las políticas lingüísticas que apoyan la diversidad cultural y lingüística, ensalzando la importancia de los programas educativos multilingües que atiendan dicha diversidad.

Abordamos nuestro estudio desde esta perspectiva o enfoque intercultural que sitúa al individuo en constante interacción con los demás locutores, por tanto es activo y creador de nuevos discursos, nuevas realidades, nuevas culturas, al producirse un

uso holístico del lenguaje y de la cultura en el espacio dinámico en el que convergen las tres dimensiones: lengua, cultura e identidad³² (Kramsch, 2001; Sercu, 2002; 2005; Paricio Tato, 2014; Capel Moreno, 2019; Instituto Cervantes, 2020; Consejo de Europa, 2020). Todos ellos coinciden en que el componente cultural no ha de separarse del componente lingüístico, dado que es el complemento absolutamente necesario para dar sentido al discurso que se forma en un contexto. Igualmente, de ellos destaca el planteamiento de Capel Moreno (2019) y Ortega (2004, citado en Capel Moreno, 2019) en referencia a la interdisciplinariedad e interculturalidad como simbiosis que recoge todas las convenciones y particularidades de las realidades de los hablantes.

En efecto, desde la teoría social de la identidad (del inglés *Social Identity Theory*) se presentan dos perspectivas interconectadas y que dependen la una de la otra delimitadas hasta cierto punto (Beswick, 2007; Tajfel, 1978):

- ▶ identidad *social* en sentido de “part of an individual’s self-concept which derives from his membership of a social group (or groups), together with the value and emotional significance attached to this” (Tajfel, 1978:63)
- ▶ identidad *personal* referida como “a unitary and continuous awareness of who one is” (Baumeister 1998; Ellemers et al., 2002)

Como decíamos, la identidad personal está ligada a la identidad social, que es la forma en que percibimos la realidad y lo que en ella se halla (Zavalloni, 1975). Nuestras experiencias, el estilo de vida, las interacciones personales son algunas de las implicaciones que tienen sobre la percepción de uno mismo, es decir, la identidad personal. Rosenberg (1979) añade que también los componentes de identidad social (el estatus social, las etiquetas sociales, pertenencia a un grupo social) impactan en la identidad personal, de ahí la clara interrelación entre ambas perspectivas.

De manera particular la Antropología lingüística se interesa por la lengua y la identidad, en la actualidad representa el estudio de la identidad, panorama que ha cambiado recientemente al convertir esta cuestión en algo relevante para la disciplina

³² Las interacciones interculturales visibilizan las distintas facetas de la identidad, idea que estudiamos en mayor profundidad en este capítulo, aunque se ha mencionado previamente el papel irremplazable de esta dimensión identitaria

(Bucholtz y Hall, 2004). Por su parte, Baker (2001) entiende que la pérdida de la identidad y la cultura implica irremediablemente la pérdida de la lengua.

En el área de la comunicación intercultural algunos estudiosos (Holliday, 2010; Piller, 2011) conciben la interculturalidad como proceso variable, similar al de construir “a relationship through negotiating images of the self and the other, cultures, languages, etc.” (Devin y Gao, 2012). Con esta afirmación damos continuidad a la identidad lingüística, percibida desde la lengua y en relación a ella.

Para entender la interculturalidad es requisito *sine qua non* saber qué es el concepto que la integra, el sujeto y su *identidad*. En el Dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement* (2002:2) se enfoca la identidad desde la complejidad y

Esto explica que frente a tal situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Para esto se cuenta con un repertorio de formas de pensar, de sentir y de actuar que, en un momento dado, se puede combinar. Este repertorio está en constante recreación.

Terminamos este punto con la idea expuesta por Giménez (2009^a:35) quien afirma que identidad y cultura no se pueden separar, ya que “la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores”. Seguidamente, este autor insiste en la teoría de los actores y su rol en la sociedad para definir la identidad, funciones que desempeña el actor o individuo que forma parte de la sociedad con la que y en la que interactúa.

Por tanto, el individuo (1) ocupa una posición en la estructura social, (2) se entiende como tal mediante la interacción con otros, (3) tiene alguna forma de poder para conseguir los objetivos fijados con vistas de futuro, (4) posee una identidad subjetiva –de sí mismo– que le distingue de los demás individuos, (5) planifica sus aspiraciones según la imagen que tiene de sí mismo (la identidad propia, autoestima) y finalmente (6) el individuo está en constante construcción o modelaje, es decir, se perfila inmerso en el proceso de socialización e interacción con otros.

De estos párrafos anteriores se deduce que la identidad del individuo es dual, “la identidad de una persona contiene elementos de lo ‘socialmente compartido’, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo ‘individualmente único’. [se han cambiado las comillas dobles por comillas simples para evitar la

confusión entre las de cita y las de sentido especial] (Giménez, 2009a:45). Concluimos con la idea de que la identidad personal viene definida por las relaciones sociales y las interacciones con los otros, “Ser parte de grupos sociales permite a la persona construir su identidad” (Merino y Tileagă, 2011:572).

4.2 Identidad lingüística

Al hilo de lo que hemos mencionado con respecto a la identidad, autores como Oskaar (citado en Husén, 2004) defienden que la lengua es un factor primordial en la creación de la identidad personal y social que se desarrolla en un contexto sociocultural, el cual se ha de tener en cuenta a la hora de analizar el individuo como parte fundamental. La lengua y la cultura poseen una relación muy estrecha, donde la lengua es uno de los instrumentos para describir la cultura.

El origen de la identidad reside en la transmisión de la cultura y sus elementos (entre ellos principalmente la lengua) al nacer, “se hereda y se transmite” (Fernández Quirós y Hernández Tenorio, 2010). Las autoras llaman a esta identidad *primaria*, lo que adquiere aún más sentido que lengua propia (o primaria entendida como esencial, la primera en orden) e identidad primaria sean el origen de las demás lenguas e identidades.

También Guvercin (2010) sostiene el impacto de la lengua propia en la creación identitaria, a la vez que lingüística, puesto que

a child’s psychological and personality development will depend upon what has been conveyed through the mother tongue [...] Mother language has such an important role in framing our thinking, emotions and spiritual world, because the most important stage of our life, childhood, is spent in its imprints.

La identidad te ayuda a saber quién eres, cómo eres, y, si no está muy bien identificada, puede derivar en miedo o baja autoestima. El aprendizaje de una nueva lengua tiene impacto en el desarrollo de la identidad personal (Armour, 2009), y cuanto más temprano se produzca dicho aprendizaje más impacto tendrá.

Schulte (2012) destaca las similitudes existentes entre las lenguas románicas – castellano, valenciano y rumano– que facilitan la transferencia de estructuras lingüísticas y por ende del conocimiento que se genere al ser lenguas próximas entre

sí. Cuando hay pluralidad de lenguas existe pluralidad de culturas, de formas de vida y de formas de pensar, lo que da paso a que los hablantes de varias lenguas sean más creativos. Y con ello no nos referimos estrictamente a los inmigrantes como hablantes de otra(s) lengua(s), sino de hablantes plurilingües que viven en un área donde coexisten varias lenguas.

Según vemos, Schulte menciona la coexistencia de distintas lenguas, idea importante que apunta a la *ideología lingüística* (Spolsky, 2009; Kiss, 2011; Xiaomei, 2017), concepto que se define en función de las representaciones –sean implícitas o explícitas– que tienen lugar debido a la convergencia entre lenguas e individuos enmarcada en una sociedad. Además, este concepto está relacionado con un ámbito o contexto en concreto, es un conjunto de creencias sobre la lengua y sus usos sociales. La ideología lingüística afecta la práctica lingüística, al igual que se origina en la misma práctica lingüística en un contexto general (Spolsky, 2009). En el ámbito doméstico, la lengua familiar se halla en continua negociación (Curdt-Christiansen, 2009), así como las estrategias de gestión y prácticas lingüísticas. En el capítulo 8 reflejamos tanto la ideología lingüística o creencias de las familias participantes como la negociación de la lengua familiar a través de verbatim y el análisis de los mismos.

En palabras de Oskaa (1984:57), “es a través del estudio de culturas extranjeras que uno entiende la suya” porque de la lengua materna se aprende sobre nuevas lenguas. “Así, el multilingüismo y el multiculturalismo ayudan al individuo a entenderse a sí mismo”.

Sumando a lo dicho en líneas anteriores, el hecho de estar incluido en la cultura de acogida implica invisibilizar la identidad cultural de origen del individuo, debido a que el tiempo de estancia en el país de acogida suele contribuir a la pérdida de la cultura de origen la cual se hace patente en la falta de la lengua materna en el entorno familiar (Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016).

Por el contrario, Rovira-Martínez (2011) apunta hacia el enriquecimiento a nivel de socialización de los hijos inmigrantes cuyos padres sí desean transmitir las raíces culturales aun viviendo en un contexto social diferente.

Estamos ante uno de los puntos clave de esta investigación, la pregunta que envuelve la conexión entre las lenguas y la identidad. ¿Qué relación existe, pues, entre las lenguas y la identidad?

Una forma distinta de entender la identidad lingüística es a través de las relaciones, como hemos comentado, y responde al nombre de *identidad dialógica* en permanente transformación, clarificando que

Se modifica en el encuentro con el Otro, cuya mirada tiene un efecto sobre ella. La identidad se sitúa siempre en un juego de influencias con los otros: “estoy influido por la identidad del Otro y mi identidad influye en la suya”. En un constante movimiento de ida y vuelta, los otros me definen y yo me defino con relación a ellos. Estas mutuas definiciones revisten la vía de señales con mensajes verbales y no verbales, como la elección de un vestido o de un peinado. (Dossier pedagógico *Vivre ensemble* autrement, 2002)

En el enfrentamiento –y no bélico, sino de posicionamiento– de los planteamientos en materia lingüística, psicológica y antropológica, nos hallamos ante un bypass que cuenta con sus propios seguidores. Las teorías que expresan el monopolio del inglés como lengua común –por razones económicas, tecnológicas y comunicacionales básicamente– están reflejadas y recogidas en trabajos como los de Hasman (2000) y Bein (2000).

En la dirección contraria, hay estudios en los cuales se enumeran grandes beneficios en el uso de varias lenguas, a nivel cognitivo, lingüístico, social y personal. En España, en su último trabajo sobre las políticas lingüísticas familiares, Nandi et al. (2022) afirman que la identidad lingüística de los padres está vinculada con el prestigio que otorgan a su lengua propia, por tanto también a las estrategias lingüísticas familiares, lo que hace que los miembros de la familia usen la lengua familiar dentro y fuera de la familia.

4.2.1 *Transcultural Identity o identidad transcultural*

El antropólogo cubano Fernando Ortiz (1983) propone un nuevo concepto para el fenómeno de aculturación ya existente en el contexto estadounidense por aquel entonces. Así, según él, la *transculturación*

[...] expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial *desculturación*, y, además,

significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de *neoculturación*. (1983:90)

En el contexto de la migración rumana en la provincia de Castelló nos servimos de esta argumentada propuesta para explicar la identidad transcultural desde esta perspectiva transitiva intercultural que el mismo Malinowski quiso incluir en su obra por el sentido más que justificado de la propuesta orticiana con respecto a las particularidades dinámicas del intercambio cultural que expresa el nuevo concepto. Así pues,

Transculturación es un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente. Para describir tal proceso, el vocablo de raíces latinas transculturación proporciona un término que no contiene la implicación de una cierta cultura hacia la cual tiene que tender la otra, sino **una transición entre dos culturas, ambas activas, ambas contribuyentes con sendos aportes**, y ambas cooperantes al advenimiento de una nueva realidad de civilización. (Ortiz, 1983:XII) [resaltado intencionado]

Por consiguiente, la *identidad transcultural* es un proceso intercultural, híbrido y en constante reformulación. Se define en base al desarrollo continuo y recíproco en el cual se pierden algunos rasgos –originados en la cultura de origen– y se ganan otros –al adquirir la(s) lengua(s) de la sociedad de llegada (Sales, 2013).

4.2.2 *Identidad multilingüe*

Los testimonios que comparten las personas migrantes expresan desde la propia realidad su experiencia como hablantes de una lengua propia (o varias), y por ende de una cultura y nacionalidad X (o varias), en una sociedad con lengua(s) y cultura(s) distinta(s). Las experiencias enriquecen la persona, su cultura, su identidad, son nuevas maneras de comprender, hablar e interactuar con los demás, en palabras de Alice Preat –quien se autodefine bilingüe híbrida (francés e inglés)–

Multilinguals can express emotions, thoughts, and feelings in multiple languages. They **talk and behave differently** according to the language they are using. They will **be different** with their English-speaking friends than with their French-speaking friends. They will **present themselves differently** to French employers than to American employers. They understand intuitively that learning to speak a language fluently brings an understanding of the culture

behind it – its social queues and codes, gestures, history, traditions, symbols, and so on. (2016) [resaltado intencionado]

Precisamente sobre esa dualidad identitaria existen trabajos como el de Marcu (2012, 2014) que reafirma y describe lo que la autora llama como “identidad híbrida”. Los niños inmigrantes se convierten en fantásticos intérpretes, y es que, por una parte los padres quieren que sus hijos sigan aprendiendo y guardando su lengua y cultura de origen (su identidad), mientras que la sociedad de acogida les exige que aprendan la nueva lengua y cultura (las de acogida) para integrarse y sentir que forman parte de la cultura en la que viven actualmente. La identidad de estos niños se convierte en híbrida.

La antropología hace su propia intervención en lo que a identidad y cultura atañe, una dualidad inseparable que necesita conectar ambas partes para dar sentido a lo que uno es. La identidad, por un lado, está asociada a la personalidad, a los sentimientos, a la visión que cada individuo tiene sobre sí mismo, sobre sus capacidades, sobre la manera de comunicarse con los demás. Holland y Leander (2004) añaden dos ingredientes clave, a saber el tiempo y la dinamicidad. Stets and Burke (2003) caracterizan la identidad como “factor maleable” precisamente porque se encuentra en constante cambio y está determinada por un contexto.

Dru Sutherlin (2014) realizó un estudio que resumía esta idea de identidad maleable en adaptarse a los cambios culturales que implica vivir en otro país, como cambiar de lengua y pasar a formar parte del contexto, de la sociedad. El interés de la autora en la lengua, la cultura y la identidad reside en sus propias experiencias y en los hallazgos referente a la construcción de la identidad en el estudio de lenguas extranjeras mediante inmersión lingüística. Cada lengua comporta unos cambios en la personalidad del aprendiz, como las experiencias en torno a dicha lengua, para adaptarse a las situaciones con las que se va encontrando.

Esa ‘construcción híbrida’ mantiene su núcleo común (Sutherlin, 2014; Marcu 2012, 2014; Burke, 2003), es decir, cada lengua que hablamos representa un cambio en nuestra forma de percibir el mundo, la vida, y de relacionarnos con los demás. Si perdemos nuestra identidad ponemos en riesgo la cultura y la lengua y viceversa. El factor más relevante es la identidad cultural, que definitivamente depende de la lengua y la cultura.

Es interesante apuntar ahora que la *multicompetencia holística* tiene un sentido análogo al concepto de multicompetencia que evidenciamos en el capítulo anterior, concretamente en el apartado 3.1.1, pero con algunas anotaciones en particular que queremos exponer aquí.

Como habíamos indicado, la multicompetencia es un término acuñado en 1993 por Cook y revisado posteriormente en 2009, que alude al conocimiento metalingüístico que los bi[pluri]lingües poseen y también hace referencia al sistema lingüístico que comparte el mismo léxico llamado interconexión lingüística. Estas dos características resaltan en comparación con los monolingües.

Se deriva de esta idea la conexión inseparable entre cultura, lengua e identidad reflejada en la afirmación de Guvercin (2010) que relaciona el uso de la lengua materna con una ilación entre el corazón, la mente y la lengua. Los sentimientos, los valores o las creencias están representados por el *corazón*; los procesos cognitivos de la lengua se reflejan en la *mente*; y por último la *lengua* es el individuo, la palabra surge con la vida y sin una persona que pueda emplear la lengua no hay lengua.

Preat (2016) confirma la mezcla de varias identidades al conocer varias lenguas y culturas, ya no se puede ser monolingüe (lengua, cultura e identidad se transforman, se amplían). Igualmente, Baker (2001) afirma que la pérdida de la identidad y la cultura implica irremediamente la pérdida de la lengua.

Con esta comprobación llegamos a comprender que las dos características expuestas por Cook sobre la multicompetencia holística están profundamente arraigadas al individuo que adquiere o aprende una segunda lengua o más. Planteada así la cuestión, este término enfatiza en la existencia irrompible de los tres elementos que hasta aquí se han definido y desarrollado, a saber el trinomio lengua ↔ contexto ↔ identidad, otorgando un valor extralingüístico (más allá de la lengua, no solamente la lengua) a lo que hasta ahora ha tenido.

4.3 Proceso de doble negociación

4.3.1 Negociar la cultura de origen

En el título de este capítulo referido a la identidad hemos designado intencionadamente a la identidad los atributos *plástico* y *cambiante* al comprender

que se trata de un concepto muy dinámico y adaptable, un 'proyecto reflexivo' según Giddens (1991) que el individuo actualiza y refleja permanentemente.

Esta premisa está relacionada con la modernidad líquida que revela Bauman (2000) en su obra *Liquid Modernity*, un reajuste individual íntimamente conexo al fenómeno globalizador presente en nuestras sociedades. Este fenómeno es libre, flexible, dinámico, cuyo objetivo es provocar una adaptación del individuo mucho más rápida en la búsqueda de la autorrealización personal (Vargas, 2011).

Vemos que la negociación identitaria es un concepto sobre el que hay exiguas investigaciones, una limitación que nos ha supuesto tomar en cuenta las escenas observadas durante la investigación y aportar desde la praxis para comprender y complementar la información sobre este concepto.

Si bien es cierto que Suárez-Orozco (2003) trató de cerca el tema de la inmigración en los Estados Unidos, con una muestra de 400 jóvenes de Centroamérica, China, República Dominicana, México y Haití a causa de la gran globalización del siglo xx. Esta autora hace una distinción entre los migrantes de primera generación y los de segunda, ya que cada generación se enfrenta a desafíos propios de la edad en la que tiene lugar el proceso migratorio.

Generalmente, la primera generación representa a los adultos que desean encontrar mayor estabilidad económica y financiera, o desean prosperar a nivel profesional y personal. También se incluyen las familias, los padres y las madres que forman una familia en la nueva sociedad que les acogió.

La búsqueda de un mejor porvenir, el respeto de los demás y la tranquilidad de poder ofrecer a sus descendientes una vida óptima desde todos los puntos de vista mantiene a la primera generación alejada de la confrontación identitaria, con la que la segunda generación lidiará. Como expresa Suárez-Orozco (2003) sobre la inmigración, "while not an easy road, it is one with a clear identity. Immigrants who arrive as adults maintain a sense of identity rooted deeply in their birthplace".

En contraposición a la primera generación, que preserva su identidad aún fuera del contexto donde había nacido y crecido, la segunda generación de migrantes nace y crece con una o varias lenguas y culturas inmersas en un contexto distinto al de la lengua materna de sus padres o de herencia. Etapas como la adolescencia son cruciales en el desarrollo identitario de niños y niñas que están en contacto con

diversas tradiciones y culturas, como es el caso de nuestra muestra de participantes rumanos.

Suárez-Orozco insiste en el gran sentido de pertenencia e identidad que les defina en base a lo que son, quiénes son, de dónde vienen, simplemente sus orígenes. Siguiendo con este razonamiento, en su ponencia dedicada al tema de la doble negociación identitaria Nieves-Maysonet (2019) explicó que los programas lingüísticos de las escuelas de Estados Unidos a nivel primario y secundario contribuyen a la anulación de la lengua materna³³ de los estudiantes. Como resultado los alumnos y las alumnas se sienten infravalorados, incomprendidos y desmotivados para seguir estudiando y formándose. La baja autoestima es otra de las consecuencias que se origina en la actitud negativa hacia su legado cultural, su herencia.

Además, en un artículo relativamente reciente Palos (2018) reafirma las ideas anteriormente desarrolladas, pues

El sentimiento de pertenencia es un elemento fundamental en la definición y cohesión de la identidad personal y cultural. Podríamos definirlo como el conjunto de sentimientos, percepciones, deseos, necesidades, afectos, vínculos, etc. que van construyéndose a partir de las experiencias y de las prácticas cotidianas desarrolladas por las personas o los grupos en los espacios de vida.

Por consiguiente, el contexto o el entorno se plasma en la identidad y viceversa, cuyo sentimiento de pertenencia se arraiga en el lugar al que uno dice pertenecer, y según Palos, donde “se establecen las interrelaciones culturales y se tienen las experiencias más significativas. Estos sitios vividos, con sus características, configuran la identidad de las personas”.

Concluimos este punto caracterizando la identidad por sus rasgos cambiantes, dinámicos, flexibles y claramente complejos. En la tercera parte del presente estudio abordamos este proceso de negociación identitaria con ejemplos recogidos durante las observaciones realizadas, así como de los discursos de los propios participantes de las dos generaciones.

³³ Para este estudio se corresponde a la lengua de herencia de la segunda generación.

4.3.2 Establecer un sentido de identidad

Preat (2016) insiste en la transformación de la identidad a través de lenguas y culturas, la identidad híbrida que la resume así: “from the moment you acquire a new language and become part of that culture, you are no longer solely French or German. You are two things.”

En materia cultural, el psicólogo Brockmeier (2015) entiende que no es posible aprender una lengua sin ‘enamorate’ de la cultura más allá de la lengua, fusionarte con cultura a través de la lengua y viceversa.

En el capítulo 2 (ver 2.3.2) hablamos de la “identidad bicultural” (Benet-Martínez, Leu, Lee y Morris, 2002) y la flexibilidad ante la variedad de culturas existentes en un mismo contexto o en diferentes entornos. También resaltamos la condición oral de la lengua en su primera vertiente, el origen de la vida y la conexión inherente a la cultura e identidad (ver 3.4.1).

Ya hemos señalado que la migración es un proceso sujeto a cambios, y aunque los elementos que lo componen pueden transformarse o adaptarse al nuevo contexto, a la nueva cultura y a la(s) nueva(s) lengua(s), dichos elementos no son separables, sino que varían. Dicho con palabras de Baez,

Culture, identity and language may be inextricable from each other; all create identity, or, at least, important aspects of identity. But language not only creates the contours of identity, it also may set up the conditions for other kinds of inclusion and exclusion, belonging and not belonging, success and failure... Language gives meaning to social structures, identity-creating and oppressive ones. (2002:124)

Sabemos que las políticas lingüísticas escolares³⁴ del momento en el que se realizó esta investigación pretenden la normalización y normativización de las lenguas contextuales –castellano y valenciano–, buscando favorecerlas y promoverlas. Ante esta realidad la lengua materna de los padres se ve desbancada por las necesidades académicas de sus hijos de promover y mejorar en sus estudios, en la adquisición de las lenguas contextuales. Al fin y al cabo los padres buscan que sus pequeños se

³⁴ Desde el 2018 uno de los objetivos principales de la ley que regula el plurilingüismo al País Valencià es precisamente la incorporación de las lenguas familiares.

integren en la nueva sociedad y no sean excluidos por causa de lengua, cultura, nación, por su identidad.

En este punto, por tanto, el sentido de identidad es difuso para las niñas y los niños rumanos desde la perspectiva migratoria, ya que son hijas e hijos de migrantes rumanos. No obstante, desde la perspectiva de origen los participantes menores se identifican como españoles debido al lugar de nacimiento y cultura en la que se han criado. Y los elementos socioculturales que los han acompañado hasta la actualidad son en porcentaje mayoritario, aunque no excluyente en las familias que sí han intentado mantener la cultura y la lengua rumana.

4.4 ¿En qué medida influye el aprendizaje de nuevas lenguas en la creación de [otras] identidades? Relación entre el aprendizaje de lenguas, contexto e identidad

Otros autores aúnan identidad y cultura para referirse a la identidad cultural (Phinney et al., 2007), dejando claro que cuanto más afianzada sea esta identidad mejor actitud y más seguridad en sí misma tendrá la persona para relacionarse con otras culturas.

La cultura es, pues, un complemento de la identidad. Nos comunicamos a través de la lengua y esta lleva consigo información anclada en la cultura que, a su vez, pertenece a una época, una edad, una moda. Esa cultura es subjetiva tanto como la identidad, y son inseparables, pues no podemos sentirnos identificados con una cultura, ni tampoco nuestra identidad no puede ser vacía, pero sí multicultural. Por su parte, la lengua es un instrumento para transmitir sentimientos, opiniones, conocimientos. La lengua tiene entonces dos grandes fines, a saber, comunicarse e identificarse.

Estudios recientes realizados por Ariolfo (2013) en el contexto genovés con la comunidad hispanohablante proveniente de Ecuador explica sobre la integración casi impuesta de las escuelas mediante la adquisición del italiano, cuyo propósito es la adquisición de la lengua local, desestructurando así la relación de esta comunidad con su lengua y cultura propias. También los autores Schecter & Bayley (1997) reafirman la idea anterior y mencionan que la sociabilización en la lengua mayoritaria es otro de los

motivos que alegan los docentes a las familias migrantes llegadas en la comunidad anfitriona.

El abandono o el no uso de la lengua materna a favor de la lengua local resulta en carencias a nivel de competencias y actitudes lingüísticas, pues el niño al estar aprendiendo una lengua nueva que difiere de la que habla con la familia necesita de un sistema de códigos que conoce [su lengua materna] para comprender y transferir el conocimiento de vuelta en la L2 (Huguet y Madariaga, 2005). Si el repertorio lingüístico está bien definido por las familias, los niños y las niñas consolidan sus conocimientos en la lengua familiar, como ya comentamos en los puntos 3.1.2 y 3.1.5, integrando las lenguas que posean (conocimiento transferible) según las situaciones comunicativas (Cummins, 1991a; 1991b; 2000; 2009; García, 2009a; 2009b; Guvercin, 2010). Recordamos que el uso del repertorio lingüístico familiar está vinculado al prestigio de las lenguas, si la lengua familiar es una lengua mayoritaria, minoritaria o minorizada.

Precisamente trabajos como el de Löfgren (1982) resaltan la continuidad del desarrollo de la lengua materna como sustancial, convirtiendo a los niños bilingües en hablantes de dos lenguas en uso.

Visto desde otra perspectiva, la escuela juega un papel trascendental en la relación de las lenguas que allí se hablan, pues es una micro-sociedad cuyos integrantes han de interactuar entre ellos y participar de las actividades que se desarrollen, y las lenguas de casa. La escuela, la familia, la sociedad poseen una relación muy ligada entre sí, al igual que las lenguas que se utilizan en todos estos contextos. Nos ceñimos a las palabras de Husén y Opper (2004:111) que reflejan mayor importancia, si cabe, a las lenguas, porque “la pérdida de una lengua es la pérdida del acceso a una realidad alternativa y una manera de definir el mundo”.

También Grosjean (2010) menciona la multifuncionalidad de las lenguas y los lenguajes, ya que para según qué momento de nuestra vida necesitaremos un lenguaje que se le acople. Cada lengua posee unos códigos de comunicación verbales y no verbales, son los transmisores de información y conocimiento, reflejan el idiolecto y la idiocultura de cada individuo, cuya convivencia acaece en una diversidad *defacto* en la provincia de Castelló.

El patrimonio lingüístico se sustenta en múltiples códigos, que representan lenguas propias que se intersectan en la comunicación para cumplir con la finalidad en

sí, hacerse entender y entender, eso es, comunicarse. He aquí la razón principal y de la cual se deriva todo lo demás.

Incluimos la idea de Salaberri (2004) de favorecer la interculturalidad, pues los hablantes de una lengua extranjera están implicados en las situaciones culturales de la sociedad en la que viven, actuando no solo como usuarios de la lengua en términos lingüísticos, sino además son representantes y mediadores entre las distintas lenguas y culturas.

Este binomio inseparable definido anteriormente afirma la relación existente entre lengua y cultura. Además, el aprendizaje de lenguas [extranjeras] en el contexto natural goza de la plenitud de elementos que conforman la lengua y la cultura, y se exterioriza en el dominio de las competencias y destrezas lingüísticas y comunicacionales, en conocer mejor la lengua propia, incrementar la capacidad cognoscitiva y con ella el enriquecimiento personal a todos los niveles (Meno, 2004).

De lo que hemos visto hasta aquí sobre contexto, lengua e identidad, es preciso resaltar, a partir de la investigación previa, cuáles son las características que pueden describir el proceso identitario que pueden estar viviendo las familias y sus hijos. El proceso de aculturación parece ser un contínuum entre las estrategias de asimilación e integración de las familias rumanas, puesto que la estrategia que elige cada una de las familias influye en el repertorio lingüístico familiar y sus prácticas lingüísticas, como veremos más adelante, de preservar y fomentar su lengua de origen, a la vez que incluir las lenguas escolares y contextuales de la sociedad bilingüe de Castelló. Para caracterizar o definir esa identidad de los protagonistas, hemos elaborado un perfil de cada familia (ver cap. 7) que resume cuáles son las características de la identidad en los progenitores y los descendientes, además de servirnos como guía para el análisis (8.1, 8.2, 8.3 y 8.4) de los cuatro ámbitos (identidad, uso y gestión de lenguas, creencias, saberes y actitudes lingüísticas y tratamiento de la lengua propia) y las variables (el modelo lingüístico escolar, las lenguas familiares y el nivel lingüístico de los niños participantes).

Segunda parte. DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

Culture is about meaning, and ethnography is a method to explain that meaning. Details are not meaning; they are just a list of things that happened.

(Ladner, 2014)

CAPÍTULO 5

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL MARCO METODOLÓGICO

5.1 Investigación cualitativa

La investigación social y cualitativa se caracteriza por ser emergente, cíclica, donde el carácter complejo y variable de la realidad nos muestra la necesidad de una diversidad metodológica para captar esa realidad.

La investigación cualitativa busca descubrir la naturaleza del mundo o contexto social a través de la comprensión sobre cómo las personas dan sentido a sus propias realizaciones vitales (Alonso, 1998). Por tanto, en este tipo de investigación se tiene en cuenta lo que se hace (prácticas), lo que se dice (discursos), el sentido que se le otorga a lo que se hace (motivaciones) y el contexto en el cual se llevan a cabo los discursos y las prácticas (situación laboral).

Citamos especialmente dos definiciones entre la existencia de numerosas de ellas sobre la investigación cualitativa porque aúnan los principios y las perspectivas que la definen. Malterud recoge las teorías de las que se nutre este tipo de indagación al mismo tiempo que menciona su naturaleza multimetódica (Guber, 2017; McGanahan, 2018; Restrepo, 2018).

Qualitative research, also called naturalistic inquiry, developed within the social and human sciences, and refers to theories on interpretation (hermeneutics) and human experience (phenomenology). They include various strategies for systematic collection, organization and interpretation of textual material obtained while talking with people or through observation. The aim of such research is to investigate the meaning of social phenomena as experienced by the people themselves. (Malterud, 2001:398).

La otra definición complementa la primera y refleja la importancia del contexto o de la realidad en la que tienen lugar las interacciones y el hecho objeto de estudio, añadiendo los posibles instrumentos al alcance del investigador.

Qualitative research is multi-method in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials case study, personal experience, introspective, life story

interview, observational, historical, interactional, and visual text that describe routine and problematic moments and meaning in individuals' lives. (Denzin and Lincoln, 2005:2)

5.1.1 Comprender la realidad desde la óptica holística

La persona investigadora es un individuo que asiste a su propia transformación a través del estudio de/en/con las técnicas cualitativas pues está generando nuevas ideas al mismo tiempo que va captando la realidad que le rodea y de la que él [individuo] mismo forma parte. Poseedor de capacidad crítica, de saber escuchar y detectar, en especial poseedor de la capacidad prospectiva (Zangrandi, 2010), gracias a ellas el investigador evoluciona. Este sujeto creativo en constante proceso evoluciona porque las técnicas de investigación van evolucionando, apoyándose en una receta metodológica que consiste en adaptar métodos y técnicas que se ajusten a los requerimientos del estudio, velando por el rigor científico del producto, del trabajo final.

Entonces la indagación cualitativa busca plasmar, recoger, [re]descubrir una realidad y las relaciones existentes a partir de diversos métodos e instrumentos. Esa diversidad o pluralidad metodológica que nos aportan los medios que necesitamos para comprender la perspectiva de los participantes (Taylor y Bogdan, 1992) nos determina a los investigadores a tener en cuenta el contexto, los individuos y a nosotros mismos desde una óptica holística.

La técnica de observación participante –sobre todo– sitúa a la investigadora en el mismo contexto que los participantes, dándole la perspectiva de experimentar lo que estos perciben, con el objetivo de interpretar lo que observa y escucha (Gómez Pellón, 2010). A pesar de la contrariedad ética de mantener al margen nuestras creencias y puntos de vista, con la observación participante nos convertimos en un participante más y por tanto el discurso que se teje engloba opiniones a tener en cuenta, de ahí nuestra elección de utilizar esta técnica.

5.2 Etnografía, definición y estructura

Para definir lo que es etnografía es imposible no aludir a su versatilidad, su flexibilidad, su multidimensionalidad o su originalidad para captar el sentido de lo que se pretende observar, estudiar.

Pero ese estudio descriptivo ¿cómo se lleva a cabo? ¿Con qué finalidad? ¿Quién lo realiza? ¿Posee más características de las que hemos mencionado hasta ahora? ¿En qué ámbito(s) se puede llevar a cabo? ¿Cuáles son sus términos? Con esta misión nos proponemos describir la etnografía desde la Sociología y Antropología por cuanto implica cultura, individuo, sociedad e interacción entre estos elementos.

Centramos ahora el tema en los ámbitos de la Antropología y Sociología, origen de la etnografía –aunque la Psicología Social también tiene cabida en este marco teórico por cuanto se trata de individuos y sus experiencias y relatos de vida– y para ello destacamos los autores más contemporáneos en materia etnográfica (Agar, 1996; Creswell, 1998; Muecke, 2003; Bisquerra Alzina, 2004; O’Reilly, 2005; Hammersley y Atkinson, 2007; Blommaert & Jie, 2010; Dietz 2010; Guber, 2017; Biskupovic y Brinck, 2017; Poveda, 2017; May y Perry, 2017; Thomson, 2018; Recasens, 2018).

Por una parte, desde la visión antropológica Malinowski, británico de origen polaco y representante de la etnografía clásica, introdujo las particularidades que hoy día mantiene la disciplina, aunque también se han añadido algunas más desde entonces, al realizar su investigación inmerso en el propio contexto –las islas de Trobiand, Malasia– con la ayuda de la observación participante, un concepto que este autor patentó (Malinowski, 1922; 1935; 1948). Este concepto es una de las principales cualidades del etnógrafo que vamos a detallar líneas más abajo.

El norteamericano de origen alemán, F. Boas, da un cambio a la visión británica de Malinowski que, según Copans (1996), permitió abordar la cultura y sus elementos tangibles e intangibles desde el análisis cultural diverso de las poblaciones residentes en los Estados Unidos por aquel entonces.

Por otra parte, en Sociología, los orígenes se sitúan en los Estados Unidos con la Escuela de Chicago en 1892 y sus más conocidos investigadores E. Burgess, R. Park y W. I. Thomas, interesados en la inmigración creciente de la época presente en esta ciudad, y que actualmente comparte con la disciplina etnográfica. Se caracteriza por su empirismo, interdisciplinariedad y paradigma interpretativo (Azpúrua Gruber, 2005),

que conlleva [para el investigador] sumergirse en el contexto social para estudiarlo con ayuda de los instrumentos y técnicas que se adapten a tal fin.

Subrayamos el hecho de que la investigación social surge de la antropología para reajustar y enriquecer el marco investigativo desde instrumentos de recolección de datos –la observación participante, la entrevista en profundidad o las conversaciones informales– que plasmen las experiencias de los participantes objeto de interpretación y análisis, es decir, de estudio (Azpúrua Gruber, 2005).

Los teóricos en materia sociológica apuntan a la etnografía como forma de investigación social, urbana, pues buscan entender “lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo” (Bisquerra Alzina, 2004:295).

Dentro de estos ámbitos podemos situar nuestro estudio de investigación en diversas modalidades etnográficas, a saber, se intersecan estilos de la etnografía contemporánea con las nuevas formas de escritura etnográfica –la etnografía reflexiva– la etnografía participativa y la etnografía educativa. Así, el interés multidisciplinar en los ámbitos mencionados anteriormente se centra en conocer, descubrir y entender los acontecimientos que tienen lugar en la vida de los participantes, sin dejar de lado a la persona que investiga, puesto que es un sujeto que va transformándose a través del estudio que realiza (Cotán Fernández, 2020), va generando nuevas ideas a la vez que observa y descubre la realidad, en síntesis, evoluciona. Aguirre García-Carpintero (2012) trata precisamente la realidad y transformación que se da en el campo de la educación.

Prosiguiendo, Biskupovic y Brinck recalcan la presencia y cualidades inseparables del etnógrafo presentes durante la práctica, donde “las informaciones no son un reflejo objetivo de un contexto trascendente (estructura, cultura, identidad, etc.), sino el resultado de las múltiples reflexividades que consideran y reaccionan a la presencia, atributos, acciones y preguntas del etnógrafo” (2017:20). Esta idea también se refleja en nuestra tesis, pues la cultura es el texto y el etnógrafo es quien lo interpreta, en esencia es lo que el etnógrafo informa sobre lo observado, escuchado, conversado y participado (Recasens, 2018).

Nos interesa subrayar que la etnografía es el método de investigación idóneo que sirve al contexto educativo y social (Maturana Moreno & Garzón Daza, 2015), una herramienta investigativa de la realidad cotidiana que muestra el contexto mismo, en nuestro caso es la comunidad de familias rumanas participantes que expresan su modo de vida particular (Recasens, 2018) en relación a su práctica lingüística en distintos ámbitos: familiar, escolar y social.

Ahora veamos, pues, que la existencia la etnografía como disciplina data del siglo XVI, reflejada en fuentes como Recasens (2018) quien revisa en su valioso trabajo el origen de la actividad etnográfica desde la Grecia clásica (siglo VI a. C.) y Roma (siglo I d. C.) hasta los términos con los que se conoce hoy día.

A principios del siglo XX Hannabuss definía esta práctica como auténtica, genuina y significativa:

Ethnographic research allows us to regard and represent the actors as creators as well as executors of their own meanings. The very way in which they tell us about what they do tells the researcher a great deal about what is meaningful for and in the research. It adds richness and texture to the experience of conducting research. (2000:99)

Empezando a responder a los interrogantes del segundo párrafo, Recasens (2018) enfatiza cuatro cualidades imprescindibles para el etnógrafo: observar, escuchar, conversar y participar.

La primera cualidad, **observar**, implica primeramente conocer los objetivos de la investigación, es decir, qué/cómo/cuándo/por qué y a quién se pretende estudiar. Seguidamente, para llevar a cabo esta fase es necesario “realizarse con el uso de todos los sentidos, de tal modo que le permitan al investigador configurar la realidad de una manera empírica y teórica para su comprensión”, como bien anotan Campos y Covarrubias & Lule Martínez al respecto (2012:50). Observar e interpretar no debe darse conjuntamente, sino tras la observación y en base a los datos obtenidos se interpretan o analizan a la luz de la literatura especializada y los criterios definidos (Recasens, 2018).

También sobre esta cualidad Recasens insiste en que la recogida de información se haga en primera persona

Pues se concibe que el etnógrafo es aquel que busca por sí mismo una información de primera mano sobre los modos de vida de un pueblo, de una comunidad o de un grupo de su interés. (2018:334)

y registrar lo que se ha observado anotándolo en un diario de campo. Para Recasens la cultura es el texto y el etnógrafo es quien lo interpreta, en esencia es lo que el etnógrafo informa sobre lo observado, escuchado, conversado y participado. Con esta idea podemos destacar que en el trabajo de campo confluyen la teoría etnográfica con la propia experiencia, un escenario donde los aciertos y los errores se reconocen.

En su estudio, Campos y Covarrubias & Lule Martínez (2012) especifican cinco tipologías de observación:

1. **Observación de laboratorio** > espacios que recrean la realidad y que permiten controlar los acontecimientos.
2. **Observación no participante** > el investigador es un mero espectador que anota lo que observa para posteriormente analizarlo, y la percepción sobre lo que se observa es subjetiva, es vivencial y experimental.
3. **Observación participante** > al contrario que en la descripción anterior, el investigador se implica en las conversaciones y acciones que tienen lugar al mismo tiempo que está observando.
4. **Observación estructurada** > encaminada a obtener información bien organizada y estructurada, con ayuda de categorías codificadas con anterioridad, un registro o diario de campo y otros instrumentos idóneos que guíen este proceso.
5. **Observación no estructurada** > está enfocada, por ejemplo, en los proyectos piloto, ya que este tipo de observación se lleva a cabo cuando no se sabe

exactamente qué se quiere observar, de manera que puede servir en trabajos que todavía no tiene delimitado el objeto de estudio, entre otras opciones.

Para este estudio apuntamos dos tipos de observación que se complementan entre sí y han sido instrumentos absolutamente necesarios para contextualizar la información obtenida: la observación directa y la observación participante.

Según Guasch (2002), que viene mencionado en el trabajo de Pérez (2014), el acceso directo a una situación u hecho comienza desde la observación. En sus palabras observar es una clase de mirada. Es un acto de voluntad consciente que selecciona una zona de la realidad para ver algo. (Guasch 2002:10), interpretamos que detrás de la observación hay una expectativa, un deseo de conocer y percibir la realidad o parte de ella, según la intención que tengamos como investigadores y los que forman parte de esta.

Por consiguiente, la **observación directa** es el proceso de contemplar de forma sistemática un fenómeno sin modificarlo, tal cual es y ocurre. Más claramente Faras expresa que el observador es partícipe y creador del conocimiento (2016:14), subjetividad que tiene su papel en la interpretación de los datos obtenidos.

Este método, a diferencia de la observación participante, nos permite interpretar las relaciones y los diálogos que se tejen entre participantes e investigadora, con la finalidad de conocerlos desde esta perspectiva indagadora y directa, sin intervención alguna por parte de la persona entrevistadora. Al mismo tiempo esta pieza se conjunta con las demás técnicas y métodos empleados, y resulta imprescindible si queremos obtener la experiencia y visión de la realidad en primera persona. De esta manera etnografía se entiende como la experiencia obtenida al estudiar el comportamiento del participante intentando llegar lo más cerca posible para entender dicho comportamiento y obtener el conocimiento holístico del contexto en el que se inicia.

La observación directa, pues, necesita de unas preguntas que sirvan de guía a la hora de saber qué es lo que nos interesa saber, averiguar u observar. En esta fase se ha podido recoger información que no está expresada directamente por los

participantes, sino que se observa a través de los elementos paralingüísticos o que de manera indirecta surge mediante comentarios anecdóticos sobre cualquier tema.

Relacionada con la anterior, pero con particularidades añadidas, la **observación participante** persigue la generación de datos y para ello debe haber una interacción directa entre participante y la persona que le entrevista (Taylor y Bogdan, 1992; Camas, 2008; Stake, 2010).

En la mayoría de los casos, al plantear una pregunta hemos observado que los participantes o bien no entendían qué se les preguntaba o bien no sabían que contestar, surgiendo la necesidad de reformular o ejemplificar en algunos casos, lo que sirvió a la vez de comprobación de que lo que han contestado se corresponde con sus aportaciones. Siguiendo esta misma idea, Lincoln (1995) señala que los criterios analíticos, en su gran mayoría, son aplicados en base a la relación que se crea, o se establece, entre la persona investigadora y las personas que participan en el estudio.

Este tipo de observación conlleva una serie de ventajas como de desventajas. Por un lado, las ventajas representan la implicación de la propia persona que investiga en las actividades y relaciones llevadas a cabo durante el estudio que le permiten conocer a sus entrevistados en su contexto, de manera amplia, no limitándose a las cuestiones de la entrevista para comprender las respuestas. Y así lo recoge Palou (1999), añadiendo que el entrevistador pasa de mero observador a participar en las acciones que de las cuestiones se derivan. Por otro lado, encontramos desventajas que se ejemplifican en el tiempo invertido para realizar las entrevistas con las familias, tanto en lo que a la persona investigadora se refiere como a los participantes, dificultad que ya expresamos en el apartado 6.1.1 y también visible en el Cronograma detallado (ver *Anexos* y figura 38 expuesta en el 6.6).

Continuando, los costes que originan el desplazamiento y la adquisición de los materiales necesarios para compensar esta modalidad participativa como por ejemplo una grabadora profesional, reflejan las inconveniencias con las que uno ha de lidiar si opta por la observación participante. Y por último, la interpretación de los datos, pues había que decidir qué datos eran representativos y significativos y cuáles no, ajustándonos a los objetivos del estudio como primera regla.

Asimismo, la intervención como entrevistadora tenía un objetivo establecido en tanto que las personas entrevistadas comprendieran y pudieran contestar a la

pregunta lo más detalladamente posible con la ayuda de la paráfrasis y de los ejemplos cuando fuera necesario. Con la intervención también se ha buscado que los participantes reflexionaran sobre su situación como agentes en constante movimiento, sobre la lengua y sus usos, promoviendo la actividad de la investigadora como agente reflexivo (Atkinson, 2015) creador de espacios de reflexión. Estas ideas plasmadas en los anteriores párrafos se amplían con lo que Velasco y Díaz de Rada (2006:34) sintetizan como discurso propio del investigador, generando nuevos datos a partir de la observación y participación como uno más.

Encontramos en la afirmación de Guber precisamente la implicación en el discurso y todo lo que ello conlleva, como observadora participante de las situaciones vividas con los protagonistas tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola. Por eso la participación es la condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural (2011:55). Entendemos que esta implicación no se limita a funcionar solo como técnica, sino que es parte del trabajo, es la relación misma que se entrelaza entre participantes y la persona investigadora que representa la construcción conceptual conjunta entre la investigadora y los protagonistas (Guber, 2011), para ayudarnos a comprender y descubrir la realidad extraacadémica, más allá de la teoría y la perspectiva académica, sin olvidar el aprendizaje resultante de esa interacción, asumiendo una actitud de atención flotante (Guber, 2005).

Jorgensen (1989) y Edwards (1999) exaltan la complejidad de la perspectiva en profundidad (del inglés 'deep insider's view') que constituye la observación participante como acceso directo al escenario en el que se desarrollan las conversaciones y del que forman parte las experiencias que se narran.

Asimismo, Malinowski (1922) fue el impulsor de la investigación de campo en la disciplina, quien define la observación participante como una manera de realizar investigación que coloca al investigador en medio de la comunidad que está estudiando (Ambrosino, 2012), actuando como observador y actor (Anónimo, 2007) logrando captar minuciosamente el objeto de estudio. En trabajos más recientes, Dillon (2007:23) reseña la observación participante como aquella que "provided me with privileged access, a clear perspective of who to ask and where to look and an established understanding of the site and people in it".

En lo que atañe a la segunda cualidad, **escuchar**, es una cuestión básica que culturalmente se conoce por la afirmación estoica “tenemos dos orejas para escuchar y una boca para hablar” (Epícteto), a lo que el filósofo helenístico Zenón de Citio añade “para oír más y hablar menos”, por medio de la observación. Más contemporánea es la afirmación de Covey (2004), quien enfatiza en la intención que muchas personas tienen a la hora de escuchar, precisamente porque buscan dar una respuesta más que comprender aquello que están escuchando. En esta línea Seidman (2006) advierte el principio de la entrevista enunciado como “listening is the most important skill in interviewing. The hardest work for many interviewers is to keep quiet and to listen actively”.

Por tanto, en una investigación etnográfica escuchar de forma activa se convierte en una prioridad, una destreza del observador que centra su atención en la persona y en lo que comparte, una forma auténtica de respeto hacia el otro (McGill, 2018). Por su parte, Recasens (2018) compara la escucha con una forma de silencio que estimula el discurso del interlocutor y con ello el conocimiento sobre lo que se estudia.

Conversar es la tercera habilidad que en este contexto etnográfico de la entrevista implica preguntas semiabiertas que permitan al participante seguir la dirección que desee y sin dirigir su discurso (Seidman, 2006). Esta finalidad debe primar durante la entrevista y para lograrlo Seidman propone dos enfoques que el investigador puede elegir o combinar, a saber (1) pedirle a la persona entrevistada hablar como si el investigador fuera un amigo o una amiga –es un enfoque más profundo que ahonda en lo más interno del individuo y proporciona comodidad para el que habla– y (2) pedirle al participante que cuente una historia reveladora para el tema de la entrevista sin convertirla en una técnica recurrente, sino en determinados momentos y aspectos señalados que sean objetos del estudio.

Otra característica que señala el mismo autor consiste en limitar nuestra interacción, no eliminarla, pero sí hacerlo ocasionalmente con la finalidad de conectar con el participante e interactuar para no dejarlo en el monólogo absoluto. Una nota interesante sobre la que reflexiona Seidman en su estudio es la tolerancia al silencio, el balance justo sin caer en el otro extremo que puede provocar tensión en la persona entrevistada (Yow, 1994).

Llegamos a la última cualidad de la etnografía, **participar**, relacionada con las tres anteriores. Recasens le atribuye a la participación la característica de prestar atención con todos los sentidos, “el poder estar en todos aquellos acontecimientos y situaciones que le ayudan a comprender sus modos de vida” (2018:340). Muy interesante la distinción del mismo autor entre “ser intruso” que quiere participar y “ser llamado” a ser partícipe.

La participación se conjuga con la observación e interacción, acciones a través de las cuales el etnógrafo puede situar a los participantes en el contexto sociocultural que tienen sentido para ellos, lo que venimos diciendo sobre la finalidad de la actividad etnográfica. A diferencia del ámbito social en el que se estudian las relaciones entre individuos en un contexto, Bunge (2007) remarca este procedimiento como empírico, un método fundamental en las ciencias naturales y que se corresponde a lo observado, a la realidad misma.

Todas estas habilidades han de fluir y armonizarse entre sí, ya que no hay una fórmula exacta ni eficaz para seguir. La entrevista es personal, al igual que las cualidades de estos cuatro grandes principios, por tanto el investigador ha de ser capaz de transmitir su gran interés en la persona que desea estudiar, observar, conocer, entender, lo que le concederá mayor apertura al individuo a la hora de compartir sus experiencias y mayor información transformada en conocimiento para entender la conducta humana.

Interesante la diferencia que el autor destaca entre “entrevista en profundidad” y “conversaciones a profundidad”. En el primer caso atribuye este concepto a la metodología cuantitativa, más objetiva, que [en]marca la entrevista hacia la obtención de respuestas para preguntas prefijadas o encorsetadas, regidas por la finalidad que la investigadora persigue. Por el contrario, el segundo concepto reclama atención hacia la persona entrevistada (Karubian, 2018) para conocer todo aquello que le es transmitido, una conversación enriquecedora el centro de la cual se encuentra el participante, el sujeto que se pretende observar dentro de un contexto, un entorno, una sociedad.

Así, podemos interpretar a la luz de estas definiciones que la práctica etnográfica es una actividad que busca describir, explicar, reflejar la experiencia del individuo y el

contexto del que forma parte, puesto que representa el marco explicativo de todo lo observado, del objeto de estudio. Recopilando las palabras de Pizarro, “la práctica etnográfica es, entonces, un proceso cognoscitivo co-producido por ambos” [interlocutores] (2014:462).

Como bien refleja Levinson Bradley et al. (2007) la etnografía representa un medio complejo y completo que se adecúa, se amolda a las características del estudio, plantea nuevas formas de estudiar la realidad desde perspectivas flexibles, innovadoras –combinando las distintas metodologías y disciplinas para atender el objetivo de la investigación– o antagónicas a las convencionales. Por esta vía pretendemos inquirir sobre la relación entre las lenguas habladas en la familia y aquellas que se usan en la sociedad, al igual que la relación conformada por la(s) lengua(s) y la identidad.

Por lo que hemos venido comentando hasta aquí, la etnografía es un término complejo, dual, interdisciplinar y multimetódico. Puede, por tanto, referirse

- ▶ a una acción social, a un conjunto de técnicas y procesos cíclicos e interactivos (Blommaert & Jie, 2010)
- ▶ a un método y técnica al mismo tiempo (Restrepo, 2018)
- ▶ a un enfoque y método (Guber, 2017)
- ▶ a la dualidad de perspectivas ontológica y epistemológica (McGranahan, 2018)

Resumiendo, según las explicaciones precedentes, Restrepo (2018) apunta la diversidad de técnicas que abordamos en el siguiente capítulo (ver punto 6.3) –la entrevista, observación participante, estudios de caso, entre otros– recogidas en el marco epistemológico que se tornan significantes en el contexto [sociocultural] del estudio (Guber, 2017), técnicas que compartimos y reflejamos en este trabajo de investigación.

5.2.1 **Emic y etic, conceptos etnográficos**

De lo que hemos venido diciendo hasta aquí, estos conceptos reflejan la pugna entre la objetividad y subjetividad en el campo antropológico, al contrario que en las ciencias sociales y humanas donde adquieren sentido según la perspectiva o el enfoque que represente.

En un principio los antropólogos usaron estos términos para determinar qué se está investigando y desde qué perspectiva, o mejor dicho quién está creando el conocimiento, el participante o el investigador. O ambos. Desde que surgió la literatura sobre estos dos conceptos, hace ya un siglo atrás, ha habido confusión al respecto dado que se pueden entender según la perspectiva que uno le atribuya (más abstracto o más concreto), y según la disciplina en la que se utilice.

Así, Malinowski (1922) atribuye el concepto *emic* a la perspectiva del nativo (punto de vista desde dentro), mientras que Harris (1979) atribuye al segundo término *etic* los elementos externos de la cultura, (punto de vista desde fuera). Hammersley y Atkinson (1994) hablan sobre la conciencia del etnógrafo en el trabajo que realiza a la hora de saber en qué perspectiva situar cada fragmento de la realidad observada.

Desde el materialismo cultural estas dos perspectivas se hacen patentes en distintas visiones, y su autor Harris (1968; 1979) hace una reinterpretación de estas perspectivas asignando al *emic* la visión [subjetiva] del participante y al *etic* la visión [objetiva] del investigador.

Por otro lado, Pike, el antropólogo estadounidense, también lingüista, discrepa sobre la perspectiva que ofrece Harris, ya que la suya radica en la interpretación del sentido de las palabras, del discurso. La visión hermenéutica fue su gran aportación a la antropología en 1954, y como buen teórico lingüista buscaba comprender el *significado* (representa la idea o concepto) y el *significante* (representa los sonidos y las grafías) de lo que estudiaba, que aplicado a la etnografía, el primero corresponde a lo *emic* y el segundo a lo *etic*.

Vemos como ambos autores están interesados en estudiar la realidad, el contexto, la cultura; Harris por su parte realza la visión *etic* como perspectiva objetiva y por tanto más fiable que la visión *emic*, mientras que Pike (1967) aboga por sentir la cultura, observarla desde dentro, desde lo *emic*, conjugándolo con lo *etic* “con tal de

dar cuenta del ethos de los sujetos culturales que la conforman y la representan al mismo tiempo” (Schaffhauser, 2010:261).

El marco integrador de la presente investigación comprende ambas perspectivas (Morris et al., 1999) gracias a la observación participante que confiere al etnógrafo la visión interna –emic– de las familias objeto de estudio, y a las entrevistas que determina al investigador a escuchar activamente, observar y anotar todo aquello que se analizará y ofrecer interpretación al estudio, esta vez desde la visión externa –etic.

Para resumir, estas perspectivas no son opciones entre las que escoger, que también, sino son partes combinables de un mismo conjunto, de un todo, con la finalidad de trabajar los datos. Hahn y sus compañeras (2011) se refieren a este binomio como *complementarios*, una interesante anotación que se refleja también en nuestro estudio.

En el trabajo de los autores Schensul y LeCompte (2013) encontramos varias formas de poder captar mejor la perspectiva emic, que ya hemos mencionado más arriba, como por ejemplo:

- saber escuchar con atención el máximo posible
- aprender la lengua de la comunidad o el grupo objeto de estudio para comprender mejor y comunicarse
- crear conexión con los participantes, transmitir confianza y hacerles sentirse cómodos
- entender y respetar la cultura local en su conjunto

Estas formas mencionadas son en sí un desafío para el etnógrafo, el ser consciente de la proporción que puede atribuir a cada perspectiva para equilibrar esta relación y obtener una visión integradora y lo más fiel posible sobre el objeto de estudio (el individuo, textos narrativos, etc.). El investigador se enfrenta a la complejidad de estar dentro y participar, al igual que estar fuera y observar. Es interesante destacar que para realizar las entrevistas hemos contado con la ventaja de conocer la lengua y la cultura de las personas entrevistadas, aspectos que han favorecido la comunicación con las familias y sus pequeños y pequeñas.

5.2.2 Pluralidad de técnicas

Algunos autores afirman que el **proceso etnográfico** envuelve diferentes etapas, y como ya hemos dicho no es lineal sino cíclico (Blommaert & Jie, 2010; Poveda, 2015). Esto nos permite pensar sobre la etnografía como (1) una acción social, que persigue hacer visible lo invisible (Blommaert & Jie, 2010; Aguirre García-Carpintero, 2012); como (2) conjunto de técnicas y procesos cíclicos, interactivos, un método de investigación que permite formular y revisar a lo largo de todo el proceso de investigación las preguntas inicialmente anotadas, al igual que resolver obstáculos y aprovechar las oportunidades debido a su diseño flexible. Siendo flexibles podemos pensar que las características de la investigación cambian o, dicho en otras palabras, los procedimientos cambian según los objetivos establecidos.

Poveda (2015) ofrece una estructuración básica del proceso etnográfico que se resume en cinco etapas o pautas abiertas: la primera etapa consiste en revisión bibliográfica, formulación de preguntas de investigación y objetivos, y diseño del plan de trabajo; la segunda etapa es el trabajo de campo con la recogida de datos de diferentes tipos y en distintas fases; la siguiente etapa corresponde al análisis de datos a través de formulación, interpretación y validación de los mismos, haciendo reflexión analítica continua 'leyendo' la realidad social desde la teoría; la cuarta etapa implica la redacción de textos etnográficos con sus propias características; y por último la quinta etapa que se resume en la revisión final del trabajo y la devolución.

De ello se desprenden las diferencias con otros métodos de investigación, es decir, su naturaleza cíclica permite avanzar y retroceder, cambiar, ajustar o reordenar en función de los acontecimientos, la problemática emergente, las necesidades y del contexto. La pluralidad de métodos que testimonia Flick (2002), entonces, reside en la **metodología cualitativa**, y por ende en la etnografía como método y producto que interconecta distintos instrumentos y métodos en función de las necesidades del estudio para originar una realidad plural, diversa, desde este enfoque, y comprenderla inmersos en el contexto mismo (Gómez Pellón, 2010).

Queremos clarificar que para este trabajo el método representa el repertorio de procedimientos (técnicas e instrumentos) que permiten ejecutar de manera óptima y correcta todas las etapas del proceso de investigación, al igual que alcanzar los

objetivos estipulados, como por ejemplo el método etnográfico, el estudio de caso o la observación.

Seguidamente, con la finalidad de alcanzar esos objetivos planteados necesitamos técnicas y herramientas para recopilar los datos, la información. Se trata de aplicar unos pasos prácticos para lograr un propósito. En nuestro caso, al tratarse de un trabajo etnográfico los procedimientos utilizados han sido la entrevista con preguntas semiestructuradas, la observación directa y la observación participante, así como la composición escrita de las entrevistas temáticas llevadas a cabo en las tres lenguas, instrumentos que especificamos en el punto 6.3.

Así, el estudio de caso etnográfico se entiende, según Serrano (1998, citado en Moreira, 2002) como compuesto de procedimientos descriptivos y analíticos, holísticos y profundos, de una entidad o de un fenómeno, formato que encaja en el presente estudio y sus características.

Entonces el estudio de casos etnográficos involucra el estudio profundo de una entidad singular generalmente a través de observación participante y entrevistas (Moreira, 2002:11), una opción procedimental combinatoria y versátil que nos permite acercarnos a los fenómenos sociales y comprenderlos desde dentro, en su contexto (Harwati, 2019).

La definición de Schwandt Gates (2018) en referencia a este tipo de estudio resalta los métodos de índole etnográfica a través de los cuales se busca formular argumentos sobre una comunidad o grupo en su contexto real, así como profundizar sobre fenómenos socioculturales, señalando que la persona investigadora ha de saber observar patrones conductuales en los participantes, y algo muy importante para nosotros es investigar de qué manera expresan sus ideas y creencias mediante la lengua u otras acciones (Kottak, 2011; Cruz, 2018; Creswell Poth, 2018).

Esta última idea está relacionada con el sistema de creencias, saberes y actitudes lingüísticas (Schwartz, 1999; Bizquerra Alzina, 2004; Gómez Pellón, 2010; Chamorro, 2021), es decir, refleja la conexión entre lengua, cultura e identidad (Guvercin, 2010). Igualmente, las creencias, saberes y actitudes lingüísticas forman parte de los cuatro ámbitos que estudiamos y evaluamos.

Este enfoque es especialmente interesante para nuestra investigación, por tanto nos basamos en el planteamiento de López González (2013) y Harwati (2019) que exponemos en la figura 20.



Figura 20. Clasificación de los estudios de caso según las variables.

Según esta clasificación, hay cuatro variables que engloban los tipos de estudio de casos, en función

- ▶ de la cantidad de casos, el estudio puede ser único o múltiple
- ▶ del objetivo de la investigación, puede ser exploratorio, explicativo o descriptivo
- ▶ de las unidades de análisis, el estudio de caso puede ser holístico o detallado
- ▶ de la temporalidad, este puede ser diacrónico o sincrónico.

En lo que a nuestro estudio concierne, se trata de un estudio múltiple de casos de ocho familias rumanas en el que buscamos observar y describir qué relación existe entre los elementos del trinomio identidad ↔ repertorio lingüístico familiar ↔ modelo lingüístico de escolarización y la repercusión en el aprendizaje en niñas y niños de origen rumano escolarizados en la provincia de Castelló, nuestro objetivo primario. En este punto hay que mencionar la importancia a la hora de elegir los casos, puesto que cada caso es relevante en sus aportaciones al conjunto global, al trabajo de investigación, teniendo en cuenta las características que los definen para elaborar y aplicar el diseño idóneo (López González, 2013).

Harwati (2019) subraya la idea de que, sea cual fuere el objetivo de investigación, el enfoque cualitativo del estudio de caso permite además el paradigma interpretativo, lo que favorece la indagación sobre la realidad y la manera en la que la percibimos. Esta autora define el estudio de caso como medio al alcance del investigador para explorar, explicar y describir el fenómeno objeto de estudio, cuyo propósito es comprender la realidad a través del punto de vista del participante.

A esta idea se suma Parra de Chópita (1995), completando que a través del estudio de caso exploratorio el investigador pretende conexionar las teorías que fundamentan el estudio con lo que observa, con la realidad. Luego el tipo de caso explicativo es indicado para examinar la relación entre las variables y la realidad estudiada, una relación que está enmarcada y contextualizada según los fundamentos teóricos (recogidos en la primera parte, capítulos 1-4), enfatizando en su utilidad a la hora de crear categorías y en la naturaleza inductiva de este procedimiento. Y el tercer tipo, el caso descriptivo contesta a la necesidad de identificar y describir factores que influyen la realidad objeto del estudio.

La tercera variable responde a las unidades de análisis (Harrison et al., 2017), como ya indicamos anteriormente en el punto 5.1.1 y también se retomará más adelante en el punto 5.3 y en la presentación de los datos, el estudio de caso remarca la perspectiva holística de la etnografía por cuanto podemos observar y obtener datos directamente (Gómez Pellón, 2010; Quirós, 2015; Biskupovic y Brinck, 2017; Shah, 2017). Creemos necesario precisar que esta perspectiva nos ha permitido analizar estos ocho casos de forma particular para posteriormente señalar o aplicarse como característico en otros casos, a saber teorías que pueden transferirse a otros casos, idea que recoge Martínez (2006) como transferibilidad.

En relación a la última variable, esta viene predeterminada por la temporalidad del trabajo de investigación (a tiempo completo o parcial), que a su vez viene condicionada por la disponibilidad que la persona investigadora, juntamente con los participantes, puedan tener. Así, nuestro estudio responde a la temporalidad sincrónica por razones laborales y duración temporal muy ajustada, aunque cabe la posibilidad de realizar un trabajo de investigación longitudinal o diacrónico.

Para evidenciar el uso de esta técnica estudio de caso mencionamos los recursos que detallamos más adelante, en concreto la observación directa, la observación participante, la entrevista semiestructurada, el monólogo y el análisis documental.

Anotamos por último que el estudio de casos nos ha permitido utilizar diferentes instrumentos para abordar esta temática multidisciplinar, base que consideramos imprescindible para el diseño metodológico de la presente investigación, así como para obtener respuestas a la problemática teórico-práctica que formulamos en el apartado de las preguntas y objetivos de investigación.

Aunque dedicamos un apartado a la entrevista y al guion de la entrevista semiestructurada (ver 6.3.1 y 6.3.2), conviene resaltar en este punto las distintas técnicas utilizadas en el campo de la investigación etnográfica que garantizan, como apunta Angrosino (2012), mayor fiabilidad por cuanto hay variedad y no se centra en una sola técnica, además de emplearse para la construcción de conocimiento. La organización estructural se visualiza en la tabla 8 dispuesta como sigue:

Tabla 8. Estructuración de las técnicas etnográficas utilizadas.

Técnicas	Materiales	Instrumentos
Observación directa	Diario de campo	Libreta
Observación participante	Diario de campo	Libreta y grabaciones audio
Entrevista semiestructurada	Guion individual	Grabaciones audio y transcripciones
Producción oral	Relato oral en formato monólogo sobre un tema	Grabaciones audio y transcripciones
Análisis documental	Producciones escritas y diario de campo	Grabaciones audio y producciones escritas

Anteriormente, en el punto 5.2, ya avanzamos sobre la observación directa y la participante, solamente recordamos aquí que la observación participante es la actividad interactiva entre quien observa y lo observado “to grasp the natives point of view, his relation to life, to realice his vision of his world” (Malinowski 1922:25), en otras palabras, descubriendo la realidad formando parte de la misma (Malinowski,

1922; 1935; 1948; Eisner, 1998; Taylor y Bogdan, 1992; Rodríguez et al., 1994; Camas, 2008; Stake, 2010; Guber, 2011; Biskupovic y Brinck, 2017).

Claramente esta actividad conlleva esfuerzo y tiempo por parte de las partes implicadas, así como la gran cantidad de datos e información que se crea y ha de gestionarse para responder a las exigencias del estudio.

5.2.2.1 Entrevistas

Las entrevistas representan el medio de comunicación con las familias, la interacción personal entre quien entrevista y las personas entrevistadas, es el proceso activo de recolección de datos. Completando, es una actividad interpersonal que nos ha permitido conocer y aprender personalmente de y sobre los participantes, para analizar y cumplir con los objetivos prefijados del estudio (Seidman, 2006). Algo más específico es lo que Hammersley y Atkinson (1994, citado en Pizarro, 2014) se refieren a la entrevista como “práctica discursiva” en la que lo nuevo surge de los datos (Glaser y Strauss, 1967) y estos, a su vez, son creaciones de ambos entrevistado y entrevistador, tal como aporta Guber (2001).

Durante la entrevista o el diálogo los *datos* son construidos por ambos intervinientes, la persona que entrevista y la persona que es entrevistada (Guber, 2001), enmarcados en un contexto que da sentido a estos datos. Estos datos se recopilan en formato audio para posteriormente ser transcritos y analizados.

En cuanto a su estructura, la investigación está basada en **entrevistas semiestructuradas**, con preguntas flexibles que dan paso a la reflexión y al diálogo a través del cual observamos la conducta de las personas, lo que sienten y piensan, de lo que obtenemos una cosmovisión (Kottack, 2011:4), a la que este autor considera “la forma cultural de percibir, interpretar y explicar el mundo.”, en otras palabras, cada uno percibimos e interpretamos la realidad que nos rodea mediante la interacción discursiva y la observación. Agar (1996) inclusive habla de ‘puntos de riqueza’ que aparecen de las conversaciones en las que uno o ambos interlocutores aprende algo nuevo, no sabido.

En efecto, González Martínez (2008:232) presenta el tipo de entrevista con respuestas abiertas porque “dan más juego a la entrevista y permiten matizar mucho

las respuestas”. Tanto en el caso de las entrevistas con los progenitores y los niños, así como en las producciones orales con los protagonistas menores, se ha promovido este tipo de preguntas semiestructuradas con la intención de escuchar lo que quieren transmitir con respecto al tema lanzado, dejando la libertad de mencionar aquello que quisieran.

Todo ello nos proporcionó información relevante con respecto a diversos temas del estudio, en especial sobre las creencias y actitudes lingüísticas, que González Martínez (2008) resalta de las entrevistas semiestructuradas como promotoras de crear discursos ricos y auténticos sobre la realidad de los protagonistas, permitiendo al investigador analizar las actitudes de los participantes (Cambra y Palou, 2007).

Los tres temas (que se muestran de forma gráfica en la figura 21) que conducen la presente investigación y claramente relacionados con los objetivos y las preguntas de investigación se reflejan en las preguntas realizadas a las familias participantes (*Anexos A10 y A11*), y se enumeran como sigue:

- ▶ la **influencia del contexto** donde viven los niños y las niñas de origen rumano pero nacidos en distintas poblaciones de la provincia castellonense (disglosia social y educativa de las lenguas cooficiales castellano y valenciano);
- ▶ la **influencia de la familia** donde se hace uso o no de la lengua materna y las lenguas contextuales (cuál es la lengua vehicular de la familia);
- ▶ la **influencia de la escuela** donde conviven o no las lenguas familiares y las escolares, según el modelo lingüístico de escolarización.

Es oportuno recordar que la familia y la escuela son espacios dinámicos y prácticos donde se desarrollan los niños y las niñas, así como participan del uso de las lenguas, son procesos que contribuyen a la evolución de la identidad en los individuos, idea que mencionamos en el punto 3.1.4. Asimismo, sabemos que las lenguas propias ejercen una influencia positiva sobre las lenguas contextuales (Marzà y Torralba, 2019; Sales, Marzà y Torralba, 2021), reflexión que plasmamos en el punto 3.3. Luego, la escuela según el modelo lingüístico promueve el multilingüismo y el plurilingüismo, se

convierte por tanto en un escenario integrador de las lenguas familiares respetuoso con el desarrollo identitario de los niños y las niñas.



Figura 21. Mapeo con los participantes y sus características. Similitudes y diferencias.

Hemos hablado en el punto 2.2 sobre el contexto y la cultura como factores que ejercen una influencia en los temas (el contexto, la familia y la escuela) al igual que en los ámbitos (uso y gestión de lenguas, tratamiento de la lengua propia, identidad, creencias, actitudes y saberes lingüísticos) que se vinculan con los objetivos y las preguntas de investigación del estudio. Dejamos a continuación un gráfico (figura 22) que muestra la conexión entre estos elementos que se han conjugado con la finalidad de aportar respuestas a los interrogantes que planteamos en la presentación del estudio.

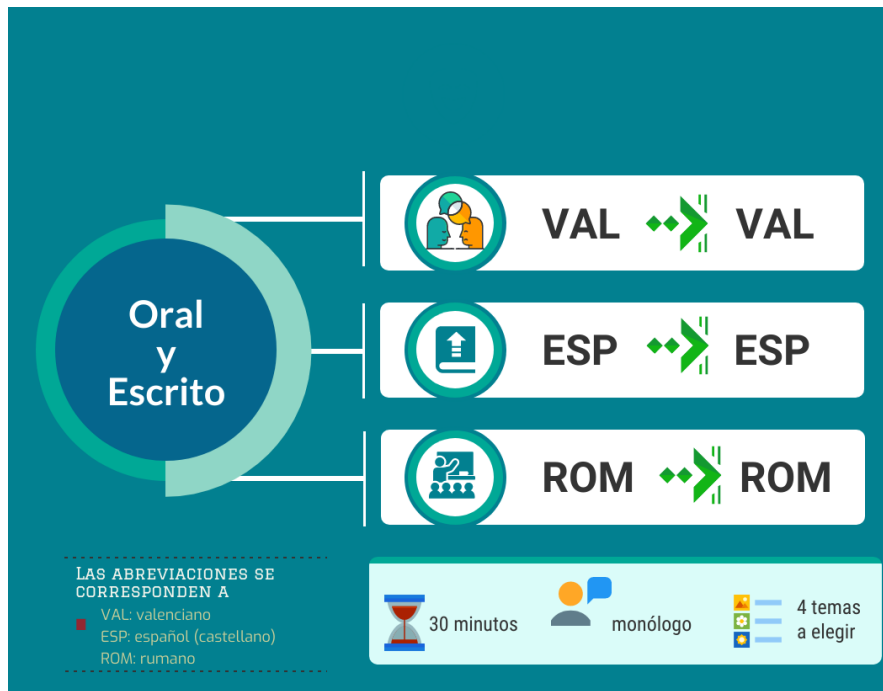


Figura 22. Estructura de las producciones orales y escritas

Finalmente, el estudio de las ocho familias plantea entrevistas con los padres y las madres, al igual que con sus hijos e hijas. Para las entrevistas optamos por utilizar esta técnica –la observación participante– propia de las ciencias sociales que consiste en involucrarse en la actividad interactiva con los encuestados, además de observarlos, por razones como las que siguen:

- ▶ es combinable con otras técnicas que son necesarias para complementarse entre sí (por ejemplo entrevistas, recopilación de datos o diario de campo)
- ▶ es adecuada para contrastar conceptos tratados en las entrevistas
- ▶ permite conocer y entender el punto de vista de los protagonistas desde la perspectiva *emic* (Malinowski, 1922; Bisquerra, 2004; Hammersley and Atkinson, 2007) al igual que reconstruir la información desde su punto de vista, según las cosas que son significativas para este; e interpretarla desde la perspectiva *etic* como en una “sincronía interna/externa” de perspectivas (Hammersley, 1992).

- ▶ permite a la persona que entrevista obtener una mayor comprensión sobre la cultura y lo que pasa en esta, y otorga credibilidad a las interpretaciones sobre este proceso observacional

Como resultado a lo que hemos descrito y mencionado, es notable la relación que surge de las entrevistas y producciones orales con los protagonistas creando discursos contextualizados, relación que se va completando con la interacción y observación participante. Hay entonces tres perspectivas que ofrece la triangulación de los datos y que hemos hecho servir: la literatura científica, los participantes y la persona investigadora. En el estudio de los autores Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006:1) la triangulación se formula como “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos [...] con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan.”

Habiendo muchas formas para realizar esta técnica, Aguilar y Barroso (2015) establecen una clasificación entre los distintos tipos de triangulación resumida así: **triangulación de datos** – utilizando estrategias y fuentes distintas de información en la recogida de datos que permita contrastar dicha información–, **triangulación de investigadores** –al haber diversos investigadores en el mismo estudio, y por tanto el objetivo sería aunar las diferentes perspectivas a favor de la calidad y validez de los datos obtenidos–, **triangulación teórica** –que busca obtener una visión e interpretación holísticas de la literatura especializada en el cumplimiento de los objetivos del estudio– y **triangulación metodológica** –una técnica que se centra en los procedimientos o métodos utilizados como instrumentos para examinar los objetivos y comprobar la validez de la información obtenida. Este último tipo engloba la triangulación múltiple, caracterizándose por la posible combinación de las tipologías descritas, lo que resulta interesante y adecuado para la presente investigación.

5.2.2.2 Producciones orales – monólogo

Recordamos que, tanto para las producciones orales como las escritas, presentamos el marco conceptual que ha guiado la metodología, que explicaremos más adelante. Nos centramos en decir que estas dos técnicas ya se han utilizado previamente en otros estudios como fuente para valorar el nivel de lengua del alumnado, pautas que seguimos en este estudio aplicado a la muestra de niños y niñas de origen rumano.

Así como afirman Bourdin y Fayol (1994, 2002) en sus estudios, la oralidad tiene sus propias estructuras y, a diferencia de la escritura, se utilizan menos recursos cognitivos de bajo nivel, tales como la ortografía o los elementos tipográficos, y más recursos cognitivos de alto nivel como la organización de las ideas o la formulación de ideas. Por tanto, el lenguaje oral se recodifica en código escrito, precisando que ambas estructuras o ambos códigos son complementarios e interactivos entre sí (Vellutino, Scanlon, Small y Tanzman, 1991), resaltando la finalidad de esta tarea llevada a cabo por los participantes menores.

En puntos anteriores (3.4.1 y 3.4.2) hemos introducido la idea sobre las producciones escritas como aquellas elaboraciones que previamente los niños y las niñas habían verbalizado en forma de discurso oral. Por tanto, los textos son producidos una vez acabada la intervención (el monólogo) y la consigna es que debe redactarse en la misma lengua en la que se ha realizado la sesión, cuyo objetivo es, entre otros, analizar el dominio de la lengua mediante la comparativa de los soportes oral y escrito. ¿Se expresan de la misma manera de forma oral que por escrito? ¿Cómo recogen las ideas expresadas?

El análisis comparativo también busca visibilizar las marcas discursivas entre lo que dicen los niños y cómo lo dicen, estructurando las ideas en base a las características o estructuras textuales, atendiendo tanto la forma como el contenido de la información. El contenido se evalúa desde los parámetros que proponen las autoras Alonso-Cortés et al. (2014), es decir la fluidez, el discurso y el texto adaptados al código oral del monólogo. Por ejemplo la soltura, el desarrollo de las ideas, uso de conectores y elementos descriptivos, entre otros.

Especificamos que para el caso de las producciones (orales y escritas) buscamos observar el nivel de dominio de cada una de las lenguas que poseen los niños y las

niñas participantes, lo cual estas técnicas están encaminadas a proporcionarnos datos directos sobre su nivel de lengua, como se han visto en estudios previos (Alonso-Cortés et al., 2014).

Los aspectos que se evalúan están adaptados a las edades de los niños y las niñas con el objetivo de establecer una conexión entre los cuatro ámbitos presentes en las entrevistas y también en las producciones orales y escritas:

- la identidad
- el uso y la gestión de lenguas
- las creencias y actitudes lingüísticas
- el tratamiento de la lengua propia

Al aplicar estos criterios (ver tabla 9) buscamos ofrecer una visión completa y exhaustiva de cada caso estudiado, lo cual reflejará la realidad individual y conjunta de lo que hemos venido diciendo en la primera parte de esta investigación, que se complementa con la segunda y tercera parte. Se trata de una valoración holística de los aspectos más relevantes en lo que concierne la expresión o producción escrita y oral de los participantes.

Tabla 9. Evaluación de las producciones orales y escritas según las tres dimensiones.
Adaptación de Alonso-Cortés et al. (2014).

Dimensiones y criterios		
	ESCRITO	ORAL
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • número de palabras • número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • contenido del discurso • dominio de la lengua • pronunciación
composición	<ul style="list-style-type: none"> • presencia / ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos • número de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • presencia / ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos
texto / discurso	<ul style="list-style-type: none"> • presencia / ausencia de título • organización en párrafos • puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> • presencia / ausencia de conectores • vocabulario • influencia de las lenguas contextuales o familiares • translanguaging


Para crear la rúbrica evaluativa (ver tabla 10) hemos tenido en cuenta la modalidad de la producción, si es oral o escrita, ya que los elementos que se evalúan en cada modalidad presentan distinciones propias de cada tipo de discurso (oral o escrito).

En el discurso oral nos enfocamos en evaluar la fluidez (contenido del discurso la pronunciación y el dominio de la lengua), la composición de los enunciados (si hay o no frase que presenta el tema a exponer, la variedad de elementos descriptivos que presente la exposición) y el discurso (presencia o ausencia de conectores, el vocabulario, si presenta influencia de las lenguas contextuales o familiares, si translengua o no).

En cuanto al discurso escrito, evaluamos la longitud de los enunciados (el número de palabras y de oraciones), la composición (si se presenta o no el tema, la variedad de elementos descriptivos y el número de adjetivos que usa) y el texto (si está introducido por un título, si está organizado en párrafos y los elementos de puntuación que lo estructuran).

Con el fin de evaluar a los participantes más pequeños que han contribuido a las producciones orales, hemos creado un instrumento de evaluación para puntuar numéricamente (según el grado de puntuación) los criterios expuestos en la tabla 10, el cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 10. Rúbrica evaluativa para la producción oral.
Adaptación del MCERL (2002) y Gatica y Uribarren (2013).



Escala de valoración de la producción **ORAL**

	Fluidez	Composición	Discurso
9-10	Comunicación fluida que mantiene un ritmo eficaz en el discurso. La pronunciación es clara, con ciertos errores aceptables.	El discurso es coherente, buena organización y conexión de las ideas. Los enunciados son elaborados. Se ajusta a la situación comunicativa.	Muestra un buen control de las estructuras gramaticales, así como un vocabulario amplio que le sirve en las descripciones. Ocasionalmente rectifica.
7-8	La expresión es algo más pausada pero sigue manteniendo la facilidad de retomar la idea. La pronunciación presenta un acento extranjero notable.	Los enunciados son más breves y no tan elaborados, utiliza conectores sencillos y el discurso es más espontáneo, con algunos errores gramaticales.	Aunque comete algunos errores propios de su nivel, el discurso es claro, con un vocabulario suficiente y adecuado al tema. Puede cometer algún error básico (confusión de formas verbales, concordancia S-V,...).
5-6	Las pausas son más frecuentes a la hora de formular las ideas. La pronunciación es comprensible pero con un acento extranjero muy evidente.	Se comunica con esfuerzo, no tiene las ideas organizadas ni planificadas. Es un discurso que se reformula con frecuencia y en ocasiones produce incomprensión.	La exposición de ideas es confusa y desorganizada. El vocabulario que utiliza es limitado y acude con frecuencia a otra de las lenguas que conoce para expresarse.
> 4	El discurso se torna más difícil de comprender, usa frases simples e independientes entre sí.	Enunciados muy breves y confusos que requieren de un esfuerzo considerable para comprender lo que pretende comunicar.	Las faltas gramaticales constantes dificultan la interpretación del mensaje y en ocasiones es imposible comprender el discurso.

5.2.2.3 Producciones escritas – Análisis documental

Nos interesan especialmente las producciones escritas en tanto que es el discurso propio de los pequeños protagonistas generado en relación a temas que son de su interés, y donde la intervención como entrevistadora ha sido mínima. Es significativo subrayar que las producciones escritas es el medio planteado para contrastar la modalidad escrita de la oral (presente en las producciones orales), en tanto que actúa como complemento idóneo que aporta información en soporte escrito –y con las características que este implica– sobre lo que se ha dicho (Briggs, 1997).

Los procesos metalingüísticos y metacognitivos que tienen lugar a la hora de escribir reflejan qué se aprende y cómo se aprende (Scardamalia y Bereiter, 1992; Monné, 1998), sin descuidar el contexto que condiciona la actividad a realizar (Camps, 1997). Los autores De Beaugrande y Dressler (1997) apuntan que las palabras no se representan mediante una suma entre sí para llamarse texto, sino la unión de las ideas mediante conectores discursivos que representan un acto comunicativo en conjunto, que sirve a un propósito.

El texto permite la reestructuración del conocimiento, de las ideas, añadiendo que la producción escrita de esos textos es un proceso lingüístico (Marzà y Torralba, 2017) realizado en las tres lenguas del repertorio lingüístico de los pequeños (castellano, valenciano y rumano) con la intención de observar los patrones lingüísticos presentes en este soporte escrito.

Los textos producidos son los documentos reales que reflejan la situación lingüística familiar y social que nos permite consultarlos y analizarlos desde la perspectiva multiestructural que presentan, eso es la microestructura, la macroestructura y la superestructura. Todo ello se retoma y se presenta en el capítulo destinado al *Análisis de datos* de forma exhaustiva y completa.

La particularidad de estos criterios es la ampliación del código escrito al código oral, en otras palabras, la aplicación de dicha tabla se ha extendido con la finalidad de evaluar la producción oral y la escrita en cada una de las lenguas de uso (castellano, valenciano y rumano) durante las producciones orales y escritas.

Entonces ¿son adecuados estos procedimientos para responder a las preguntas de investigación formuladas y expuestas al principio del trabajo? La literatura al respecto nos muestra que la conversación favorece el diálogo libre, pero al mismo

tiempo pautado por objetivos que, como investigadores, nos interesa averiguar, obteniendo así un discurso guiado de los participantes que nos ha llevado a entender las cuestiones relacionadas con las preguntas de investigación (Díaz-Bravo et al., 2013).

También Burgess (1988) y Woods (1996, citado en Shkedi, 2005) resaltan características de la conversación como un proceso durante el cual tiene lugar la construcción de una realidad, dado que atiende a una finalidad y en nuestro caso es obtener la máxima cantidad de información posible sobre el tema que nos interesa. Subrayamos aquí lo interesante de esta idea, y es que “It is a process of reality construction to which both parties contribute and by which both are affected”. (Woods, 1996:53).

Por consiguiente, los aspectos mencionados en la tabla 9 se vinculan con los objetivos del estudio, pues pretendemos (1) averiguar el repertorio lingüístico de las familias y la relación que se establece entre las lenguas de uso familiar, al igual que (2) determinar el uso y el conocimiento de las lenguas contextuales –castellano y valenciano–, para finalmente (3) observar el efecto que tiene el repertorio lingüístico en los niños y las niñas a nivel lingüístico e identitario.

Para evaluar las sesiones de producción escrita que han llevado a cabo las niñas y los niños participantes, a continuación mostramos el instrumento de evaluación para puntuar numéricamente (según el grado de puntuación) los criterios expuestos en la tabla 9, el cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 11. Rúbrica evaluativa para la producción escrita.
Adaptación del MCERL (2002) y Gatica y Uribarren (2013).



Escala de valoración de la producción **ESCRITA**

	Longitud	Composición	Texto
9-10	El número de palabras que emplea oscila entre 200-300 palabras, distribuidas en más de 20 líneas.	El discurso es coherente, buena organización y conexión de las ideas. Los enunciados son elaborados. Se ajusta a la situación comunicativa.	Muestra un buen control de las estructuras gramaticales, así como un vocabulario amplio que le sirve en las descripciones. Usa signos de puntuación y redacta con párrafos.
7-8	El número de palabras que emplea oscila entre 100-200 palabras, distribuidas en más de 10 líneas.	El texto muestra una variedad de elementos descriptivos que corresponden al tema. Utiliza conectores, aunque no muchos, para organizar el texto.	Aunque comete algunos errores propios de su nivel, el texto contiene estructuras gramaticales simples. Puede cometer algún error básico (confusión de formas verbales, concordancia S-V,...).
5-6	El número de palabras que emplea oscila entre 50-100 palabras, distribuidas entre 6-10 líneas.	Presenta un esfuerzo a la hora de redactar, no tiene las ideas organizadas ni planificadas. Algunas de las ideas son confusas y los signos de puntuación no se usan adecuadamente.	El vocabulario que utiliza es limitado y poco variado. Interferencias lingüísticas entre las lenguas contextuales y familiares. Las explicaciones son cortas y con bastantes errores gramaticales.
> 4	El número de palabras que emplea es inferior a 50 palabras, lo que indica pobreza lingüística en la temática correspondiente.	Enunciados muy breves y confusos que requieren de un esfuerzo considerable para comprender lo que pretende expresar.	Las faltas gramaticales constantes dificultan la interpretación del mensaje y en ocasiones es imposible comprender el texto.

5.3 Etnografía multidimensional

El estudio de los tres elementos tan complejos como (1) el contexto y la cultura, (2) la lengua y (3) la identidad encuadrados en el proceso migratorio de la población rumana impone una disciplina polifacética y flexible capaz de amoldarse a las complejidades que presenta el conjunto. Martínez (2007) incide en la interconexión de los fenómenos que se integran y cobran sentido por su relación recíproca, dual.

Dentro de esta disciplina etnográfica, encontramos diferentes conceptos que responden a finalidades diversas, razón por la cual ofrecemos una lista de las características que otros teóricos han aportado, a la par que justificamos la presente exposición.

En materia migratoria, las obras citadas en los apartados correspondientes (ver Introducción, IV *Contextualización*) realzan el interés global por comprender las experiencias subjetivas de los migrantes –sobre todo se percibe en estudios etnográficos– desde el mismo discurso que refleja la realidad del proceso aculturativo, un interrogante que suscita duda también en esta investigación.

Señalamos el trabajo de Guerra Arias (2006:102), un estudio etnográfico reflexivo, donde se menciona la *reflexividad* que fundamenta este tipo de estudios y que articula el marco teórico y conceptual del mismo, punto que nos interesa particularmente por la semejanza que mantiene con el nuestro. La idea de *reflexividad* se evidencia en estas tres dimensiones:



Figura 23. Las dimensiones básicas que sustentan la reflexividad.
Adaptado de Guerra Arias (2006:102)

Dichas dimensiones se refieren a la reflexividad que (1) el investigador ha de poseer al desarrollar esta práctica investigadora –sus conocimientos teóricos y prácticos, su perspectiva desde la literatura especializada–, que (2) el investigador debe tener como miembro de una sociedad o comunidad cultural y también a la reflexividad con la que (3) el grupo de estudio debe contar. La reflexividad depende de todas ellas con la finalidad de lograr entender los fragmentos –y no todo el panorama– que componen las experiencias, narraciones o diálogos producidos por los participantes, y en ocasiones coproducidos por ambos, participantes e investigador. Son fragmentos o episodios que muestran aquello que se pretende averiguar, pero es

imposible recopilar información completa de todas las experiencias que un individuo acumula en su largo viaje (Martínez, 2007).

Otros teóricos en la materia (Giddens, 1991; May & Perry, 2017; Benson & O'Reilly, 2020) sostienen la idea de que –además de los participantes y el contexto– el investigador representa una parte del estudio (a través de la observación participante) dado que la experiencia del mismo se convierte en objetivo de estudio al ser quien investiga pero al mismo tiempo participa, y en cierto grado se percibe la subjetividad (Guerra Arias, 2006) precisamente por el filtro que representa el etnógrafo (Murchison, 2010).

En trabajos anteriores, O'Reilly (2012) acentúa la importancia de la reflexividad en la práctica, en hacer investigación desde el enfoque dialógico, creativo y transformacional que refleje los cambios y el desarrollo del investigador a lo largo del proceso. La reflexividad en la investigación social conlleva configurar nuestra práctica en una forma u otra,

It involves learning as we go along, adapting and developing research through communication between members of research teams, with participants, and in the context of wider social transformations. This may entail a return to ethics committees, funders or participants, or involve introspection — to clarify, enrich, alter, shape or otherwise progress the research. (2020:4)

El resultado es una fluctuación entre las perspectivas del *emic* y el *etic*, entre las perspectivas del participante creador del discurso y de la investigadora observadora durante las entrevistas (Dietz, 2010).

Esta forma de etnografía que comparte mucho con la etnografía postmoderna ha demostrado, según hemos visto, sus cualidades flexibles adaptables a los objetivos del estudio, aunque no deja indiferente a sus críticos, quienes consideran la etnografía una disciplina poco objetiva, una serie de instrumentos y técnicas en el ámbito de las ciencias sociales, una ciencia poco “rigurosa” (Recasens, 2018).

Desde las perspectivas positivista y postpositivista la realidad se entiende como elemento externo a quien pretenda averiguar sobre esta de manera objetiva y neutra, al margen de los valores que posea como ser humano.

En oposición a estas perspectivas –y a diferencia de la antropología– la etnografía incluye la realidad, los investigadores etnógrafos somos parte de lo que observamos (Denzin & Lincoln 2012), en “un proceso que nos permite observar

conductas y que nos ayuda a asegurar la fiabilidad de nuestros datos obteniéndolos de *primera mano*” (Biskupovic y Brinck, 2017), estamos realizando holísticamente un estudio sobre las distintas formas vivenciales (Shah, 2017; Quirós, 2015).

Terminamos este apartado haciendo una breve síntesis sobre etnografía (Bisquerra Alzina, 2004; Govea Rodríguez, Vera y Vargas, 2011) y realzamos cualidades que comparte con el presente estudio como:

- ▶ la **visión integradora** de distintas técnicas (que se explican en el punto 6.3) encaminada a contextualizar y explicar las [inter]relaciones objeto de estudio, por medio de la observación participante, la entrevista, el estudio de casos, las historias de vida, entre otras técnicas.
- ▶ el **carácter reflexivo** que se aprecia desde la práctica y la teoría, es decir, el investigador se percibe desde su actividad –observación participante– y como miembro de la sociedad en la que vive; representa la descripción de lo observado combinada con la explicación teórica.
- ▶ el **carácter inductivo** que se inicia en la observación participante para dar cuenta de las experiencias *émicas* y *éticas*
- ▶ la **diversidad** de enfoques etnográficos (clásico, reflexivo, interpretativo, crítico, educativo) que describen el proceso etnográfico y el producto en sí, un trabajo etnográfico.
- ▶ la construcción e interpretación del relato de cada caso desde el **proceso**.

5.4 Teoría Fundamentada – teoría basada en los datos

Sin duda asistimos a un punto crucial que ha elevado [y continúa elevando] el debate entre las disciplinas científicas y sociales, es la propuesta innovadora de Glaser y Strauss (1967) como método de investigación y construcción de nuevas teorías, la Teoría Fundamentada o en sus siglas TF (en inglés *Grounded Theory*). Estos autores afirman que los primeros datos son quienes centrarían la atención del investigador en la obtención de los demás datos, y a su vez, los datos recopilados contribuirán a ejemplificar e ilustrar las categorías emergentes.

Otra visión es la de Restrepo-Ochoa, quien entiende la TF como “conjunto de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí, que dan cuenta de un fenómeno determinado, mediante un proceso de descripción, comparación y conceptualización de los datos” (2013:126). El análisis de los datos concluye con una amalgama entre teoría (o literatura) y práctica (o datos obtenidos), dando lugar a la cohesión teórica y práctica.

Esto nos hace comprender la importancia de la TF para nuestra investigación como alternativa a las metodologías positivistas en el campo de la Sociología, de manera que nuestro análisis de los datos obtenidos se basa en categorías, subcategorías o etiquetas que están interconectadas para describir el fenómeno estudiado, y el marco teórico que complementa esta descripción con las explicaciones idóneas. En este trabajo, el uso de este método de investigación no excluye la etnografía, sino que la complementa.

Esta teoría de diseño emergente está orientada a la interpretación sujeta a la sensibilidad del investigador (Suddaby, 2006) quien se dispone a recopilar datos buscando generar nuevas teorías para mayor comprensión en el ámbito de la investigación (Glaser y Strauss, 1967; Murphy et al., 2017).

Por su lado, la autora Charmaz (2008) dedica todo un capítulo para caracterizar la TF y la define como método emergente, es decir, es un método inductivo, indeterminado e indefinido, unas características idóneas para estudiar hechos dinámicos como el estudio que tenemos presente. Respecto la propiedad emergente de la TF, Charmaz apunta hacia la versatilidad de un proceso o de los cambios que puedan surgir, hacia algo inesperado que como investigadores no anticipamos y que por medio de la TF podemos readaptar o reajustar.

Estas consideraciones fundamentan nuestra elección de tomar los datos como generadores de categorías y conceptos que conforman el corpus de datos recopilado y por tanto del análisis. La TF representa un proceso reiterado y oscilante de avance y retroceso entre la recopilación de los datos y su análisis donde “at each stage of the research process, new ideas, questions, and deeper refinements of earlier conceptions can emerge” (Charmaz, 2008:162).

Contreras Cuentas et al. la definen como

[...] la generación de nuevas perspectivas que, desde las realidades del contexto y sus participantes, proporciona a la organización nuevos paradigmas y formas de percibir aspectos que antes no podrían haberse visto, si están no han estado realmente identificados y estudiados. (2020:302)

Sobre la misma idea Elliot y Dara (2017) acentúan lo sustancioso del trabajo etnográfico como actividad creativa, semejante a la TF, un proceso construido e intersectado por ambos agentes o partes implicados en la comunicación en el que se co-construye el conocimiento, innovando sobre la concepción antropológica más ortodoxa:

While anthropologists have conventionally considered the artistic *products* created by research subjects as objects of study, many contemporary anthropologists and artists are turning their attention to creative methodologies, to articulating ethnography and artistic practices in the *process* of research, and to ethnographic knowledge co-creation. [subrayado intencionado] (2017:7)

5.5 El lugar de la persona investigadora y el concepto de *empatía*

Un aspecto digno de la mayor atención es que entre tantos métodos de investigación existentes en las disciplinas de ámbito social, sobre todo, el enfoque etnográfico saca a la luz las características del investigador compatible con esta herramienta éticamente sensible, reflexiva, cuyo diseño es flexible, innovador y creativo (Sweet 2018). “To walk a mile in someone’s shoes” (Sweet, 2018:5) representa el concepto de empatía, quien lo transforma en la práctica misma, hacer aquello que nos gusta que nos hagan: ser transparentes y comprensibles con la situación de cada participante.

Compartimos las ideas de Reason (1994) en lo que relación con los participantes se refiere, quien enfatiza en verlos como coproductores de la información o de los datos, sin convertir esta relación en demasiado ‘amigable’. Desde otro punto de vista, Seidman (2006) aconseja una relación respetuosa yo-tu/usted (del inglés *I-Thou*) propiciadora del discurso, del diálogo, pero con las características que definen una entrevista más que una conversación a través de una cierta distancia, aunque también acepta que hay situaciones que se presentan más amigables, de más confianza.

Encontrar el balance entre los dos enfoques es personal y depende de cada estudio y sus particularidades. En este caso, hemos optado por mantener una relación cordial con los participantes adultos y algo más flexible y amigable con los niños y las niñas debido a la vergüenza y al corte de verse implicados en un estudio, así como tener que contestar a unas preguntas y ofrecer su participación en diversas sesiones. En efecto, Seidman hace hincapié en la relación que se crea como “reflection of the personalities of the participant and the interviewer and the ways they interact [...] is also a reflection of the purpose, structure, and method of in-depth interview.” (2006:95).

Siguiendo estas ideas, la empatía con los autores de los datos, la ‘convivencia’ que tiene lugar durante las entrevistas y el diálogo, apunta a la relación fiel para con ellos en lo que nuestra práctica como investigadores se refiere.

5.6 Compromiso ético

Enlazando el anterior punto, es imperativo que las prácticas de investigación donde intervienen el investigador y los protagonistas del estudio sean éticas, lo que “implica colectivizar los saberes y su producción, frente a investigaciones más solitarias, al igual que (re)conocer a esos sujetos como productores de saberes y a sus comunidades como *comunidades epistémicas*” (Estalella y Criado, 2018).

El gran privilegio que ha supuesto esta investigación es el de poder observar a los participantes desde *adentro*, junto a ellos, lo que nos proporcionó un nivel de comprensión e interpretación del contexto estudiado muy complejo, profundo (Fleming, 2018). Más allá de la metodología y los instrumentos que buscamos como idóneos para los requerimientos del proyecto, prevalecen los fundamentos éticos sobre los que se basa el compromiso entre la persona que investiga y los participantes y que rigen esta investigación.

El primer paso para iniciar la investigación fue presentar un formulario junto con una memoria en la cual se detallaba sobre la población o muestra que formaría parte del proyecto, justificando la finalidad del estudio y sus etapas durante las cuales se desarrolla. Este documento se puede encontrar y consultar en los anexos (ver *Anexo A1*). Una vez recibido el informe favorable de la Comisión Deontológica de la

Universitat Jaume I (ver *Anexo A1*) comenzamos las entrevistas con cada familia dispuesta a formar parte de este estudio. Los participantes han sido informados debidamente y por escrito (mediante el consentimiento informado), conociendo su relación voluntaria para con el presente proyecto y con la libertad de abandonar su participación en el momento que ellos consideraran (Denzin & Lincoln, 2011).

Por lo que respeta las fases de investigación, el trabajo consiste en tres fases: una conceptual, una metodológica y otra observacional. La fase conceptual de la investigación es aquella que engloba la formulación del problema de investigación, los saberes teóricos recogidos en el marco teórico que nos han ayudado a justificar y fundamentar este problema, y la perspectiva teórica desde la cual hemos enfocado y abordado la investigación. La fase metodológica que abordamos en este apartado se compone del diseño de la investigación adaptado al objeto del estudio, de la metodología que nos ha permitido obtener resultados, de la definición de los dos grupos de familias que hemos decidido estudiar y la perspectiva desde la cual abordamos la investigación. Por último, la fase de análisis observacional representa el momento central del estudio, donde se aportan la recogida de los datos y el análisis de los resultados que presentamos.

En materia de confidencialidad, los datos proporcionados han sido tratados con la finalidad de llevar a cabo una investigación científica orientada al desarrollo de una Tesis Doctoral en el ámbito de la Educación, en la Universitat Jaume I de Castelló, por lo que no están previstas las comunicaciones de datos personales a terceros, será de uso exclusivo para este proyecto de investigación. Estos datos se conservan hasta la finalización y defensa del proyecto de investigación, siendo la fecha prevista en julio de 2023. La recogida de los datos personales y su tratamiento posterior se llevaron a cabo con el consentimiento de la persona interesada y, en el caso de los participantes menores, de la persona que lo represente legalmente.

Por ello, en el estudio de Lassiter (2005) se menciona nuestra ética como investigadores, aspectos que se resumen en (1) garantizar la privacidad y confidencialidad de los protagonistas, (2) informar y recoger el consentimiento informado, (3) prohibir prácticas engañosas y (4) representar los resultados de la investigación minuciosamente, sin juicios de valor. Hay que añadir la transparencia como medio necesario durante el proceso que tiene lugar las entrevistas y

posteriormente, junto con la integridad, es lo que otorga validez al estudio, autenticidad.

La adaptación que presentamos está recopilada en el trabajo de Resnik (2020) y está reflejada en este estudio en cualquiera de sus puntos. Es imprescindible, pues, conocer el conjunto de normas que rigen la conducta del investigador con la finalidad de promover el estudio realizado sabiendo que cumple estos principios éticos como:

- ▶ honestidad para no utilizar, falsear o representar indebidamente los datos obtenidos
- ▶ transparencia para revelar métodos utilizados, datos y otro tipo de información sobre el estudio
- ▶ confidencialidad entre ambas partes manteniendo el compromiso de privacidad y lo que ello implica
- ▶ integridad para actuar con sinceridad en todo momento
- ▶ actitud receptiva de recibir ideas, compartir conocimiento
- ▶ responsabilidad para ofrecer explicaciones en caso de ser requeridas

En lo que expectativas éticas se refiere, en cualquier consulta que hemos presentado a las familias tanto antes, durante como posteriormente a las entrevistas hemos mantenido el compromiso con los principios éticos expuestos en los puntos 6.3.1.1, 6.3.1.2, 6.3.1.3 y 6.3.1.4, considerando que es la forma más alta de agradecerles su contribución, su participación y su compromiso.

Anonimato, confidencialidad, voluntariedad, honestidad y transparencia resumen el presente proyecto. Se han respetado los deseos y las posibilidades de las familias en la participación, y sobre todo se han tenido en cuenta sus peticiones personales de permanecer anónimos pero imprescindibles para la investigación, es decir, sus datos personales son seudonimizados y se mantiene intacta su voz, su experiencia, su compartición.

En el siguiente capítulo explicaremos cómo se ha materializado todo lo que hemos terminado de presentar epistemológicamente, lo que metodología de la investigación se refiere (características de la muestra de participantes, técnicas de investigación, procedimiento de análisis, por nombrar algunos puntos).

Punerea în practică este discursul care dă sens realității³⁵

³⁵ Anusca-Raunciuc, D. (Traducción al castellano: 'La práctica es el discurso que dota de sentido la realidad')

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Principalmente, la médula de la investigación la componen, por una parte, los participantes, con diferentes características, aunque definitorias a la hora de analizar los datos; y la modalidad empleada y los instrumentos, por otra parte, para extraer dichos datos.

Así, las características que presenta el trabajo etnográfico se han amoldado a las particularidades de este estudio, a saber, el contexto en el que se ha llevado a cabo toda la investigación, los participantes o protagonistas de cada uno de los casos y los instrumentos que han favorecido la extracción y el análisis de la información obtenida. El estudio directo de cada uno de los casos participantes hace que la mirada investigadora enfocada hacia los protagonistas sea personal, flexible y reflexiva en medio de una realidad lingüística y culturalmente diversa.

Los objetivos definidos al comienzo del trabajo se reflejan en las particularidades de la muestra de participantes, eso significa que para atender los objetivos ha sido necesario categorizar la población en función de la lengua hablada en el entorno familiar, de las lenguas con las que los niños y las niñas están en contacto fuera del entorno familiar (por ejemplo, en la escuela, en actividades extraescolares o en el parque) y de la relación que toma forma entre las lenguas y la identidad de los participantes. De este modo, la metodología plantea un estudio cualitativo, observacional y comparativo al encontrar diferentes patrones, comparación mediante la cual se pueden observar y entender las ventajas y desventajas de partir con la cultura y la lengua propias, sea cual fueren estas.

En la siguiente figura dejamos estructuradas las fases cronológicas de las entrevistas, aunque se ampliará la información aquí sintetizada en los apartados que dedicamos para cada fase (figura 24).

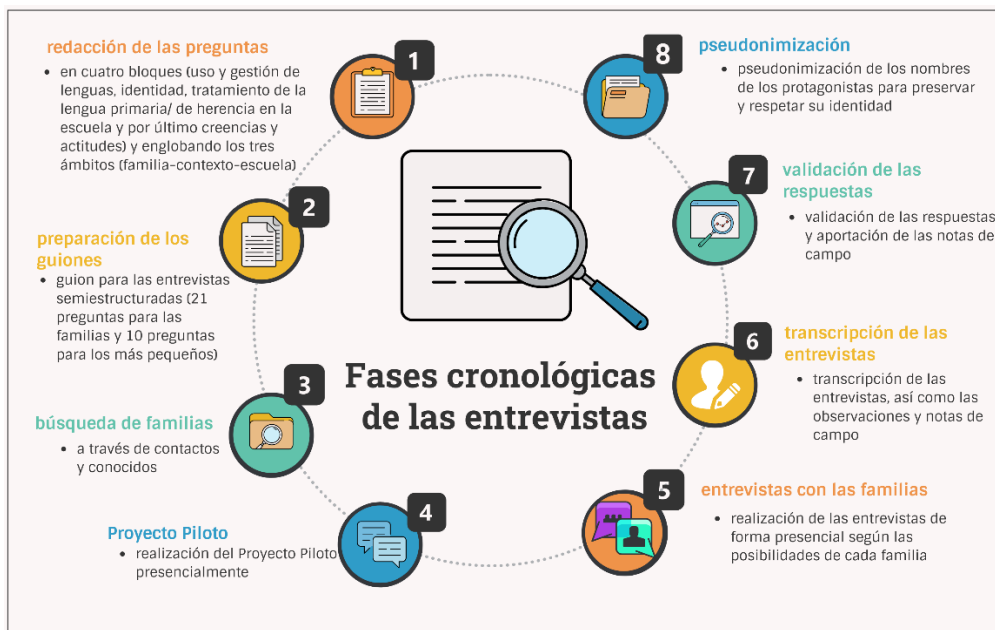


Figura 24. Estructuración de las fases cronológicas de las entrevistas.

6.1 [Quién] Contextualización de las familias, población objeto del estudio

El contexto puede variar de ser un lugar (población, ciudad, país) cuya lengua coincide con la lengua hablada en la familia, se trata de una lengua común y por tanto coincide en el ámbito personal (la familia) al igual que en el público (la escuela, la sociedad). Por el contrario, el contexto cuya lengua difiere de la lengua hablada mayoritariamente en el ámbito social es un espacio reducido, a saber la familia. Este segundo caso es el de los niños entrevistados que provienen de familias rumanas afincadas en distintos pueblos de la provincia de Castelló, nacidos y criados aquí, escolarizados en colegios con enseñanza en castellano y valenciano y parte de los cuales desconocen la lengua y cultura de sus padres, la de sus orígenes.

Tenemos, pues, dos grupos que, a su vez, se dividen en otros subgrupos. Según la lengua hablada en el entorno familiar, se han entrevistado a cuatro familias que hablan rumano en casa y otras cuatro que no utilizan íntegramente su lengua propia o muy poco, sino que alternan las tres lenguas que conocen (castellano, valenciano y rumano), priorizando las lenguas de uso mayoritario, uso que se corresponde a la población en la que residen, estudian y se relacionan.

La segunda característica común es según las lenguas con las que los niños están mayoritariamente en contacto, es decir, el castellano y el valenciano. Estas lenguas las

utilizan constantemente en el entorno escolar, y fuera de este ámbito los protagonistas las utilizan para relacionarse en las demás actividades externas a la escuela. De cada uno de los grupos, en función de la lengua hablada en el seno familiar, tres familias tienen hijos escolarizados en escuelas que imparten enseñanza en valenciano [mayoritariamente] y una familia que pertenece al programa de educación plurilingüe e intercultural en inglés, aunque igualmente resalta el porcentaje mayor de la enseñanza en valenciano sobre las demás lenguas (figura 25). De las cuatro familias restantes, uno de los participantes está escolarizado en un colegio que aplica el programa lingüístico experimental de educación plurilingüe e intercultural en inglés, otros dos participantes reciben la enseñanza mayoritaria en valenciano y el último participante recibe la enseñanza mayoritariamente en castellano.



Figura 25. Representación de la muestra de participantes

Por consiguiente, son ocho las familias entrevistadas, y las edades de los niños varían entre 8 y 11 años. El criterio seguido en la elección de estas edades fue que los niños y las niñas fueran lo suficientemente autónomos a la hora de leer y escribir, sumando la capacidad de saber cuál es su lengua propia y de herencia (términos abordados en los puntos 3.1.1, 3.1.2 y 3.1.3) y con qué lengua se identifican a la hora de hablar, pensar, escribir, en definitiva, ser.

En la figura 25, el grupo que está a la izquierda representa los cuatro participantes que no utilizan la lengua de herencia en el ámbito familiar y el grupo de la derecha que sí la utiliza. Entre los grupos establecidos (6.1.1 y 6.1.2) remarcamos una diferencia a la hora de confrontar los datos, y es que (1) cuatro familias rumanas reconocen la importancia de la lengua propia y así lo han afirmado en sus intervenciones, al igual que en la vida familiar; y (2) cuatro familias que no usan la lengua propia en el seno familiar o al menos no siempre, dado que padres e hijos conocen las lenguas de uso mayoritario o contextuales.

En ambos casos la decisión viene determinada por diversos factores e igualmente reflejada en diversos resultados que experimentan como familia 'adoptada' por la nueva sociedad. En el último capítulo que se extiende a este trataremos de reflexionar y justificar según los parámetros del marco teórico, así como aportar nuevos datos que han surgido del propio trabajo de investigación.

Esta diferencia está estrechamente conexiada con la escolarización de los niños y de las niñas, por tanto mayor exposición a las lenguas contextuales, a saber la subdivisión de las familias que tienen hijos escolarizados en colegios con enseñanza mayoritaria en castellano o valenciano (o trilingüe), que se recoge reflejado en este esquema:

4 familias que **hablan [mayoritariamente] rumano** en casa

- ▶ **3** familias tienen escolarizados a sus hijos e hijas en escuelas con enseñanza mayoritaria en valenciano (dos de ellas hablan rumano mayoritariamente y una familia alternan castellano y rumano)
- ▶ **1** familia tiene escolarizada a su hija en una escuela que pertenece al programa lingüístico experimental en lengua extranjera con mayor presencia del inglés en el currículo (hablan rumano mayoritariamente)

4 familias que **no hablan [mayoritariamente] rumano** en casa

- ▶ **2** familias tienen escolarizados a sus hijos en escuelas con enseñanza mayoritaria en valenciano (en una familia hablan alternando rumano, castellano y valenciano, y en otra hablan alternando rumano y castellano)

- ▶ **I** familia tiene escolarizado a su hijo en una escuela con enseñanza mayoritaria en castellano (hablan castellano casi exclusivamente)
- ▶ **I** familia tiene escolarizado a su hijo en una escuela que pertenece al programa lingüístico experimental en lengua extranjera con mayor presencia del inglés en el currículo (hablan alternando rumano y castellano)

Podemos organizar y desglosar este esquema por ejemplo **según la enseñanza académica** que reciben hay 5 niños (Ana, Robert, Marina, Andrea y Gloria) que estudian en escuelas con enseñanza mayoritaria en valenciano, 2 niños están matriculados en programas experimentales en lengua extranjera (Carmen y Daniel) y un niño (Eduard) recibe enseñanza mayoritariamente en castellano. Por otra parte, si organizamos el esquema **según la lengua familiar** hablada entre sus miembros, tenemos a 3 niños (Robert, Marina y Carmen) que hablan en rumano con la familia, 3 niños (Ana, Andrea y Daniel) que usan el castellano y el rumano para comunicarse en la familia, una niña (Gloria) que utiliza el castellano, el valenciano y el rumano como lenguas familiares, y por último un niño que usa el castellano (Eduard) para comunicarse con sus padres.

Además de las diferencias que caracterizan los grupos y subgrupos anteriormente descritos (1) según la lengua hablada entre los miembros de la familia y (2) las lenguas con las que los niños y las niñas tienen mayor contacto, es conveniente describir los grupos de los participantes según las experiencias previas al estudio, como el origen, la lengua propia y lugar de residencia de los mismos.

6.1.1 Grupo PARTICIPANTES MENORES

Comenzamos por este grupo dado que es el que define la muestra del presente estudio. Se trata de un grupo formado por niños (3) y niñas (5) que nacieron en España, de padres inmigrantes rumanos, escolarizados desde la etapa infantil en las escuelas de su localidad. Para todos ellos la lengua de origen es el rumano, pero no en todos los casos la lengua rumana es utilizada en la convivencia familiar, ni tampoco es la lengua dominante para todos ellos.

En el momento de las entrevistas, tres participantes menores tenían 8 años, dos tenían 10 y tres de ellos 11 años, con un promedio de 9 años. Hay que tener en cuenta que estas entrevistas se realizaron a lo largo del año 2018, exceptuando el caso del Proyecto piloto que se realizó en diciembre de 2017, razón por la cual los datos de este grupo no se han modificado.

Los ítems en los que centramos el interés a la hora de describir o caracterizar a los niños y a las niñas son la edad, el país de nacimiento, la lengua de herencia, la(s) lengua(s) propia(s) y la(s) lengua(s) con la(s) que se identifican. Este último refleja la originalidad en cuanto a terminología se refiere, lo que significa que se muestran exactamente como lo han expresado los niños durante la entrevista. Por ejemplo, a la hora de referirse a la lengua con la que se sienten identificados, algunos de los participantes utilizaban el término ‘español’ y otros ‘castellano’, puntualización que remarcamos al comienzo del capítulo 3.

En el capítulo 8 *Análisis de datos* se retoman estos ítems a partir de los cuales se desarrolla en profundidad la relación que muestran. En la tabla 12 se esquematizan estas características en función del color que usamos para resaltar las similitudes entre los participantes, en este caso hemos clasificado la muestra según la(s) lengua(s) propia(s) habladas en las familias. De esta manera hay tres niños que hablan rumano (resaltado en color salmón), tres que hablan rumano y castellano (resaltado en verde claro), un niño que habla castellano con sus padres (resaltado en azul) y una niña que habla las tres lenguas que conoce, castellano, valenciano y rumano (resaltado en rojo).

Tabla 12. Características del grupo de los niños y las niñas participantes.



GRUPO PARTICIPANTES [MENORES]

Características

PSEUDÓNIMO	Edad	País de nacimiento	Lengua de herencia	Lengua(s) familiar(es)	Lengua de identidad
Carmen	11	España	Rumano	Rumano	Castellano
Daniel	10	España	Rumano	Rumano+Castellano	Español e inglés
Robert	11	España	Rumano	Rumano	Español
Eduard	8	España	Rumano	Castellano	Español
Marina	10	España	Rumano	Rumano	Español
Andrea	11	España	Rumano	Rumano+Castellano	Castellano
Gloria	8	España	Rumano	Castellano+Rumano+Valenciano	Castellano y valenciano
Ana	8	España	Rumano	Rumano+Castellano	Español

6.1.2 Grupo FAMILIAS

En este estudio, la primera generación de inmigrantes la representan los padres, por lo que la segunda generación se refiere a sus descendientes, quienes nacen y se desarrollan en esta sociedad de acogida y para los cuales se convierte en su país natal. Vinculado a esto, los hijos nacidos en la sociedad de acogida descendientes de la segunda generación constituyen la tercera generación, o dicho de otra manera son los nietos de la primera generación (Potowski, 2008).

Así, las personas que lo integran son padres y madres de origen rumano, que nacieron en Rumanía, vivieron la infancia y adolescencia en su país natal, y a la edad adulta emigraron a España con los mejores deseos de prosperar y desarrollarse en todos los ámbitos, incluido el de crear una familia. Son, por tanto, inmigrantes de primera generación definidos por Potowski (2008) como personas en edad adulta que emigran a un nuevo país, a una nueva sociedad que les acoge. Coincidiendo con Silva-Corvalán (1994), Suárez (2007) y Potowski (2008), estos autores definen las distintas generaciones de inmigrantes como primera, segunda y tercera generación, haciendo énfasis que entre la primera y tercera generación existe una generación intermedia que comprende los niños nacidos y escolarizados en el país de origen, cuya llegada a la sociedad anfitriona se retoma en el ámbito académico y se completa hasta la edad adulta.

Este inciso es pertinente para mostrar la relación de la lengua propia de los padres –o lengua de herencia para los hijos– que se ve enmarcada en un contexto en el que el uso de su lengua pasa al ámbito familiar (Curdt-Christiansen, 2009; Spolsky 2009, 2012; Xiaomei, 2017) y de forma muy reducida al ámbito social representado en gran parte por los amigos. Observamos la transmisión lingüística de esa lengua propia condicionada por el contexto, cuya pervivencia estriba en la *socialización lingüística*, proceso interactivo y multidireccional (Kasares, 2017). El proceso de socialización lingüística es de especial interés para este estudio, y al cual se le dedica el apartado 3.3.

Su lengua propia es el rumano aprendido desde la cuna y conservado hasta hoy día, y todos ellos residen en la provincia de Castelló, aunque en diferentes localidades. Para la realización de las entrevistas contamos físicamente con cuatro parejas (padres y madres de Carmen, Daniel, Robert y Eduard) y cuatro madres (madres de Marina,

Andrea, Gloria y Ana), cuyas parejas no participaron en el estudio por cuestiones laborales (ver tablas 13a y 13b).

Tabla 13a. Características de las familias entrevistadas, con la participación de las madres.



GRUPO FAMILIAS

Características – subgrupo madres

PSEUDÓNIMO	Edad	Años de residencia en España	Estudios	Trabajo actual	Trabajo en Rumanía
M de Marina	<ul style="list-style-type: none"> M → 39 P → 37 	<ul style="list-style-type: none"> M → 23 (desde 1999) P → 20 (desde 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Bachillerato y Formación Profesional en Administración y Contabilidad P → Formación Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> M → Administrativa y contable P → Camionero 	<ul style="list-style-type: none"> M → Estudiante P → Estudiante
M de Andrea	<ul style="list-style-type: none"> M → 41 P → 39 	<ul style="list-style-type: none"> M → 19 (desde 2003) P → 20 (desde 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Bachillerato P → Bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> M → Ama de casa / Trabajo en un almacén de naranjas según temporada P → Trabaja en el sector de la construcción 	<ul style="list-style-type: none"> M → No trabajaba P → Sin un puesto de trabajo estable
M de Gloria	<ul style="list-style-type: none"> M → 43 P → 47 	<ul style="list-style-type: none"> M → 20 (desde 2002) P → 20 (desde 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Bachillerato y Formación Profesional Ciclo Superior en Enfermería P → Formación Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> M → Personal sanitario en residencias P → Trabaja en el sector agrario 	<ul style="list-style-type: none"> M → Enfermera en hospital P → Instalador
M de Ana	<ul style="list-style-type: none"> M → 32 P → 40 	<ul style="list-style-type: none"> M → 20 (desde 2002) P → 13 (desde 2009) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Formación Profesional P → Graduado escolar (ESO) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Ama de casa P → Gruista en fábrica 	<ul style="list-style-type: none"> M → Estudiante P → Trabajo en fábrica

- M → madre
- P → padre

* **M de** → la entrevista fue realizada por la madre

* **M+P** → la entrevista fue realizada por ambos progenitores

Tabla actualizada el 31 de julio de 2022, los datos se corresponden a la fecha actual (edad, años de residencia y trabajo actual)

Tabla 13b. Características de las familias entrevistadas, con la participación de ambos progenitores.



GRUPO FAMILIAS

Características – subgrupo ambos progenitores

PSEUDÓNIMO	Edad	Años de residencia en España	Estudios	Trabajo actual	Trabajo en Rumanía
M+P de Carmen	<ul style="list-style-type: none"> M → 37 P → 38 	<ul style="list-style-type: none"> M → 16 (desde 2006) P → 18 (desde 2004) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Estudios universitarios P → Bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> M → Ama de casa P → Mecánico en fábrica azulejera 	<ul style="list-style-type: none"> M → Recién licenciada, no trabajó P → Trabajo en empresa dedicada a la carpintería de aluminio y PVC
M+P de Daniel	<ul style="list-style-type: none"> M → 46 P → 46 	<ul style="list-style-type: none"> M → 21 (desde 2001) P → 21 (desde 2000) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Bachillerato P → Bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> M → Ama de casa P → Trabajo en fábrica 	<ul style="list-style-type: none"> M → Comercio y cara al público P → Trabajo en laboratorio
M+P de Robert	<ul style="list-style-type: none"> M → 42 P → 50 	<ul style="list-style-type: none"> M → 20 (desde 2002) P → 20 (desde 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Formación Profesional en Confección y Moda P → Formación Profesional en Operador en Planta química 	<ul style="list-style-type: none"> M → Sector limpieza viaria / Actualmente en paro P → Camionero 	<ul style="list-style-type: none"> M → Modista en fábrica de textiles P → Operador en fábrica metalúrgica
M+P de Eduard	<ul style="list-style-type: none"> M → 47 P → 46 	<ul style="list-style-type: none"> M → 19 (desde 2003) P → 22 (desde 2000) 	<ul style="list-style-type: none"> M → Bachillerato P → Bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> M → Hostelería P → Seguridad privada 	<ul style="list-style-type: none"> M → Trabajo en fábrica P → Instructor en Academia de modelos

- M → madre
- P → padre

* **M de** → la entrevista fue realizada por la madre

* **M+P** → la entrevista fue realizada por ambos progenitores

Tabla actualizada el 31 de julio de 2022, los datos se corresponden a la fecha actual (edad, años de residencia y trabajo actual)

Ofrecemos en estas tablas los detalles de cada familia, así como la edad actual de los padres, el tiempo que llevan viviendo en España, estudios académicos que poseen y el puesto de trabajo anterior y el actual, entre otros.

Deducimos de este desglose que hay diferencias y similitudes entre los grupos en cuanto al uso de la lengua propia y la lengua contextual y académica. Es aquí, debido a la relación entre el conocimiento y uso de la lengua propia y el conocimiento y uso de las lenguas académicas y contextuales, que se ambienta dicha relación en el contexto bilingüe de Castelló, transformando el ambiente en factor condicionante del conocimiento y uso de la lengua propia, al igual que de las lenguas contextuales.

6.1.3 *La búsqueda de familias, dificultades*

Los procedimientos metodológicos incluyen las dificultades a las que nos enfrentamos a la hora de contactar con familias que sean abiertas a la participación en un estudio relacionado con su lengua y cultura propia fuera del contexto natural de aprendizaje y uso de la lengua rumana, más bien en un contexto de acogida bilingüe, debido a cuestiones ideológicas como por ejemplo el miedo a sentirse juzgados como migrantes o como padres por el hecho de usar o no su lengua propia en el entorno familiar y social. Sobre esta idea precisamos la importancia del proceso aculturativo que ocasiona una reconfiguración de la identidad del individuo (Ortiz, 1983; Berry, 1999), fenómeno sociocultural que abordamos en el punto 2.3.

Inicialmente, como primer paso para empezar a contactar con familias dispuestas a participar en las entrevistas junto con sus hijos e hijas fue contactar con escuelas de las diferentes poblaciones para abarcar el mayor número posible, ya que para el diseño del estudio necesitábamos una muestra de participantes conformada por familias que utilizaran su lengua origen en casa y otras que no. Igualmente, la edad de los niños y las lenguas de escolarización poseen características de gran interés para este trabajo, definidas en el punto 6.1.

Para ello redacté una carta informativa (ver *Anexos A5, A6 y A7*) donde se especificaba brevemente el objetivo de la misma, la idea genérica del trabajo y datos de contacto en caso de aceptar participar. A continuación, se entregaron a las

directoras de varias escuelas, tanto públicas como concertadas, con el propósito de que les hicieran llegar a los niños y las niñas de 8 a 11 años la carta, puesto que no hay una modalidad directa de acceder a los niños por motivo de la Ley de Protección de Datos, sino a través de un documento y esperar que los padres nos contacten.

Como resultado de estos intentos, solamente un padre acudió a la reunión informativa citada en las instalaciones de la escuela a la que estudiaba su hijo para comentarme que le gustaría participar, pero las actividades académicas y las extracurriculares no dejaba tiempo para nada más. Es una realidad, y un importante condicionante que reflejo en este apartado. Dejando aparte los intentos de contactar a través de la escuela, hubo buenas noticias por parte de tres familias de Vila-real y Castelló que aceptaron participar en el proyecto.

En la segunda fase, contacté a cinco familias más que, juntamente con las tres que acabo de mencionar, constituyen la muestra de participantes. En esta ocasión el procedimiento llevado a cabo ha sido a través de contactos personales, mediante llamada telefónica, y a partir de la primera visita, habiéndoles informado previamente sobre su participación (ver *Anexos A3 y A4*), decidieron formar parte de este proyecto.

Cabe recordar que el estudio presenta una comparativa entre la influencia de las lenguas habladas en contexto social, familiar y escolar, punto que condicionó sin duda la búsqueda. Los dos grupos se diferencian entre sí por la lengua de herencia o familiar hablada entre los miembros de la familia, es decir, si los hijos y las hijas hablan la lengua de herencia o no. A partir de allí se ramifican y se añaden más ingredientes, desarrollados con atención en el punto 6.3.1 (ver Mapeo de la muestra).

Tres han sido los obstáculos que han retrasado el proceso de entrevistar a las familias, a saber, (1) fallo en el contacto con familias a través de los colegios públicos y concertados elegidos para pedir colaboración a las familias que quisieran participar en este proyecto por diversos motivos, por ejemplo el silencio por parte de algunos colegios en informar a las familias y el silencio mostrado por las familias que sí llegaron a ser informadas por el colegio, el cual se ha interpretado como negativa o desinterés en participar; (2) la colaboración de las familias contactadas en una primera fase ha sido escasa, en algunos caso nula, y en solamente tres casos se ha podido llevar a cabo con éxito las entrevistas; y por último (3) la tardanza en obtener los permisos para

realizar las entrevistas a los participantes que solicitamos ante la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I, de Castelló.

Por consiguiente, la dificultad más grande ha sido contactar con familias rumanas, ya que no se han mostrado muy colaboradoras con el proyecto por distintos motivos, entre ellos (1) la falta de tiempo por parte de los padres y de los niños al tener actividades programadas, deberes o poco tiempo para pasar en familia, y (2) la posible postura de ser juzgados en lo que a la lengua y cultura respecta. Se han mostrado reacios hasta explicarles *grosso modo* en qué consistía su colaboración y que iba a ser totalmente anónima, lo que les tranquilizó bastante y los animó a participar. También hay que decir que la gran mayoría de las familias que sí decidieron formar parte de este proyecto se han sentido importantes, contentos al preguntarles por su participación, involucrados con este estudio, lo que les ha dado confianza y ganas de formar parte del trabajo sobre su lengua y cultura enmarcado en este contexto multilingüe.

Por último, quiero mencionar que mi intervención como entrevistadora ha sido fundamental para crear la relación de confianza idónea en este tipo de colaboraciones, dado que cada familia tenía que realizar cuatro sesiones, donde la confianza y comprensión por parte de una compatriota les ha ayudado mucho, se han sentido arropados por las historias que compartimos (yo también como rumana migrante) y comprendidos en todas las sesiones.

Por tanto, en una primera entrevista los progenitores contestaron a las preguntas semiabiertas del guion preparado para tal fin. En la segunda sesión, el niño o la niña realizaba primero la entrevista organizada con las preguntas semiabiertas y a continuación una sesión de producción oral con su correspondiente producción escrita en la lengua en la que han hecho tanto la entrevista como la producción oral. Estos indicios se retomarán en el apartado correspondiente al análisis de datos para complementarlos detalladamente.

6.2 [Dónde] El contexto: la población y las escuelas

Retomando la información del apartado anterior, la investigación se desarrolla en la provincia de Castelló y sus localidades: Vila-real, Burriana, Alquerías del Niño

Perdido y Castelló. El análisis se realiza desde la perspectiva de pluralidad cultural presente en esta zona, tanto por los altos porcentajes de inmigrantes residentes como por la disglotia social y educativa de las lenguas cooficiales castellano y valenciano.

Las escuelas representan el contexto educativo cuya influencia está reflejada en las preguntas del guion de entrevista, las cuales pretenden recoger información sobre el modelo lingüístico escolar y su influencia en los conocimientos de los protagonistas, y por tanto [las escuelas son] más que merecedoras de puntualizar sobre cada una de ellas.

Para la representación de los centros escolares que detallamos en los siguientes bloques hemos consultado la página oficial de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, al igual que los documentos consultados en las páginas web de cada centro. En cada escuela se menciona sobre la naturaleza del centro, si es de ámbito privado, concertado o público, el nivel educativo del participante en el momento que participa del proyecto y las lenguas que conviven en el aula correspondiente. Exponemos ahora de forma anónima las ocho escuelas:

Escuela 1 (Vila-real)

El CEIP³⁶ 1 inauguró las unidades de primaria con la apertura del curso 2011/2012, si bien las unidades de infantil empezaron dos cursos antes. La característica prominente de este centro público es la presencia multilingüe y diversidad alófona entre el alumnado y los docentes. Ciertamente comenzó siendo un programa lingüístico experimental en lengua extranjera con enseñanza en valenciano (40%), castellano (30%) e inglés (30%), marcando esta última como *lingua franca* en la interacción lingüística hasta la actualidad. Además del rumano, hay otras lenguas familiares como el checo y el árabe.

Nivel educativo de la participante: 6º de Primaria

El CEIP 2 de ámbito público pertenece al Programa Plurilingüe e Intercultural con enseñanzas mayoritariamente en valenciano (57%) y en porcentaje inferior en castellano (28%) e inglés (17%). Según las familias, hay distintas lenguas presentes en el aula, por ejemplo el rumano y el árabe.

Nivel educativo de la participante: 2º de Primaria

Escuela 2 (Vila-real)

³⁶ Esta escuela cuenta con profesores auxiliares de conversación en lengua inglesa como apoyo en las clases diarias.

El CEIP³⁷ 3 es de ámbito público enmarcado en el programa lingüístico experimental en lengua extranjera con enseñanza en valenciano (40%), castellano (30%) e inglés (30%), en ambas etapas educativas, infantil y primaria. Por el carácter de la escuela, se incide en la educación y el desarrollo de las competencias multilingües. En total, en el aula son 3 alumnos rumanos contando con el protagonista entrevistado, y el resto españoles.

Nivel educativo del participante: 4º de Primaria

El CEIP 4 se caracteriza por ser privado-concertado, fue creado para ofrecer alternativa a los más desfavorecidos a través de la educación y evangelización. Como particularidad, la formación académica engloba tres etapas: infantil, primaria y secundaria y además esas tres etapas responden a la enseñanza trilingüe repartida según sigue, valenciano (30%), castellano (54%) e inglés (17%), marcando el porcentaje mayor correspondiente a la enseñanza en castellano. La presencia de la multiculturalidad se hace notable, pues en el aula conviven lenguas familiares como el rumano, el francés y otras de origen africano.

Nivel educativo del participante: 3º de Primaria

El CEIP 5 señala que la repartición en porcentajes de la enseñanza plurilingüe e intercultural en esta escuela pública durante la etapa de educación primaria se expone en un porcentaje mayoritario para el valenciano (57%), seguido del castellano (27%) y por último del inglés (17%). En la clase de nuestro participante la diversidad cultural representa casi un 30% de niños y niñas cuyas lenguas familiares son el rumano y el árabe.

Nivel educativo del participante: 6º de Primaria

El CEIP 6 señala que la repartición en porcentajes de la enseñanza plurilingüe e intercultural en esta escuela pública durante la etapa de educación primaria se expone en un porcentaje mayoritario para el valenciano (57%), seguido del castellano (27%) y por último del inglés (17%). La interculturalidad tiene lugar en el aula en tanto que la protagonista está en contacto con otras lenguas familiares como el rumano y el árabe.

Nivel educativo de la participante: 5º de Primaria

El IES 7 es un instituto público inscrito en el Programa de Enseñanza Bilingüe, con enseñanza mayoritaria en valenciano (54%), y en porcentajes 34% en castellano y 25% en inglés durante la etapa de educación secundaria. También hay confluencia de lenguas familiares en el aula propio de la diversidad cultural, tales como el árabe y el rumano.

Nivel educativo de la participante: 1º de ESO

³⁷ Esta escuela cuenta con profesores auxiliares de conversación en lengua inglesa como apoyo en las clases diarias.

El CEIP³⁸ 8 de ámbito público representa el porcentaje de las lenguas de convivencia en el ámbito escolar para las dos etapas educativas, infantil y primaria como sigue: el valenciano (57%), seguido del castellano (27%) y finalmente el inglés (17%). La participante tiene compañeros cuyas lenguas familiares son rumano, árabe y lenguas de origen africano.

Nivel educativo de la participante: 3º de Primaria

Las figuras 26a y 26b resumen visual y esquemáticamente las descripciones recogidas de manera detallada en estos bloques.



Figura 26a. Contextualización de las escuelas según población, nivel, diversidad lingüística y cultural en el aula, programa lingüístico escolar.

³⁸ Esta escuela cuenta con profesores auxiliares de conversación en lengua inglesa como apoyo en las clases diarias

Escuelas: contextualización 2

Escuela 05 CEIP público	Programa de educación plurilingüe e intercultural - valenciano (57%), castellano (27%) e inglés (17%) Diversidad de lenguas familiares en el aula: rumano y árabe. Nivel educativo del participante: 6º de Primaria	Burriana
Escuela 06 CEIP público	Programa de educación plurilingüe e intercultural - valenciano (57%), castellano (27%) e inglés (17%) Diversidad de lenguas familiares en el aula: rumano y árabe. Nivel educativo de la participante: 5º de Primaria	Burriana
Escuela 07 IES público	Programa de educación plurilingüe e intercultural - valenciano (54%), castellano (34%) e inglés (25%) Diversidad de lenguas familiares en el aula: rumano y árabe. Nivel educativo de la participante: 1º de la ESO	Burriana
Escuela 08 CEIP público	Programa de educación plurilingüe e intercultural - valenciano (57%), castellano (27%) e inglés (17%) Diversidad de lenguas familiares en el aula: rumano, árabe y otras lenguas de origen africano. Nivel educativo de la participante: 3º de Primaria	Alquerías del Niño Perdido

Figura 26b. Contextualización de las escuelas según población, nivel, diversidad lingüística y cultural en el aula, programa lingüístico escolar.

6.3 [Cómo] Técnicas e instrumentos de investigación y recolección de la información

La etnografía es un proceso mediante el cual se estudia y aprende sobre el modo de vida de una o varias personas es la interpretación que ofrece Rodríguez et al. (1996), y aplicado al trabajo en cuestión, por lo que se ha estudiado y contextualizado la vida de ocho familias rumanas con hijos escolarizados mayoritariamente en castellano o en valenciano, con la finalidad de contestar a las preguntas de investigación que rigen el trabajo final. Entonces esta opción combinatoria **estudios de casos etnográficos** “involucra el estudio profundo de una entidad singular generalmente a través de observación participante y entrevistas” (Moreira, 2002:11).

En este caso, la **metodología cualitativa** nos ha permitido el poder estudiar a los participantes de manera directa durante un cierto período de tiempo, el necesario en cada caso, puesto que las actividades extraescolares de los pequeños, el trabajo y las

responsabilidades familiares han sido diversas, así como la personalidad de cada participante a la hora de realizar las entrevistas (Anusca-Raunciuc, 2019:13). Explicamos con más detalle en el punto 6.6 sobre el cronograma de las tareas llevadas a cabo para la recopilación de datos.

El corpus de datos se ha recopilado mediante **entrevistas** con los padres y con los hijos, cada una de estas se han llevado a cabo de manera independiente, precisando que los niños hicieron una **entrevista de carácter genérico** en la que se les

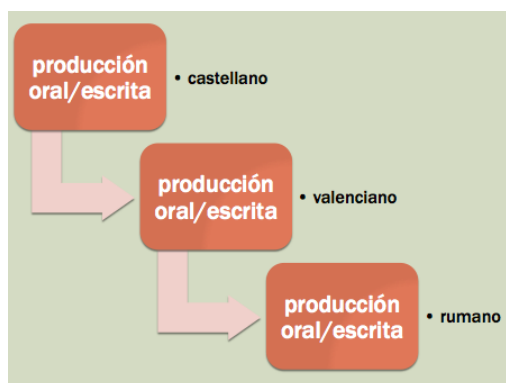


Figura 27. Producciones orales y escritas según las sesiones

preguntó sobre cuestiones relacionadas con la lengua y su uso en el ámbito familiar, escolar y social; y otras tres **producciones orales**, cada una de estas se llevó a cabo en tres sesiones, tres lenguas y sobre tres temas distintos (figuras 27 y 6).

Decisivamente queremos remarcar que la entrevista y la observación han sido los elementos clave para comprobar la veracidad sobre lo que dicen los participantes y su actuación natural al margen de las entrevistas, punto mencionado por Martín Criado (2014) y Palou (2008) como contrastación entre lo que dicen y lo que hacen. La afirmación de Martín Criado aborda la idea de analizar el discurso de los participantes desde la “práctica” y no [solo] desde la “descripción” o narración, en tanto que prevalece “la ambivalencia, la tensión en que necesariamente se mueven los sujetos, sus discursos y sus actos.” (2014:129).

Esta búsqueda se origina, según este mismo autor, en “[...] las tensiones [...] entre lo que se hace y lo que se dice”. (2014:129). Por su parte, en el ámbito de la comunicación y el marketing, Ogilvy (2011; citado en Brennan, 2013) reafirma ese contraste que surge ante una pregunta, pues las personas “[...] they don’t say what they think and they don’t do what they say.” Esterberg (2002) expresa el medio para alcanzar esa contrariedad, “If you want to know about what people actually do, rather than what they say they do, you should probably use observation.” (citado en Saylor Academy, 2012) recalcando la “práctica” como elemento imprescindible en el discurso de los participantes.

Hemos tenido en cuenta este aspecto con las notas de campo y la observación que incluimos y describimos en el 5.1, 5.1.1 y .6.3.4.

6.3.1 Entrevistas

El período temporal en el que se desarrollan las entrevistas abarca desde diciembre 2017 con el comienzo del Proyecto piloto, y desde febrero a noviembre de 2018 se llevaron a cabo las otras siete entrevistas. Esta temporalidad se debe al tiempo reducido que los participantes menores podían otorgar durante la semana y fines de semana debido a la carga académica y extraescolar de sus agendas. A pesar de ello, la ilusión de participar de las familias era palpable y gracias a su enorme sacrificio este proyecto ha llegado a su fin.

Asimismo, las entrevistas se han conducido en las tres lenguas de uso – castellano, valenciano y rumano–, enfatizando sobre el predominio del rumano en las entrevistas realizadas a los padres (6/8), en oposición a los otros dos (2/8) que realizaron la entrevista en castellano. De otra parte, tenemos la proporcionalidad casi idéntica de las tres lenguas en las entrevistas realizadas a los niños (castellano 3/8, rumano 3/8 y valenciano 2/8). Las entrevistas responden a la preferencia de los padres para realizar su entrevista en la lengua en la que más cómodos se encuentran, o la que más afectiva les resulte, criterio que retomamos en el apartado 6.3.2 y que consideramos necesario presentar aquí.

La tipología de los datos, por tanto, en un estudio etnográfico como el presente alude a la naturaleza descriptiva de estas elaboraciones en formato texto que “recogen una amplia y diversa gama de información, ricos y densos en significados, polisémicos, difícilmente reproducibles dada su vinculación a contextos y momentos determinados” (Rodríguez et al., 1996:200), y así lo reflejan los pasos seguidos:

- ▶ diseño del guion con preguntas que buscan fluidez en el discurso de la persona entrevistada, libre, flexible
- ▶ entrevista propiamente dicha: antes de plantear las preguntas la persona investigadora se ha presentado y explicado los objetivos de la entrevista,

ha explicado los documentos de confidencialidad y conformidad que, una vez comprendidos, las personas implicadas firmaron

- ▶ grabación audio de las entrevistas y producciones orales para recoger todos los detalles que surgen en los diálogos o en las intervenciones de los sujetos implicados, así como recogida de datos en formato diario de campo sobre aquello que más ha llamado la atención de la investigadora
- ▶ transcripción de las entrevistas, de manera que los datos representan frases o 'cadenas verbales', según Rodríguez et al. (1996:199), y conjuntamente con el diario de campo adquieren sentido completo de la realidad externa, pues se hallan contextualizados, referenciados según la realidad y tiempo en los que se han llevado a cabo las entrevistas → datos etnográficos o cualitativos (Rodríguez et al., 1996:199)

Previamente a la entrevista utilizamos la estrategia basada en la dinámica del *rompehielo*, que consiste en preguntarles a los padres sobre una experiencia memorable que hayan tenido en tierra hispana, o sobre el viaje que emprendieron para esta tierra; por otra parte, a los niños se les preguntaba por su actividad favorita, dejando que contaran y mostraran lo que ellos quisieran. Para descentralizar el nerviosismo les preguntaba por su juego o juguete favorito, según la personalidad del niño o de la niña, inclusive sobre qué asignaturas y dibujos animados les gustaba.

Con esta técnica he buscado acercarme a ellos de la manera más natural posible, hacerlo divertido y favorecer el diálogo, la comunicación y expresión, conectar a través de sus experiencias enlazando las actividades que hacen en casa (lectura, canciones, baile, etc.) con las que realizan en la escuela y fuera de esta, además de recopilar información contextualizadora de los protagonistas (Kilanowski, 2012; Garbarino, 1998 citado Vázquez, 2000). Aplicado a nuestro campo y estudio, Garbarino transmite la idea de provocar un diálogo libre con ayuda de las preguntas abiertas, dejándoles la libertad de expresarse y comentar sobre una cuestión del tipo que ejemplificamos líneas más arriba. También Vázquez anota la cualidad excepcional de las preguntas abiertas que nos proporciona una perspectiva de cerca sobre su forma de pensar, es

decir, “open-ended questions allow children to expand on their ideas and give us a better sense of their thinking” (2000:1).

En suma, de cada persona entrevistada hemos recopilado datos que se pueden apreciar con mayor estructuración en la tabla que sigue. El tiempo de grabación ha sido inferior a una hora, y la duración más larga en todo caso ha sido en entrevistas con los padres (ver tabla 14). Para facilitar la visualización global hemos asignado a cada lengua(s) un color. Esta tabla se complementa con las tablas 13 a y b que veremos más adelante.

Tabla 14. Clasificación de las familias y los menores participantes según la lengua en la que realizaron la entrevista y la duración.

			
PARTICIPANTE	Lengua familiar	Entrevista realizada en	Duración de la entrevista
Ana	rumano & castellano	valenciano	0:17:08
Carmen	rumano	valenciano	0:25:13
Daniel	rumano & castellano	rumano	0:14:55
Eduard	castellano	castellano	0:09:17
Robert	rumano	rumano	0:15:48
Marina	rumano	rumano	0:13:18
Andrea	rumano & castellano	castellano	0:12:49
Gloria	rumano, castellano & valenciano	castellano	0:18:56
Familia de Ana	rumano & castellano	rumano	00:23:44
Familia de Carmen	rumano	rumano	00:40:57
Familia de Daniel	rumano & castellano	rumano	00:51:22
Familia de Eduard	castellano	castellano	00:26:41
Familia de Robert	rumano	rumano	00:25:22
Familia de Marina	rumano	rumano	00:56:48
Familia de Andrea	rumano & castellano	castellano	00:22:45
Familia de Gloria	rumano, castellano & valenciano	rumano	00:19:30

Enfatizamos sobre el hecho de que los datos obtenidos de las entrevistas nos permiten triangular toda la información a nivel global como resultado de los métodos y

metodologías utilizadas para su extracción, dando forma al constructo o texto congruente desde distintas fuentes de información.

6.3.1.1 Pseudonimización de los participantes

La relación que se establece entre los participantes y la persona que les entrevista es de máxima confianza en ambos sentidos y direcciones, enfatizando que los datos e informaciones personales recopilados durante las sesiones que se realizaron y cuyo objetivo es proveer el contexto formado por las experiencias únicas y personales atiende a un proceso delicado.

Valoramos, pues, la participación de nuestros protagonistas y estimamos la suma importancia de un documento que refleje una breve síntesis sobre la actividad de investigación y garantice el derecho al anonimato y a rescindir la relación con el proyecto en el momento que la persona considere necesario, a saber el consentimiento informado (ver *Anexos*, A3). En esta presentación formal a la que Rodríguez et al. (1996:196) incluye en su obra como necesaria y primordial antes de comenzar las entrevistas, se trata de obtener el consentimiento de los interesados, y en el caso de los menores, hay un documento específicamente para ser cumplimentado por el/la representante legal del/ de la menor (ver *Anexos* A4), ambos impresos han sido facilitados a las familias en la primera visita.

Los documentos mencionados están redactados y regulados según los artículos 60 y 61 del Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, aprobado por Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, y el Real Decreto 428/1993, de 26 de marzo.

Para ello, previamente al comienzo de las entrevistas, ha sido requisito obligatorio e imprescindible que registrara la actividad de grabación oral de las entrevistas que iba a realizar en la base de datos de la Agencia Española de Protección de Datos³⁹ (AEPD) y también presentar ante la Comisión Deontológica de la Universitat

³⁹ Ver *Anexos* A2– *Inscripción en el Registro General de Protección de Datos* correspondiente al tratamiento de datos personales para la tesis doctoral

Jaume I⁴⁰ (Castelló) la solicitud correspondiente al presente proyecto de tesis en la cual se adjunta la memoria completa del procedimiento, con descripción de las implicaciones éticas, así como las soluciones que se aplicarán en cada caso. De esta manera el proyecto cuenta con las dos autorizaciones pertinentes.

Los documentos de conformidad personal⁴¹ contienen dos impresos, uno es para la persona interesada y el otro es para la persona responsable legal del menor. En estos impresos se recogen de manera detallada los derechos que tienen como participantes en el proyecto, que son concedores de las tareas que llevarán a cabo y finalmente se les informa de la finalidad de la investigación de la que son parte y del tratamiento de los datos una vez finalizado el proyecto doctoral.

La recogida de los datos personales y su tratamiento posterior se han llevado a cabo con el consentimiento de cada interesado y, en el caso de los participantes menores, del representante legal. Entonces, los datos personales que proporcionaron los participantes son datos de contacto que no se utilizaron con fines divulgativos. La participación se ha mantenido anónima y las grabaciones audio se han guardado en archivos protegidos con una contraseña personal, es decir, solamente yo como investigadora tengo acceso a ellos.

A cada participante se le ha asignado un pseudónimo y una vez finalizado el proceso de recogida de datos y entrevistas, los participantes se han designado por dicho pseudónimo para mantener su anonimato. De esta manera, la comparación de los datos sobre los participantes obtenidos se ha hecho a través de la pseudonimización, no pudiéndose relacionar a las personas con el contenido. Al finalizar el proyecto, dichos datos y las grabaciones audio se destruyen, puesto que se habrá cumplido la finalidad de la investigación.

Además, no están previstas las comunicaciones de datos personales a terceros, es de uso exclusivo para este proyecto de investigación. Las personas interesadas tienen derecho a acceder a sus datos personales, así como a solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar su supresión cuando, entre otros motivos,

⁴⁰ Ver Anexos A1– *Informe favorable emitido por la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I, de Castelló*

⁴¹ Ver Anexos A3– *Conformidad personal (Impreso nº 3)* y A4– *Conformidad personal del/de la responsable legal del menor (Impreso nº 4)*

los datos ya no sean necesarios para los fines que fueron recogidos. En nuestro caso las personas entrevistadas, adultos y niños, han seguido adelante con su colaboración, añadiendo que en el caso de los más pequeños deseaban que las entrevistas no se acabaran, que los siguiéramos visitando e involucrando con diferentes tareas que tanto les han gustado.

Así pues, el tratamiento de los datos contenidos en las grabaciones es confidencial, con la finalidad de llevar a cabo el presente trabajo de investigación. Los archivos contienen transcripciones de las grabaciones orales o audio realizadas durante las entrevistas, tanto de los progenitores como de los niños y las niñas que participaron.

Para preservar entonces la confidencialidad de los datos proporcionados por las familias y los participantes y evitar cualquier perjuicio de los entrevistados, mi decisión fue la de recopilar los datos obtenidos sobre ellos, analizarlos y reseñarlos de forma que su identidad no se viera comprometida por algún detalle o afirmación de su vida personal (Baez, 2002; Seidman, 2006). Guillemin y Gillam (2004) también apuntan hacia la protección de privacidad de información obtenida de los entrevistados como paso primero, antes siquiera de procesar los datos, analizarlos e interpretar los resultados obtenidos.

Ese convenio de confidencialidad que Baez describe como modalidad o vía para relacionarse y crear una relación de confianza es la base del presente estudio, el cual hemos tenido en cuenta a la hora de mantener el anonimato de los participantes.

Los datos mantienen la veracidad y autenticidad concerniente a la vida de los entrevistados como son la población, la profesión, la edad de los niños, las experiencias personales contadas por todos ellos, entre otros, no habiendo perjuicio alguno al dejar estos datos genéricos y, además, al no cambiarlos ni modificarlos no alteran los resultados naturales obtenidos de la muestra de participantes. Por añadidura, tal y como afirma Mejía (2005), los participantes son más sinceros y honestos si permanecen en el anonimato, y si no se les pide revelar información muy personal.

McKee et al. (2000), Parry y Mauthner (2004) afirman que los cambios o modificaciones pueden dar un sentido muy diferente a los datos recopilados originalmente, si bien hay opiniones dispares al respecto. Hay gran variedad de

trabajos etnográficos, sobre todo los trabajos basados en historias de vida en los cuales se mantiene la identidad del entrevistado, fotografías, así como detalles de su vida personal, sus vivencias, las que el sujeto permite compartir con los lectores cumpliendo con una finalidad o un propósito que cada autor argumenta (Pemjean, 2008; Leite, 2011; Pérez, 2014; Amorós, 2016; Aguirre, 2016).

También Corden y Sainsbury (2006) aportan una visión muy próxima a la de los autores mencionados párrafo arriba, de hecho la amplían, y es que los participantes poseen creencias arraigadas con respecto al tratamiento de información personal que se le da en los trabajos de investigación.

Pero ¿anonimato y confidencialidad designan un mismo concepto? ¿O más bien son diversos? En efecto, estos conceptos que Anguita y Sotomayor (2011) de forma clara y acertada delimitan el (1) anonimato como desconocimiento del autor, bien porque se quiera ocultar la identidad del mismo o bien porque no se conozca; y (2) la confidencialidad como acuerdo entre dos o más personas de no revelar cierta información que ambos conocen.

Estas nociones tratan sobre información sensible revelada en confianza personal o para ser divulgada, siempre y cuando no se dañe la imagen del autor. En nuestro caso, encontramos el balance entre ética personal y profesional y el interés académico por comunicar los datos hallados.

Tal y como hemos venido marcando líneas más arriba, el anonimato es la forma más segura de preservar la identidad de los participantes, pudiéndonos centrar en los detalles que nos proporcionan en las entrevistas y conversaciones con la finalidad de contestar a las preguntas iniciales y, por tanto, objetivos de la presente investigación.

Igualmente hemos asignado pseudónimos para los nombres mencionados en las entrevistas, como por ejemplo el de los hermanos o hermanas, otros familiares, amigos, compañeros de clase, profesores del colegio o de actividades extraescolares, dejando cubierta la información sensible que atañe a las personas entrevistadas y a las que se mencionan en las entrevistas (figura 28).

Entrevista de los padres	
EP_pseudónimo_lengua-entrevista_lengua-hablada-casa	
Entrevista de los niños	
EN_pseudónimo_lengua-entrevista_lengua-hablada-casa	
Producciones orales	
PO_pseudónimo_x_lengua-entrevista_lengua-hablada-casa	
*EP	Entrevista padres
**EN	Entrevista niño/a
***PO	Producción oral
x	Número referente al tema, hay tres temas

Figura 28. Codificación de los archivos en base a estas características identificativas.

Esta fase es el paso previo a la codificación de los archivos individuales de los participantes, pues en base al código asignado a cada participante y las características, tanto semejantes como diferenciadoras, se han denominado dichos documentos. Para ello, hemos creado un mapeo con los ocho participantes, agrupándolos según

- ∅ la población
- ∅ la edad
- ∅ el colegio de predominio lingüístico castellano, valenciano o plurilingüe
- ∅ la lengua propia de los padres o lengua de herencia para los niños
- ∅ la lengua hablada en el seno familiar
- ∅ la lengua de identidad (lengua con la que se identifica cada niño y niña)

Por ejemplo, a la primera participante que aparece en la figura 29a le hemos asignado el nombre Carmen, ella es de Vila-real, estudia en un colegio plurilingüe enmarcado en un programa experimental en lengua extranjera: castellano, valenciano e inglés. Sus padres llevan viviendo en este pueblo 17 años, se han integrado perfectamente en la sociedad, celebran fiestas y costumbres comunes a su cultura, etc.

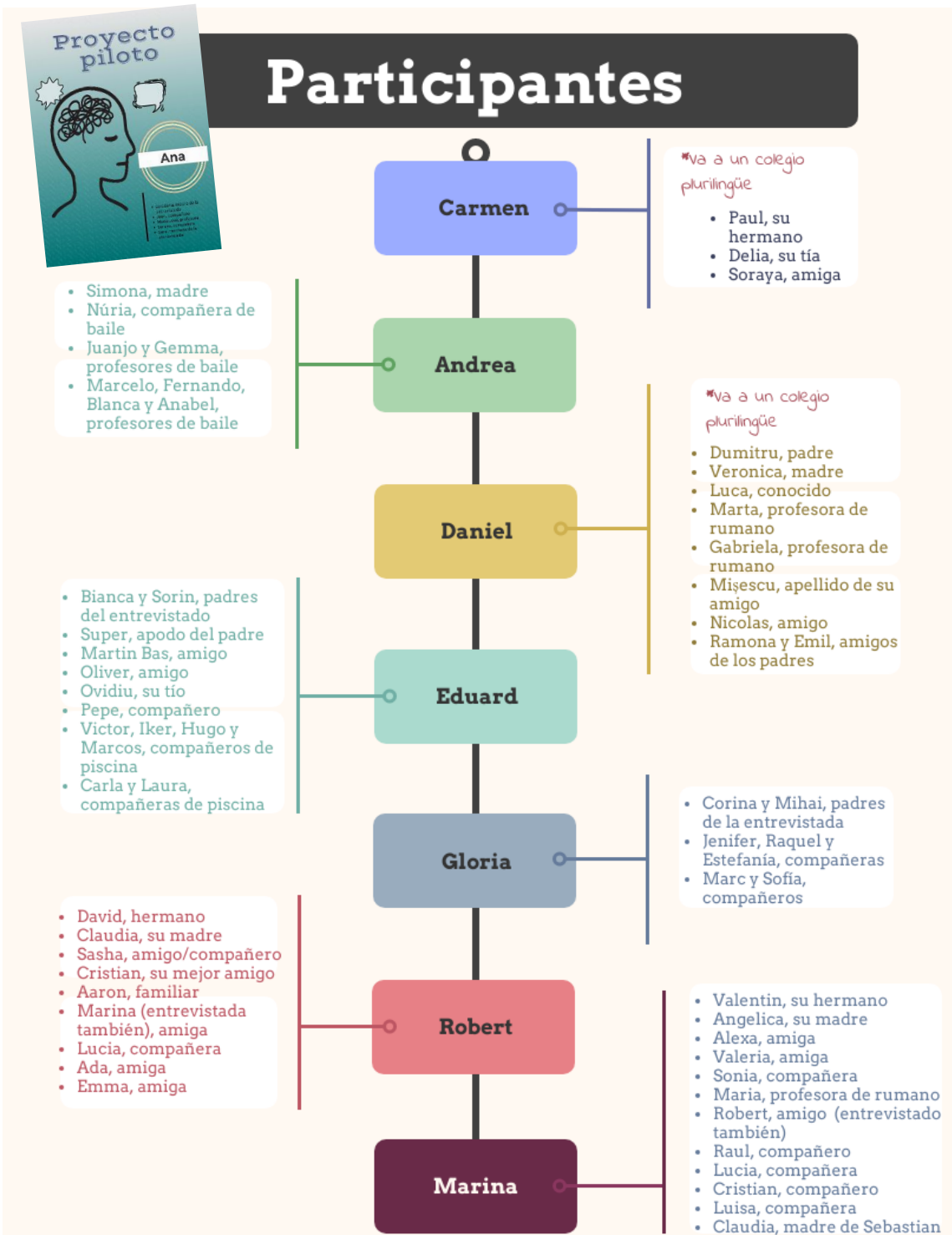


Figura 29a. Codificación de los participantes, familiares y amigos.

Tal y como se aprecia en el ejemplo, es imposible saber el nombre real de la niña o quién es en realidad. Una característica que he tenido en cuenta a la hora de poner los pseudonombres es la identificación de los entrevistados con la cultura origen –en el caso de los padres– y la cultura de acogida –en el caso de los niños y las niñas–,

pues estos últimos se identifican como españoles. Por tanto, los pseudonombres son neutros, pueden ser tanto españoles como rumanos.

6.3.1.2 Datos utilizados de las personas encuestadas

En la primera reunión que realizamos, es decir, la primera toma de contacto con las familias, nos presentamos, se les explicó en qué consistía el proyecto de investigación sobre la lengua propia y su uso en los contextos familiar, académico y social. Seguidamente, se les mostró, leyó e informó por escrito de forma clara y comprensible sobre el contenido y objetivos del proyecto, todo ello a través del Documento de conformidad personal y del Documento de conformidad del/de la responsable legal del menor presentados en Anexos.

Se les preguntó sobre si tenían algún inconveniente en relación a lo comunicado, y ante la negación de la pregunta pasaron a firmaron los documentos. Por tanto, los datos de carácter personal que se han utilizado para la investigación son la población, el nombre anonimizado de la escuela donde estudia cada uno de los niños⁴², la edad del niño o de la niña, el trabajo desarrollado por los padres en Rumanía y en España, así como sus estudios.

El contacto con los participantes se estableció a través de los mensajes escritos (por plataforma *WhatsApp* y telefónicamente), aunque los números de teléfono no están recogidos en ningún documento en el que se puedan asociar participante y este dato.

6.3.1.3 Lugar para realizar las entrevistas

En lo que respecta el lugar dedicado para realizar las entrevistas diversos autores como Seidman (2006), Buus, Caspersen, Hansen, Stenager y Fleischer (2014), al igual que Sandberg et al. (2017), enfatizan sobre la idea de realizar entrevistas en un ambiente conocido por los que serán entrevistados, un escenario familiar en el cual los

⁴² Este dato nos sirvió para poder contextualizar la escuela y obtener información sobre el Proyecto Lingüístico del centro, no dejando constancia alguna del nombre de la escuela en los datos publicados.

participantes puedan sentirse cómodos, tranquilos y seguros, pudiendo centrarse en la tarea y no desviar la atención en descubrir las curiosidades que presenten un lugar desconocido. Coincidimos en que la residencia de las familias responde a las mismas características expresadas por estos autores, y las familias a su vez plantearon que las entrevistas se lleven a cabo en su hogar precisamente por lo dicho líneas anteriores.

De hecho, las actividades previas a las entrevistas y producciones orales resultaban adecuadas al entorno familiar, dado que los niños y las niñas entrevistados disfrutaban con ilusión enseñando su habitación, sus juguetes, sus fotos, los accesorios para el deporte que practican y trofeos adquiridos con su esfuerzo. Todo ello constituye una historia, su historia personal, a la que he tenido acceso y por la que estoy profundamente agradecida.

No hay que olvidar de que en todo el proceso que engloba desde la primera toma de contacto con los participantes, la planificación de las entrevistas (fechas y lugar), la duración de las mismas y la comunicación constante con las familias, todo ello conlleva una implicación y un esfuerzo que, según Seidman (2006), los participantes ofrecen lo que se les pide, sin obtener nada a cambio.

Concretamente Seidman aborda el concepto de equidad y flexibilidad en esta relación, ya que los participantes ofrecen a la persona investigadora/entrevistadora lo que pide, les corresponde la ventaja de poder elegir el lugar y la fecha que mejor se les acopla a los requerimientos personales y académicos. Dichas necesidades han tenido prioridad en mi planificación, y se han llevado a cabo con total respeto y flexibilidad a demanda de las familias.

6.3.1.4 Protocolo de las entrevistas

El protocolo de entrevistas engloba dos fases complementarias entre sí. Empezamos la búsqueda de la muestra de participantes entre 2017 y 2018, tiempo que dedicamos especialmente a constituir la según las particularidades definidas en el primer apartado (ver 6.1 *Contextualización de las familias, población objeto del estudio*). Resumimos, por tanto, los pasos realizados durante la primera toma de contacto, la cual representa la **Fase 1** (ver figura 30) y se presenta tal como sigue:

- 1 Toma de contacto con los participantes mediante llamada telefónica

- 2 Presentación de la investigadora que realizará las entrevistas
- 3 Breve contextualización y explicación sencilla del estudio en el que participan: la presentación como investigadora, la finalidad de la investigación, el uso de la información que se recogerá durante su participación, el anonimato como principal requisito para su colaboración y tranquilidad, el registro audio de las entrevistas y su transcripción, y finalmente la eliminación de los datos de carácter personal una vez concluido el trabajo de investigación.
- 4 Aclaración de dudas y preguntas respecto al estudio y su implicación
- 5 Concreción del lugar de visitas donde se realizarán las entrevistas, así como los días y el horario que mejor se adapten a las necesidades de los interesados, priorizando sus opciones sobre las nuestras.



Figura 30. Estructuración de las entrevistas en la Fase 1

La **Fase 2** (ver figura 31) reúne todas las entrevistas realizadas a padres y a niños, dejando constancia de los documentos que recogen de manera sintetizada las características del estudio, su involucración como participantes y sus derechos referentes al consentimiento para el tratamiento de sus datos de carácter personal.

Esta fase comenzó en 2018, con la emisión del Informe *favorable* (expediente 6/2018) por la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I. Queremos precisar que en la primera entrevista realizamos todos los pasos que se describen seguidamente y en las siguientes sesiones directamente comenzaban con los pasos 5 y 7 respectivamente:

- 1 Breve recordatorio de los objetivos y la finalidad de la investigación
- 2 Lectura y firma del consentimiento informado habiéndoles recordado previamente lo que mencionamos en el paso 1 de esta segunda fase y el paso 3 de la Fase 1
- 3 Recordatorio sobre el uso de la herramienta audio con la que se grabarán las entrevistas, contando con su permiso para hacerlo
- 4 Explicación del procedimiento y desarrollo de entrevista
- 5 Uso de estrategias previas a la entrevista con una dinámica *rompehielo*.
- 6 Comienzo de la entrevista semiestructurada, de naturaleza flexible y reflexiva, con características recogidas en el siguiente apartado.
- 7 Finalización de las entrevistas e inicio de las producciones orales con los protagonistas infantiles estructuradas en sesiones individuales, es decir, cada sesión se realizaba en una lengua y sobre un tema distinto (ver 6.3.3)
- 8 Despedida y agradecimientos a todos los participantes



Figura 31. Estructuración de las entrevistas en la Fase 2.

6.3.2 Guion de la entrevista semiestructurada

Este apartado está intencionadamente redactado por las características presentes que han contribuido a la recogida de datos y que merecen una mirada detallada.

Así, la finalidad del guion de la entrevista semiestructurada es recoger información contextualizada que abarque los tres ámbitos que guían nuestra investigación (contexto-familia-escuela), con los detalles e intervenciones naturales de los implicados durante las conversaciones realizadas con los padres y los niños. Para ello, las preguntas representan la fuente primaria de recopilación de información que deben atender a los objetivos y a las preguntas de investigación y, además, procurar que sean claras, con criterios válidos y respetuosas con las personas que intervienen como participantes.

Fernández (2006) nos recuerda que los textos que se derivan de las entrevistas, juntamente con el diario de campo y las producciones temáticas oral/escrito, bien sea recolectados manual o en formato digital, todo ello compone el corpus de información que se corresponde al análisis de datos, del cual culminarán las conclusiones del trabajo.

La metodología cualitativa se caracteriza precisamente por el volumen de palabras que se generan según los instrumentos empleados, que resalta las diversas fuentes de obtención de datos y que ya hemos mencionado líneas más arriba (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994).

Continuando con la misma idea, el planteamiento plurilingüe que caracteriza el presente estudio ha sido un factor previsible a la hora de redactar el guion de la entrevista semiestructurada que engloban preguntas para las entrevistas de los padres, por un lado, y de los niños por otro lado. Así, se han redactado en rumano, castellano y valenciano (ver *Anexos*, A5) con la finalidad de atender la petición individual de las personas entrevistadas según su nivel lingüístico o simplemente por la comodidad o afectividad hacia la lengua vehicular de las entrevistas, y personalizando el uso de masculino y femenino según la persona entrevistada.

Cada tipo de guion de la entrevista presenta unas características que responden a los objetivos y a las preguntas de investigación formuladas como punto de partida, los cuales se pueden consultar en la sección *Objetivos y preguntas de investigación*.

Como paso previo a la entrevista con los participantes se les ha clarificado los objetivos de su implicación en el estudio, y seguidamente se les ha informado acerca de sus derechos referente a su participación voluntaria, anónima y prestando consentimiento firmado por escrito como adultos y como representantes legales de sus hijos e hijas menores de edad.

Referente al guion de la entrevista, según el mismo autor, este debe responder a un formato fluido de preguntas, no muy extenso, con una duración máxima no superior a treinta minutos, pues el interés del participante decae a medida que pasan los minutos, al igual que la atención fácilmente desvirtuable en cuestiones de diversas características.

Queremos apuntar que para el diseño de la investigación hemos tenido en cuenta las variables de las familias, punto que ya tratamos en el apartado 6.1, al haber distinción entre aquellas familias que hablan su lengua propia con los hijos de las que no, así como la lengua de escolarización de los pequeños según la enseñanza que recibían en las escuelas.

En las entrevistas que analizaremos, las personas entrevistadas contestan a las preguntas formuladas (ver *Anexos A10 y A11*) por la persona investigadora y se organizan en torno a las siguientes cuestiones:

Entrevistas con las familias

- (1) país donde vive el hijo⁴³
- (2) lengua(s) hablada(s) en la familia
- (3) dificultad de hablar rumano con el hijo
- (4) actitud lingüística (consciente / no consciente) hacia su propia lengua (elección suya)
- (5) utilidad de la lengua materna en la familia y sociedad
- (6) uso de la lengua propia (ventajas / inconvenientes)

⁴³ Recordamos que facilitamos el epiceno de este término y sus correspondientes formas plurales para la agilización de la lectura como principio de economía y estética ortotipográfica, si bien hacemos uso de las formas masculinas y femeninas para reflejar la diversidad de los participantes.

- (7) relación con la cultura anfitriona y con las lenguas contextuales, así como las actividades realizadas en casa (ESP / VAL / ROM); lenguas familiares diferentes.
- (8) identificación con la lengua y la cultura rumana, transmisión de la lengua materna; conocimiento sobre la lengua materna
- (9) uso del rumano según actividades y lugar: alternancia lingüística → cambio de código lingüístico por respeto a los demás
- (10) identificación con la lengua materna / de acogida
- (11) lengua de pensamiento (pienso en...)
- (12) contacto con otras lenguas
- (13) comprensión de la lengua materna (también las preguntas 14 y 15)
- (16) aprendizaje 'particular' de la lengua materna
- (17) uso del rumano en actividades extraescolares; aprendizaje 'particular' de la lengua materna
- (18) influencia de la escuela
- (19) tratamiento de la lengua propia
- (20) relación con niños rumanos
- (21) aprendizaje sobre la cultura rumana por parte de sus compañeros

Entrevista con los protagonistas menores

- (1) edad a la que llegó a España o país donde ha nacido
- (2) lengua(s) hablada(s) con la familia
- (3) identificación con la lengua de herencia (rumano)
- (4) relación con niños rumanos y de otras culturas
- (5) lengua de las actividades en familia y de las actividades extraescolares
- (6) identificación con la cultura de herencia
- (7) identificación con la lengua de herencia
- (8) relación con niños rumanos en la escuela y lengua de uso entre ellos
- (9) tratamiento de la lengua propia en la escuela
- (10) aprendizaje sobre la cultura rumana por parte de sus compañeros

Hay, por tanto, dos tipos y se resumen tal y como aprecian en la figura 32. En consecuencia, las entrevistas se clasifican según el ámbito del objetivo de investigación, dejando claro cada pregunta a qué objetivo se corresponde. De esta manera, según la misma figura, se puede observar que el objetivo relacionado con el uso y gestión de la lengua propia en un entorno multilingüe está presente tanto en las diez preguntas del guion de la entrevista semiestructurada para padres como en las tres preguntas del guion de la entrevista para niños, y así sucesivamente con los demás objetivos.

Sobre la relación entre los temas (contexto, familia y escuela) y los ámbitos (uso y gestión de las lenguas, tratamiento de la lengua propia, identidad, creencias, actitudes y saberes lingüísticos) con las preguntas y objetivos de investigación hablamos en los puntos 6.4.1 y 6.4.2.

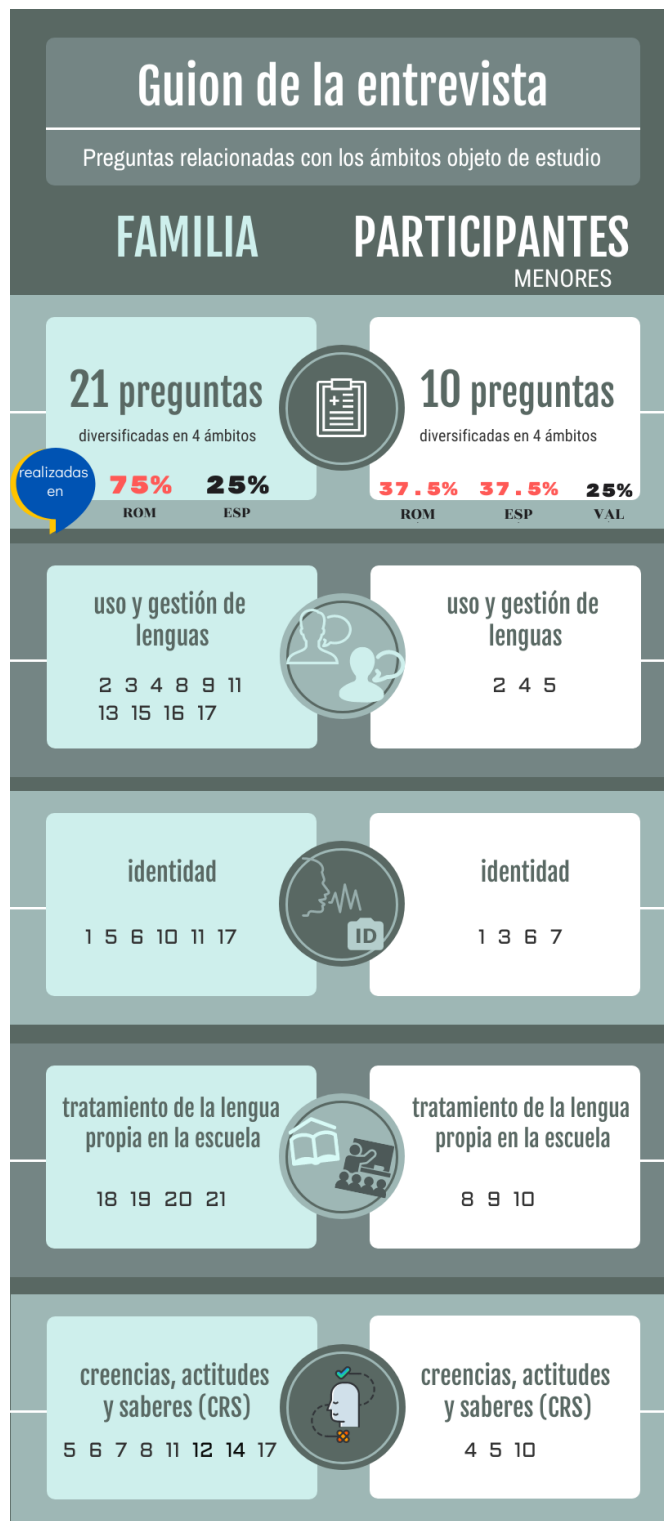


Figura 32. Representación de los guiones en base a los cuatro ámbitos, donde se mencionan las preguntas utilizadas numéricamente.

Por último, las entrevistas se realizan tanto a los padres como a los niños para abordar esa doble perspectiva del uso y gestión de lenguas, la lengua propia –en el caso de los padres– y la lengua de herencia –en el caso de los niños–, al igual que las

lenguas cooficiales del territorio en el que viven, y de los demás ítems mentados en la figura 21 (Anusca-Raunciuc, 2019).

6.3.3 *Producciones orales y escritas*

Además de las entrevistas, cada niño y niña realiza tres conversaciones o producciones orales con sus correspondientes producciones escritas. Cada sesión está prevista de tal manera que el niño realice un monólogo (con la menor intervención externa posible) sobre uno de los temas que se le ofrecen como opción para elegir. Durante dicha sesión el niño relata aquello que quiere transmitir sobre el tema elegido para posteriormente plasmarlo por escrito, en una redacción (Anusca-Raunciuc, 2019:15).

Individualmente, las producciones se han realizado oralmente en valenciano, castellano y rumano y posteriormente se les ha pedido a los niños y a las niñas que lo pusieran por escrito en la misma lengua empleada en la modalidad oral durante la sesión (ver figura 28).

En las visitas, tanto en la entrevista como la producción oral, se les explicaba a los protagonistas que iban a hablar en una lengua diferente según la sesión y cuál era esta, coincidiendo siempre con la lengua de uso que iniciaba la conversación de la sesión en concreto. En lo que respecta las producciones orales debían ser estilo monólogo en la misma lengua que la producción escrita.

Seguidamente, la duración de estas conversaciones no se ha extendido más de treinta minutos, ya que se trata de un monólogo con la mínima intervención posible por parte de la entrevistadora, en tanto que fuera el protagonista quien hablara y nosotros observar su desarrollo, soltura, expresión de frases que introduzcan el tema, identificación con las lenguas, repertorio, etc.

Luego, explicados estos pasos, ponía a su elección cuatro temas que promueven la producción y que son de interés genérico entre los niños y las niñas de estas edades (Camps, 2000; Camps y Milian, 2000), buscando su máxima colaboración para explicar, detallar y disfrutar al mismo tiempo del proceso. En el siguiente esquema (figura 33) se recogen los temas y la tipología textual que me ayudarán a catalogar sus composiciones.

Tématicas y tipología textual

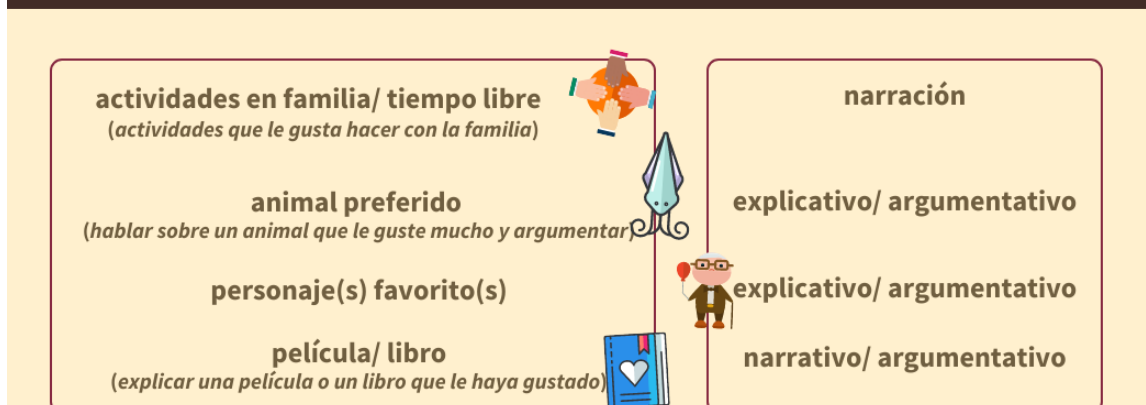


Figura 33. Temática de las conversaciones orales y escritas

6.3.4 Notas de campo y observación

El diario de campo o datos de observación representan la información recogida antes, en el momento mismo de la entrevista y posteriormente a ella, así como durante las sesiones de producción oral y escrita, componiendo el registro *in situ* y desde la propia experiencia como observadora participante. En las notas figuran la fecha, el nombre de la persona entrevistada, anotaciones textuales de palabras (según la fonética de la persona), posibles explicaciones o interpretaciones que hayan surgido en el mismo momento de la conversación con la persona participante, descripción del lugar –según el caso– o de las características de la familia y otras observaciones secundarias (Shkedi, 2005).

A lo largo de las sesiones, además de la información proporcionada por las transcripciones, se han recogido notas y comentarios que nos ayudarían a la hora de analizar todo el material, como por ejemplo pronunciación, estructuración de las ideas, uso del vocabulario, translanguaging, calcos, dificultad en una lengua, la longitud de la composición escrita, entre otras.

6.3.5 Grabaciones audio y transcripciones

Principalmente queremos mencionar sobre las cuestiones de privacidad que envuelven los datos de carácter personal de un individuo, datos que son de obligatorio

cumplimiento por la persona responsable de fichero que los contiene, cuestiones recogidas por las leyes que regulan su recogida y uso, tales como el Reglamento [europeo] general de protección de datos del 25 de mayo de 2018, la Ley [española] desde el 5 de diciembre de 2018 (LOPD) y el Esquema Nacional de Seguridad en Medidas de Protección. Estas cuestiones legales están documentadas y explicadas en el apartado anterior (ver 6.3.1.1) dedicado a la preservación del anonimato de todos los participantes.

Así, la finalidad primordial de las grabaciones audio es aquella de mantener todos los detalles posibles para poder acceder a ellos una vez realizadas las entrevistas. Es cierto que durante el tiempo que transcurren las entrevistas se toman notas y apuntes, sin embargo queremos resaltar la importancia que otorgamos en su momento a prestarles atención y participar en los diálogos en el mismo momento que se desarrollan las conversaciones, sabiendo que las grabaciones se pueden revisar y volver a escuchar *a posteriori*. Es útil mencionar que he utilizado una grabadora profesional y la grabadora del móvil para asegurar que la sesión quedaba registrada en caso de haber algún fallo (Bisquerra, 2004; Moore y Llompart, 2017).

Luego, este soporte nos dio la gran ventaja de aunar las notas recogidas personalmente y las ideas que han surgido con la transcripción de las actividades participativas en las que los protagonistas aportan su visión, sus experiencias, su autodefinición, en pocas palabras, nos dejan conocerlos y aprender sobre ellos a la misma marcha de las visitas.

Según otros autores (Seidman, 2006; Seid, 2016; Moore y Llompart, 2017) las grabaciones representan el complemento absolutamente necesario y permanente, pues permanece en el tiempo y al cual se puede acceder siempre que el investigador desee para rescatar información relevante sobre los participantes y contrastarla nuevamente con el diario de campo. No hay que obviar los inconvenientes que presenta la memoria ante el almacenamiento de tal cantidad de información, ocasionando lagunas en la fiabilidad y validez de los datos recogidos en el diario de campo.

Asimismo, la decisión de usar solamente el soporte audio radica en el deseo de preservar su anonimidad por la dificultad que presenta este soporte a la hora de que los participantes pudieran ser identificados, al mismo tiempo que evitarles estar en

tensión por una grabación vídeo donde salen hablando y comportándose, así como por la vestimenta o su hogar. La grabación audio les permitió actuar con total naturalidad, produciendo una gran cantidad de información almacenada y posteriormente transcrita.

La transcripción de todas las grabaciones ha sido una tarea dificultosa y costosa dada la variedad de las lenguas utilizadas, la duración de las entrevistas y la falta de recursos externos para agilizar este proceso. Han sido meses y meses de escucha y organización para transcribir los 40 archivos audio generados en total por las familias.

Esta tarea la realicé personalmente con tres finalidades en mente: la primera era proteger el anonimato de las familias tal y como les expliqué [a los protagonistas] antes de comenzar su relación como participantes en este estudio, aunque la opción de grabación en formato vídeo es multidimensional, es decir, la dimensión non-verbal, el entorno espacial, entre otras (Mondada, 2008); la segunda finalidad era volver a escuchar y refrescar toda la información recogida en formato audible para posteriormente trabajar sobre ella con programas computacionales de análisis de datos y evaluar la oralidad de las producciones orales, como algún ejemplo, algo que ya comparten Moore y Llompart (2017) en su artículo. La tercera finalidad corresponde al respaldo empírico de las interpretaciones que se producen una vez transcritas las entrevistas y las producciones orales, hecho relevante para el estudio en tanto que durante las entrevistas tienen lugar procesos de [co]aprendizaje y [co]transformación mutua de la persona que entrevista y las personas entrevistadas (Pizarro, 2014).

Encontramos muchas descripciones que las obras especializadas en materia de transcripción ofrecen, pero centrando el interés en el ámbito de la antropología lingüística la transcripción se entiende como una “cultural activity” (Davidson, 2009) cuyos productos o “artifacts” (Davidson, 2009) se caracterizan por sus “temporal-historical dimensions” (Ducanti, 2007). Portelli la define como técnica que “[...] transforma materials sonors en materials visuals, amb inevitables efectes de reducció, manipulació o, fins i tot, transformació” (2009:25), mientras que Bailey (2008) hace hincapié en la naturaleza subjetiva y decisoria en lo que al nivel de detalle se refiere. Aplicado en este trabajo, es cierto que primeramente ha sido necesario elegir si omitía o no los aspectos no verbales (p. ej.: los gestos) que surgieron durante las intervenciones discursivas. De igual forma he tenido dudas a la hora de plasmar

literalmente la representación de las palabras (p. ej.: la pronunciación oral que difiere de la escritura).

Estas decisiones implican un grado alto de conocimiento por parte del investigador, y no solo eso, también quiero enfatizar en la honestidad, transparencia e implicación que debemos tener muy en cuenta al manejar información de este tipo, según manifiestan Moore y Llompart (2017). De ahí que el proceso de transcribir fielmente –en nuestro caso– el discurso de los participantes tal y como es, incluyendo incisos que no pertenecen al ámbito de la entrevista, trae a la luz las dos etapas de las que hablan Moore y Llompart: la primera fase es más rudimentaria, dado que se registran todos los elementos verbales y non-verbales (por ejemplo el silencio o la pausa larga); y la segunda fase en la que se escoge la información que responde a la búsqueda investigativa en profundidad.

El corpus reúne todos los archivos audio y sus respectivas transcripciones, y se estructura en carpetas, donde

- ▶ cada carpeta está etiquetada con el pseudónimo del niño o la niña participante y de forma distintiva la carpeta del proyecto piloto lleva las siglas “PP” y el nombre de la niña que participó en él;
- ▶ cada archivo tiene formato Word y etiquetados según si es entrevista, producción oral o conversación, lengua en la que se ha llevado a cabo estas anteriores y el pseudónimo (ver 5.3.1.1);
- ▶ hay un documento por cada niño con comentarios recogidos durante las entrevistas y las conversaciones, incluyendo notas de campo;
- ▶ hay un archivo formato Excel donde se exponen todas las características de los participantes de forma extensa y detallada;
- ▶ se reflejan mapas conceptuales tipificadas según clasificación de la muestra a nivel global (edad, población, lengua hablada en el seno familiar, entre otras), ámbito y preguntas relacionadas con estos, así como la lengua en la que se realizaron las producciones orales.

En concreto, mi elección se basa en la premisa de transcribir sin utilizar excesivamente códigos avanzados que Bassi (2015) recopila de forma exhaustiva en su estudio, sino de ofrecer una transcripción *naturalizada* (Oliver et al., 2005) como

apunta la autora Bucholtz (2000), evitando así “recargar los relatos con una transcripción fonética repleta de notas que intenten restituir aquello que se pierde en el paso del oral al escrito, como son los gestos, la mirada, la entonación, el ritmo [...]” como dice Amorós (2014:228). Es más, el formato liviano de transcripción es nuestra apuesta, similar al de una obra teatral que Potter y Hepburn (2017) aluden por su clara correspondencia al texto escrito y sus convenciones ortotipográficas y gramaticales.

Afirmamos que los apuntes o comentarios que surgen –por parte mía como investigadora y de los participantes a raíz de la transcripción– han sido anotados en un documento aparte específicamente estructurado por entrevista y preguntas a la que se corresponden dichas anotaciones, individualmente y anónimamente.

Considerando que la transcripción ha de ser natural o lo más naturalizada posible, no obstante encuentro preciso explicitar los aspectos más relevantes que se han tenido en cuenta remarcar con el cambio de código oral a escrito: los símbolos, la denominación y su uso.

En lo que respecta la forma escrita empleada para registrar el verbatim, esto es la transcripción según las convenciones ortotipográficas y gramaticales del lenguaje escrito, presentamos los símbolos recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 15. Adaptación de la clasificación de Bassi (2015) sobre la simbología en materia de transcripción.

Símbolos y sus usos en la transcripción. Elaboración propia de algunos símbolos y adaptación de la propuesta de Bassi (2015).

Símbolo	Denominación	Utilización
(3) / (+5)	pausa simple / pausa larga	Tiempo de duración de la pausa, entendido el primero como la pausa convencional en un discurso, mientras que el segundo tiempo indica una pausa considerable a tener en cuenta para el análisis.
<i>cursiva</i>	asentir con la cabeza	Uso de la cursiva para plasmar por escrito los elementos no verbales. Por ej.: Asiente con la cabeza (en cursiva).
<i>cursiva</i>	negar con la cabeza	Uso de la cursiva para plasmar por escrito los elementos no verbales. Por ej.: Niega con la cabeza (en cursiva).
[xxx]	corchetes (Bassi)	Para marcar el solapamiento de hablantes, y cuando se produce debe quedar uno arriba del otro aunque haya que dejar espacios en blanco. El corchete de cierre indica el cese del solapamiento.
(xxx)	paréntesis	Para recoger información no verbal y contextual, dado que facilita la tarea de análisis textual si se escribe el verbo de la acción que tiene lugar. Por ej.: (sonríe). En las notas complementarias se puede detallar más si es de especial interés para la persona investigadora.
-	guión (Bassi)	Empleado en casos en que haya interrupción del mismo hablante, es decir, corte repentino de palabra(s) que el hablante no termina de pronunciar.
-	raya (Bassi)	Utilizado para marcar un inciso o aclaraciones. Por ej.: Lo creo porque siempre va por la victoria, nunca piensa- bueno, aunque hayamos quedado a cero...-
'	apóstrofe	Se utiliza en el caso de las marcas de oralidad de ciertas expresiones/argot o palabras. Por ej.: "no podía estar to' los días", "M'as puesto de los nervios",...
...	puntos suspensivos	Utilizados en casos de duda y vacilación, o para palabras y frases sin terminar. No confundir con el guión. Por ej.: No... ah... jugaba pero no puedo decir que... él ha nacido aquí, su padre es alemán.tatál lui e altceva...

Nota: Todos los demás usos (enfatar palabras, gestos, volumen elevado, ausencia de respuesta, etc.) se han descrito y anotado con más detalles en un comentario o documento que contiene todas las notas sobre la transcripción que deseo conservar para su análisis detallado, evitando recargar la transcripción de símbolos.

Concluyendo, la oposición que da lugar el traspaso de códigos y lenguajes en forma oral a formato escrito, responde a la problemática de si reflejar fielmente la realidad discursiva (Tilley, 2003) o, por el contrario, si construir un texto (Bassi, 2015) interpretándolo (Bird, 2005). Esta oposición o dualidad la queremos transformar y adaptar a esta investigación, es decir, nuestra finalidad es reflejar textualmente los diálogos con los participantes para seguidamente analizar los textos interpretándolos, creando así una realidad objetiva sujeta a ser interpretada (Bucholtz, 2007; Evers, 2011).

En otras palabras, el enfoque interpretativo entendido por otros autores sintetiza lo antes expuesto en [transcripts as] “theoretical constructions” (Lapadat, 2000:208) y un proceso representativo e interpretativo mediante el cual la persona investigadora decide qué y cómo transcribir (Green et al., 1997; Mischler, 1991; Davidson, 2009). Por tanto, la forma naturalizada e interpretativa de transcribir las entrevistas conjuntan este sistema híbrido (Duranti, 2007) utilizado como método para la transcripción de nuestros archivos audio.

6.4 Procedimiento de análisis

Somos conscientes de la realidad que refleja las diferencias a nivel de metodología en el campo de la investigación social, especialmente en nuestro ámbito educativo, por lo que partimos de la premisa de que cada investigador y cada trabajo de investigación reflejarán las preferencias metodológicas idóneas al trabajo que realizan y representan.

En el capítulo 5 ya abordamos con detalle este conflicto de paradigmas, resaltando que la multidimensionalidad de la etnografía responde a las características de la presente investigación, un estudio etnográfico reflexivo que aúna, por un lado la persona que se dedica a investigar y, por el otro lado los participantes, enmarcados ambos grupos en un contexto del que forma parte nuestro estudio. Esa fluctuación entre el *emic* y el *etic* (Dietz, 2010) produce datos que nosotros hemos recopilado en primera persona (Biskupovic y Brinck, 2017).

Decíamos que el prisma holístico es aquel que reúne o que interconexiona las perspectivas del investigador con las de los participantes (Taylor y Bogdan, 1992), apreciándose la complementariedad de la etnografía y la Teoría Fundamentada, siendo esta última una agrupación de categorías relacionadas entre sí, las cuales nos aportan datos sobre el fenómeno que estudiamos.

Comprobamos de esta forma que la literatura nos proporciona los indicadores en base a los que analizamos el contenido cualitativo, pues la lectura nos ayuda a comprender y descodificar el significado, así como a elegir el codificado más idóneo de las etiquetas y los códigos que necesitamos para el análisis. Dicho con otras palabras, el análisis cualitativo de textos se conforma de un procedimiento sistemático cuyo

origen surge de las preguntas de investigación a partir de las cuales se desencadenan una serie de fases (Kuckartz, 2014) y que podemos apreciar en la figura 34.



Figura 34. Fases del proceso de análisis cualitativo.

En la investigación llevada a cabo hemos podido comprobar las diferencias existentes entre las familias a la hora de usar una lengua u otra, incluso la mezcla de tres lenguas, que se hacen patentes en el repertorio lingüístico de los niños, en la relación de las lenguas habladas en casa y las de la escuela y también en la asimilación de las lenguas anfitrionas o el bilingüismo.

En su estudio, Martin Criado (2004) presenta un ejemplo visual y cotidiano que no entraña mayor dificultad, el cual adaptado a este estudio sería lo siguiente: aquellas personas (también los mismos migrantes) o el sistema educativo que defienden el uso de la lengua oficial como lengua vehicular (inclusive en la familia) al considerarlo factor de integración social y mejora de conocimientos lingüístico-culturales sobre la lengua nacional (Ariolfo, 2013; Ninyoles, 1981; Giralt Latorre y Nagore Laín, 2019), están justificando esta afirmación para librarse de ser señaladas como inmigrantes y poco integradas en la cultura de acogida.

Por el contrario, según ya hemos visto en el capítulo 3, hay varios estudios (Huguet, Vila y Llurda, 2000; Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016; Llompart et al., 2019; Sales, Marzà y Torralba, 2021) que demuestran la efectividad del aprendizaje basado en la influencia que ejerce la lengua propia sobre las segundas o siguientes, y que una relación positiva entre estas lenguas resulta en el desarrollo enriquecido e integrador

de la capacidad plurilingüe de la persona, es decir, pensar translingüísticamente o de manera interrelacionada (Krashen, 1981).

El conflicto o la ambivalencia entre creencia y práctica germina en las situaciones constrictivas que justifican o bien la creencia o bien la práctica, un elemento fundamental que debemos tener en cuenta con el análisis del discurso, según Blommaert (2005).

Antes de seguir ahondando en la exposición de ideas que ha trascendido en párrafos anteriores, recordamos que la muestra de participantes son familias rumanas cuyos hijos han nacido en España, con edades comprendidas entre 8 y 11 años, contando también con la intervención y participación de los padres y de las madres en las entrevistas y conversaciones desarrolladas durante las sesiones preparadas a tal fin.

De las sesiones realizadas con estas familias hemos sabido que las niñas y los niños rumanos interactúan con los demás en diferentes lenguas (castellano, valenciano y rumano), dependiendo del contexto donde se relacionan, del uso que desean hacer de cada lengua que hablan y de las relaciones sociales que han establecido (Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016). Tienen amigos en la escuela, en el parque, en las actividades extraescolares, lo que les beneficia profundamente al verse integrados (Berry, 1997; 2001).

Las interacciones durante las entrevistas y el análisis propiamente dicho aportan distintos puntos de vistas y distintas opiniones (Cambra y Palou, 2007). Estos autores desarrollaron un sistema sobre las creencias, representaciones y saberes (CRS) para conocer qué y cómo expresan dicho sistema los participantes. A partir de este sistema exponemos las ideas que hemos extraído del discurso de los participantes durante las entrevistas, pues analizamos cómo expresan sus creencias y si hay variación –lo que llamamos metamorfosis– en su manera de percibir y entender la realidad en relación al cambio de un país al otro (aculturación), tales como

- ➔ la lengua que emplean para conversar durante la entrevista (aceptación/ resistencia/ rechazo a la lengua materna o a alguna de las lenguas contextuales)
- ➔ si hay tensión en la comunicación entre los participantes y la persona entrevistadora (cómo se manifiesta, quién lo expresa)

➔ la propia identidad, cómo se definen

El sistema CRS (Cabra y Palou, 2004) está vinculado a las historias de vida lingüística de los participantes, que se accede a través del discurso, de la interacción con ellos, tal y como sostienen con la siguiente definición: “los CRS emergen en la interpretación de sus manifestaciones explícitas e implícitas sobre lo que creen que hacen o qué deberían hacer en las entrevistas etnográficas” (2004:152).

Lo cierto es que las elecciones y actitudes que se observan en las familias (ver tabla 16) representan su práctica lingüística (Spolsky, 2009), es lo que los miembros eligen o adoptan para comunicarse en casa y cuáles son las funciones que les atribuye a las lenguas que han elegido, por ejemplo para realizar los deberes, para reforzar la adquisición de las lenguas escolares y contextuales, etc. Hemos hecho uso de la estructura que presenta este autor para describir la gestión de las lenguas familiares de la comunidad rumana de Castelló y para poder examinar la preservación (o no) de la lengua familiar rumana, así como las opciones de translenguar, con quién, cómo y dónde ocurre.

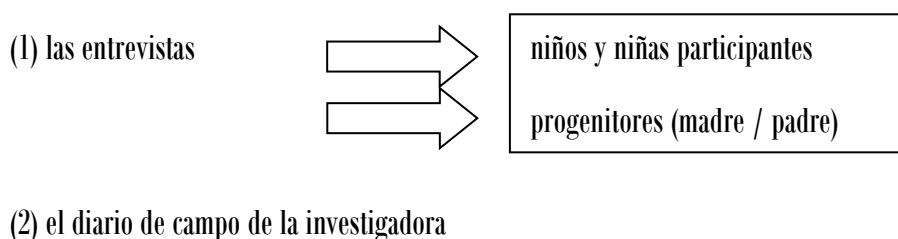
Tabla 16. *Prácticas lingüísticas de las familias rumanas entrevistadas.*

FAMILIA (padres e hijos) ⚡	Lenguas familiares ⚡	entre padres hablan ⚡	los padres con los hijos hablan ⚡	motivo ⚡
Ana	rumano & castellano	rumano	rumano	para aprender rumano, no olvidar la lengua de sus orígenes
Carmen	rumano	rumano	rumano	les sale natural, espontáneo
Daniel	rumano & castellano	rumano & castellano	rumano & castellano	lo hacen por costumbre, les es más fácil mezclar
Eduard	castellano	rumano	castellano	entre la pareja hablan en rumano porque son rumanos y con el niño en castellano porque se han acostumbrado
Robert	rumano	rumano	rumano	para que aprenda el rumano y también por comodidad
Marina	rumano	rumano	rumano & castellano	por asimilación de la lengua mayoritaria contextual y por comodidad
Andrea	rumano & castellano	rumano	rumano & castellano	es más fácil hablar en castellano con su hija que en rumano, pero quieren que aprendan el rumano
Gloria	castellano, rumano & valenciano	rumano	castellano, rumano & valenciano	el padre no domina el castellano

En cuanto a nuestra investigación, en el capítulo 8 exponemos y analizamos las ideas que hemos extraído del discurso de los participantes utilizando los datos observacionales (el diario de campo) y los datos transcritos (la entrevista), ilustrando el sistema de creencias, saberes y actitudes con casos reales y verbatim acompañados del análisis de estos fragmentos. El análisis nos mostrará la gestión de las lenguas familiares, si el uso de estas influye en el conocimiento y la adquisición de las lenguas escolares en Castelló.

6.4.1 Codificación de los datos: códigos, etiquetas y categorías

Las explicaciones anteriores nos llevan hacia el análisis de los datos crudos que terminamos de mostrar según las cuatro categorías, proseguimos a enlazar estos datos con la teoría de los capítulos anteriores, tarea que desarrollamos en el capítulo 8. Queremos subrayar que el sistema de categorías se aplica a dos de los instrumentos que usamos para obtener los datos, siendo estos (1) la entrevista (a familias y sus hijos e hijas) y (2) el diario de campo de la investigadora.



Comprobamos, según los autores Biskupovic y Brick (2017), que la etnografía resalta la riqueza también en la particularidad, por ejemplo las características de la familia, del participante o la percepción sobre uno mismo, entre otras. Y vemos que estas características coinciden con las categorías que hemos visto en el anterior punto.

De ahí que los datos de este trabajo de investigación representan un sistema de etiquetas y categorías que se aplican a los tres instrumentos utilizados para extraerlos, concretamente

Para codificar, es decir, para crear códigos o categorías, existen diferentes formas de llevarlo a cabo y el proceso que se da es cíclico, dado que se considera la posibilidad de moverse desde las preguntas de investigación hacia los resultados y

viceversa (Mayring, 2014). Este autor añade que el texto se trabaja a partir de las categorías, o lo que es lo mismo, son instrumentos para explotar el texto.

En nuestro caso, primeramente reflexionamos sobre un determinado pasaje de datos para **descodificarlo** (en inglés *decoding*), para descifrar su sentido sustancial, fundamental. La primera fase de descodificación se llama **segmentación**, es la fase en la que hemos resaltados con colores aquellos párrafos que nos interesa remarcar por su correspondencia o vinculación con las preguntas de investigación.

Seguidamente definimos el código, palabra esencial que organiza o etiqueta los segmentos de las intervenciones transcritas. Cuando determinamos el código idóneo y lo etiquetamos estamos **codificando** (en inglés *encoding*).

Con la segunda fase o la **codificación**, se pretende simplificar el proceso general de los textos, por lo que depende del proceso analítico de resaltado de los términos clave y de marcación de los pasajes importantes.

El procedimiento sistemático parte de las preguntas de investigación a partir de las cuales hemos leído e interpretado los textos producidos por las intervenciones (transcripciones de las entrevistas orales con los padres, con los niños y las niñas, al igual que las producciones orales trilingües que realizaron los niños y las niñas) con los participantes.

A partir de esta fase de planificación pasamos a desarrollar y definir el sistema de códigos y categorías que clasifican los segmentos de los documentos transcritos (las transcripciones), la cual se presenta como prueba de codificación. Tras esta fase de prueba le siguen las últimas dos fases, la de codificación de los datos y la de análisis de los datos. En la figura 35 se pueden visualizar



Figura 35. Fases del proceso de codificación.

estas fases.

Como decíamos, Mayring (2021) presenta tres formas de crear códigos o categorías y que representamos de la siguiente manera:



Figura 36. Formas de crear categorías mediante diferente uso de método.

En lo que nuestro análisis respecta, desde la práctica analítica hemos concientizado sobre la riqueza del proceso de análisis cualitativo “understood as interaction between reader and text, as an active construction of meaning structures by the reader” (Mayring, 2014:34).

Este sistema o modelo de análisis responde a la manera de organizar el estudio, dado que al etiquetar a todos los participantes nos ha ofrecido la posibilidad de observar qué etiquetas son las más (o menos) recurrentes, o dicho de otra forma mirar si todos opinan de la misma manera o diferente sobre la temática en cuestión. La recurrencia de una etiqueta nos sirve para analizar los datos desde la perspectiva cualitativa y agruparlos por visiones.

Las visiones, por un lado, son las variables con las que contrastamos las etiquetas agrupando las diversas opiniones de los participantes para ver si tienen en común dichas visiones. Así, las variables que planteamos engloban el nivel lingüístico de los niños y las niñas, las lenguas familiares y las lenguas escolares (ver figuras 21 y 25).

Por otro lado, las etiquetas deben ser observables y responder a los rasgos cuantitativos y cualitativos de los datos. En lo que respecta la parte cuantitativa, aquí se recogen el número de participantes, las categorías (*identidad, *uso y gestión de lenguas, *creencias, saberes y actitudes lingüísticas y *tratamiento de la lengua propia), por ejemplo. Y en lo que a la parte cualitativa se refiere, nos fijamos en qué dicen, cómo lo dicen, si es igual para todos los participantes, si coinciden, entre otras.

El etiquetado también incluye los comentarios del diario de campo que responden a las características de etiqueta anteriormente mencionado. Cada etiqueta tiene asignado un código que se corresponde a las iniciales de la categoría de la cual forma parte y un número. Finalmente, la interpretación de los resultados se contrasta con la teoría que hemos planteado en los primeros capítulos como fundamentos teóricos que sostienen el estudio, clasificando las conclusiones en más fuertes (desde el punto de vista cualitativo) o más débiles, en cuyo caso se generan hipótesis y no tanto conclusiones. No obstante, en el punto 6.4 se explica específicamente el procedimiento de análisis en su conjunto.

Nuestro propósito de investigación es poner en relieve la información nueva que hemos obtenido con la experimentación y la novedad de los resultados. Pretendemos, pues, mostrar y explicar la relevancia de los objetivos y de las preguntas de investigación que planteamos capítulos anteriores (ver apartado III de la presentación del estudio), a través de los cuales se refleja la influencia del contexto, la influencia de la familia y la influencia de la escuela como guía de las entrevistas realizadas con los participantes menores y sus padres.

Así, con cada objetivo se generan unas categorías de análisis que conforman el proceso analítico de las entrevistas y las historias personales aportadas por los participantes.

Entrando en el tema que nos interesa, las categorías finales que presentamos han sido el resultado de un pilotaje inicial de categorías donde observamos si había solapamiento o no entre ellas, y una vez han sido redefinidas y eliminadas las repeticiones o el solapamiento creamos el árbol de categorías.

Las categorías se han creado desde el punto de vista (1) de los niños y de las niñas, (2) de los padres y (3) desde el punto de vista de los padres respecto los niños y las niñas (figura 37). Un interrogante que surge al respecto es sobre la lengua que las

familias consideran que los niños tienen como suya propia. Queda pendiente investigar de manera particular si el manifiesto de los pequeños es un reflejo de las manifestaciones de los padres con respecto al uso de las lenguas en la escuela.

A partir de los factores de las entrevistas (influencia del contexto, de la familia y de la escuela) surgen los cuatro ámbitos que conforman la categorización de los objetivos y de las preguntas de investigación, las etiquetas y sus correspondientes códigos. En el siguiente esquema se muestra el árbol de categorías y códigos que analizamos:



Figura 37. Gráfico resumen de las categorías y los códigos para el análisis.

El código ugl4 complementa los resultados de las producciones lingüísticas de los pequeños, juntamente con aquello que verbalizan sobre el conocimiento lingüístico en rumano (por ejemplo qué saben hacer en rumano).

6.4.2 Categorías y códigos

Para comenzar, queremos estructurar el análisis según las cuatro categorías y analizarlas a la luz de los fundamentos teóricos buscando conectar ambas partes en un conjunto a partir del cual se presentarán los resultados en el siguiente capítulo (7) y se discutirán en el capítulo 8. Este punto finaliza con una tabla que resume y ejemplifica el análisis categorial.

Identidad

La lengua es el fundamento identitario del ser humano y el factor de referencia a la hora de sentirse identificado con una lengua como propia es haberla aprendido de manera natural (Skutnabb-Kangas, 1987; 2008) desde la edad más temprana. Recordemos que el trinomio lengua ↔ contexto ↔ identidad está presente en todas las categorías, son factores que se interconexionan y que favorecen el plurilingüismo y la pluriculturalidad, y por ende el multilingüismo y la multiculturalidad.

Ya indicamos que la identidad de las niñas y de los niños rumanos es diferente a la identidad que tienen sus padres dado que los menores nacieron en este lugar y en esta cultura en la que viven actualmente (Pajares, 2006; Sandu, 2006; Marcu, 2009; 2012; 2014; Şerban y Voicu, 2010; Gómez y Molina, 2010; Viruela, 2011; Bucur, 2012), formando parte integralmente del contexto y cultura españoles, más concretamente en el caso de nuestro estudio del contexto y cultura valencianos. Además, los hijos de padres migrantes son herederos de un patrimonio tangible e intangible que podemos llamar ‘de herencia’ (Cho, Cho y Tse, 1997; Valdés, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003) y al mismo tiempo están definiéndose como usuarios de las lenguas autóctonas del lugar donde nacieron y en donde viven, es decir, lenguas con las que se identifican (Marzà y Torralba, 2017).

Y tal es el resultado de estar en continua fluctuación cultural y lingüística –en ámbitos como la familia, la escuela y ya más extendido en la sociedad– que la

identidad se torna híbrida (Marcu, 2012; 2014; Preat, 2016), transcultural (Sales, 2013), negociada (Suárez-Orozco, 2003; Nieves-Maysonet, 2019), en definitiva, una identidad conectada a diversas lenguas y culturas. La maleabilidad (Stets and Burke, 2003) es una característica sustancial en lo que respecta la identidad de la persona, acentuándose en las personas migrantes, bilingües o plurilingües, donde se puede observar la confluencia y diversidad lingüístico-culturales.

Baez (2002) incide en la indisolubilidad entre lengua e identidad, lo que reafirma que el primer elemento tiene acción directa sobre el segundo pues la lengua perfila o moldea la identidad, y de ahí surge la retroalimentación constante entre ambos elementos, procesos que no se pueden separar. Además, consideramos anotar que el sentido de pertenecer o no a una cultura va condicionado por esta relación entre lengua e identidad, al mismo tiempo que se transforma en condicionante para la misma relación.

Consideremos ahora un par de ejemplos que ya mencionamos en los capítulos anteriores (de manera más específica ver los puntos 4.3 y 4.4) sobre condicionantes de la lengua y la identidad, es decir, de agentes o factores que ejercen una influencia sobre estos.

El primer agente es la familia, es el núcleo y la base de todo aprendizaje, donde la persona comienza a desarrollarse, a comunicarse en la lengua vehicular de la familia. Es precisamente en este contexto familiar pluricultural y heterogéneo (Choi, 2009; Park, 2012; Yun y Zhang, 2017) donde surge el contacto con la(s) lengua(s) que se utiliza(n) y también a partir de las cuales se aprenden segundas o más lenguas. La lengua familiar es aquella que se habla y utiliza expresamente en la familia, no coincidiendo con la(s) lengua(s) contextual(es) (Connaughton-Crean y Ó Duibhir, 2017), a excepción de casos como las lenguas contextuales castellano y valenciano que pueden utilizarse (o bien el castellano o bien el valenciano) más en la familia y menos en la sociedad o viceversa.

El segundo agente es la escuela y el modelo lingüístico escolar desarrollado para este contexto. Entendemos la escuela, según la visión de Denis Santana (1995), como espacio de construcción y reconstrucción de pensamientos, ideas, identidad; de intercambios e interrelación con los otros, de contacto interlingüístico e intercultural enriquecido y diverso.

No quisiéramos perder de vista la relación conexa entre la familia y la escuela, en cuyo caso hay un denominador común, a saber la lengua materna. Muy importante recalcar la idea que defienden estas autoras (McKenzie, 2009; Cummins, 1999; Guvercin, 2010) sobre la repercusión de la lengua materna en la alfabetización de las segundas o demás lenguas y la cual ya hemos mencionado. En otras palabras, el nivel de desarrollo lingüístico en la lengua materna repercutirá en el nivel lingüístico de las lenguas sucesivas que se aprendan dentro y fuera de la familia (Valdés, 2005; Thürmann, Vollmer y Pieper, 2010).

A su vez, la escuela viene delimitada, organizada podríamos decir, en base al modelo lingüístico escolar compuesto por una serie de instrumentos aplicados en el campo de la enseñanza y promoción de las lenguas que cada territorio define según sus [macro]políticas en materia lingüística (Nandi, 2023).

Asimismo, podemos decir que estos agentes nos determinan a considerar con mayor énfasis los objetivos y las preguntas de investigación al tratar dos de los tres ámbitos (familia, escuela, sociedad) y reflejar los **temas** (influencia del contexto, de la familia y de la escuela) y **ámbitos** (uso y gestión de lenguas, tratamiento de la lengua propia, identidad, creencias, actitudes y saberes lingüísticos) del presente trabajo.

La identidad, por tanto, es el máximo exponente de la relación con la cultura, componente cambiante y maleable que visibiliza las diferencias presentes en el uso de una u otra lengua. ¿Por qué usan el castellano? ¿Dónde usan el castellano? ¿Con quién usan el castellano? Estos interrogantes se retomarán con la discusión de los resultados (ver cap. 8). Es necesario advertir que en el recuadro se reflejan las etiquetas que se corresponden a la identificación con una de las lenguas del repertorio lingüístico (i1, i2 e i3), donde la etiqueta genérica es la i4, lo que nos ayudarán a distinguir con qué lengua concretamente se identifican los protagonistas entrevistados.

Las etiquetas y sus correspondientes códigos de la categoría sobre la identidad son los siguientes:

i1	identificación con la lengua y cultura rumana
i2	identificación con el castellano
i3	identificación con el valenciano
i4	lengua de identificación
i5	identidad híbrida

Uso y gestión de lenguas

El estudio de estas ocho familias rumanas comienza con el cambio de residencia de los padres y las madres rumanos al instalarse en la provincia mediterránea de Castelló. Como adultos pasan por un proceso aculturativo en el cual desean integrarse en la nueva cultura y adoptar las lenguas contextuales –en mayor o menor grado–, proceso costoso y variable en cada caso (Bronfenbrenner, 1987; Gibson, 2001; Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015; Martínez & Martínez, 2018).

La decisión de formar una familia trae consigo transiciones y procesos que también implica a la segunda generación, sus hijos. La aculturación (Sam y Berry, 2010) dijimos que es el proceso que afecta al migrante en todos los ámbitos de su vida desde que llega a la sociedad de acogida, su nueva ‘casa’ (Retortillo & Rodríguez, 2010; Nina-Estrella, 2018).

Esta segunda generación, sin embargo, no experimenta los mismos procesos aculturativos que sus padres, aunque sí conviven y forman parte de esa transición intercultural de preservar la identidad cultural por una parte, y crear relaciones con los otros miembros o grupos sociales en la sociedad anfitriona por otra parte (Nandi et al., 2022; Nandi, 2023; Amorós-Negre, 2022). Observamos una interacción intercultural acentuada, dos generaciones (padres e hijos) y doble proceso: (1) la transición cultural de los padres y (2) la interacción entre la cultura propia y la de acogida, esta segunda siendo la propia para los hijos nacidos aquí (Xiaomei, 2017). Y dicha observación se refleja en las intervenciones de los niños (entrevista, producciones orales y escritas) y de los padres, y sobre lo que finalmente abordamos con detalle en el capítulo que sigue.

La propia definición que cada participante expone sobre la lengua materna nos hace comprender que se trata de la lengua con más uso y con la cual uno se identifica, cosa que nos lleva al principio de todo, la cultura. Así, la familia es la promotora de la cultura, un papel delicado e importante que tienen para con su descendencia de transmitirla y preservarla, extendiendo estas funciones también a las lenguas que conviven en el contexto familiar.

Las familias rumanas, decíamos en el punto 3.1.3, contribuyen a la diversidad cultural y lingüística del contexto donde conviven, fomentan el aprendizaje de las lenguas contextuales de sus hijos e hijas, y acompañan a los pequeños durante el proceso de adaptación a nuevos entornos, como por ejemplo la escuela, los espacios de juego o los lugares donde realizan las actividades extraescolares.

Todas las interacciones culturales y lingüísticas que tienen lugar en los diversos ámbitos (familia, escuela, sociedad) dependen de la gestión y el uso lingüístico que se originan en la familia y los cuales son asumidos posteriormente por la escuela y la sociedad (Solé, 2010; Schwartz y Verschik, 2013; Rovira 2014; Marzà y Torralba, 2017; Xiaomei, 2017; Nandi, 2023). En esa alianza familia-escuela, dependerá del modelo lingüístico educativo de incluir y visibilizar las lenguas familiares, dado que buscamos indagar sobre qué efecto tiene dicha relación a nivel lingüístico (Kim, 1982; Collier y Thomas, 1989; Cummins, 1994a; 1994b; Fenner, Trebbi y Aase, 1999; McKenzie, 2009; Giménez, 2011), cognitivo (Collier, 1995; Cummins, 2001a; 2001b; 2003; Bradley & Bradley, 2013) e identitario (Cho, 2000; Phineas et al., 2007) en las niñas y los niños rumanos.

La perspectiva integradora a la que hace mención Cambra i Giné (1996) se basa en la inclusión de las lenguas familiares como soporte para desarrollar una capacidad comunicativa y cognitiva flexible de las diversas lenguas (familiares y escolares), que consiste en usar cada lengua y ajustar dicho uso a la situación y ámbito en cuestión.

En esta misma dirección, recordamos la idea que defendió Baker (1996) referente el pensamiento integrado o cohesionado de dos o más lenguas, una misma fuente de pensamiento elaborada de diversos códigos. Merece la pena justificar que en los años 90 se habían establecido estas ideas sobre el uso de las lenguas, su valor en el contexto de aprendizaje de L2, etc., aunque hayan tardado en difundirse. Estos referentes son los primeros en nuestro ámbito y que a día de hoy no se han superado.

Las etiquetas y sus correspondientes códigos de la categoría sobre el uso y gestión de lenguas son los siguientes:

ugl1	lengua(s) hablada(s) en la familia/casa
ugl2	relación con la cultura anfitriona
ugl3	relación con otras culturas
ugl4	conocimiento lingüístico sobre la lengua y cultura de herencia (lectura, escritura, interacción, etc.)
ugl5	conocimiento cultural sobre la lengua de herencia (gastronomía, costumbres, juegos, etc.)
ugl6	lengua(s) en la(s) que realizan actividades extraescolares
ugl7	uso del castellano/valenciano/rumano según actividades y lugar
ugl8	influencia de la escuela (en promover el uso de las lenguas escolares y contextuales, la lengua materna)
ugl9	lenguas de interacción con niñas y niños rumanos en la escuela
ugl10	translenguar o translanguaging

Creencias, saberes y actitudes lingüísticas

En puntos anteriores del marco teórico hemos hablado sobre las funciones de cada elemento trinomial, a saber lengua ↔ contexto ↔ identidad, y sobre cómo influyen unos sobre otros. La cultura representa el origen del que surgen la lengua y seguidamente la identidad, es el conjunto de creencias, valores, tradiciones y actitudes que afectan la lengua y la identidad de la persona (Nandi, 2023), es en base a este conjunto que interpretamos la vida y lo que nos rodea (Strivens, 1992).

Los valores, las creencias y las actitudes son elementos invisibles de la identidad cultural de cada persona, que se observan en el proceso aculturativo (Gardenswartz & Rowe, 1994; Vera et al., 2012). En el análisis de las creencias, saberes y actitudes (ver 8.1.2) podremos ver cómo expresan los participantes su manera de percibir y entender la realidad (Cambra y Palou, 2007; Chamorro, 2021; Nandi, 2023).

Lanza (2007) apuntaba a la familia como el espacio físico y personal donde el individuo se forma desde que nace, según las creencias y valores, además de tradiciones, y en esta formación también está comprendida la propia identidad. Así pues, el canal principal de la formación identitaria es la lengua materna, la lengua base.

Es oportuno ahora recordar lo que Kottak (2011) y Cruz (2018) referencian con respecto a la interculturalidad, en vista de que las personas nos comunicamos con otros individuos por medio de diferente lengua, comprendiendo que existe un

intercambio de los elementos invisibles por medio de elementos visibles, por ejemplo la lengua o las tradiciones culturales.

Para los padres, el dominio de la lengua meta es un condicionante a la hora de desenvolverse en la sociedad o en su puesto de trabajo, se convierte en la lengua conversacional en mayor porcentaje que el uso que puedan hacer de la lengua propia, según las familias y sus políticas lingüísticas familiares de preservación o no de la lengua origen. El valor sentimental que cada persona migrante otorga de su lengua propia determinará el proceso aculturativo, o lo que es lo mismo, determinará la relación entre la persona migrante y la(s) nueva(s) lengua(s) de acogida. Las ideologías lingüísticas son expresadas en las prácticas lingüísticas, de esta manera, los padres, que utilizan su lengua materna en el contexto familiar muestran el valor que ellos otorgan a la misma, así como una elección preferente de hacer uso de una lengua de migrantes pudiendo elegir cualquier otra del contexto bilingüe (Lanza, 2007; Nandi y Devasundaram, 2017)

También queremos enfatizar referente a esta categoría el hecho de que los participantes rumanos han coincidido en su deseo de mostrar respeto por la cultura y lenguas anfitrionas en presencia de amigos o personas castellanohablantes (Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015), punto que ejemplificaremos en el siguiente capítulo con las diversas respuestas de los participantes.

Las etiquetas y sus correspondientes códigos de la categoría sobre las creencias y actitudes lingüísticas son los siguientes:

csa1	actitud lingüística hacia su propia lengua
csa2	valor sentimental
csa3	cambio de código/lengua por respeto a los demás
csa4	definición de su cultura
csa5	lengua más cómoda para usar
csa6	lengua conversacional
csa7	dominio de la lengua meta o anfitriona
csa8	condicionantes (dominio de la lengua meta para desenvolverse en la sociedad)
csa9	opiniones sobre la cultura y lengua anfitrionas

Tratamiento de la lengua propia

La relación entre lengua materna y lenguas extranjeras sigue siendo tema de estudio. Fenner y sus compañeras (1999) expresan que el aprendiz de una lengua extranjera construye mensajes sobre la lengua en la que ha adquirido la competencia comunicativa y que ya domina, la primera lengua, la lengua origen (ver 3.5.1, 3.5.2 y 3.5.3 sobre conocimiento subyacente, interdependencia lingüística y conocimiento transferido).

Al mismo hilo de ideas nos referimos con la utilidad que tiene la lengua materna en el seno de las familias migrantes, a la relación social que pueda derivarse del uso de esta primera lengua, a la confluencia de las diversas lenguas de herencia (Van Deusen-Scholl, 2003) en el entorno escolar.

Vemos claramente lo que las autoras Sales, Marzà y Torralba (2021) nos advierten y es la conexión entre la(s) lengua(s) de herencia(s) y la identidad, el conocimiento lingüístico y el transferible, en niños y niñas migrantes de segunda generación (ver punto 3.1.2). Integrando las lenguas de su repertorio lingüístico, las niñas y los niños rumanos hacen un uso integral de las lenguas que posean en los espacios y ámbitos que les permite hacerlo, por ejemplo la familia o los amigos. La convivencia de las lenguas familiares y las oficiales en la escuela fomenta el respeto a la identidad pluricultural y plurilingüística y también capacita a los niños y a las niñas en la competencia plurilingüe (Baldaquí i Pasqual, 2021).

Esto nos lleva nuevamente a lo que expresamos en los puntos 3.2.2, 3.2.2.1 y 3.2.2.2 sobre la interdependencia lingüística, un fenómeno que viene determinado por el conocimiento transferible entre las lenguas, exaltando la relevancia de la lengua propia como base sobre la cual se adquieren o transfieren las demás lenguas, por ejemplo la L2 o la LEx (Cummins, 1991a; 1991b; 2000; 2009; García, 2009a; 2009b; Guvercin, 2010). Cook (1992, 1993) y Grosjean (1985) señalan el pensamiento circular y dinámico, la interdependencia entre los códigos lingüísticos que posee el hablante plurilingüe. Recordamos los seis modelos lingüísticos relacionados sobre la adquisición de segundas lenguas (ver 3.5 y 3.5.1), de los cuales la propuesta que hacen Herdina y Jessner (2002) es una compatible con nuestro trabajo de investigación.

Así, el término *competencia subyacente común* representa esa conexión interdependiente con una base lingüística (L1, L2, LEx) compartida (Cummins, 1983;

1995), dinámica, y los subsistemas que la articulan son interactivos y variables (Grosjean, 1985; 1989; Cook, 1995; Jessner, 1997; Herdina y Jessner, 2002). La lengua viene condicionada por el contexto, al igual que la identidad se desarrolla a través de la lengua (Phinney, 2006; Norton, 2013; Schmidt, 2015), entendiendo que las personas plurilingües poseen múltiples identidades, o identidades flexibles (Benet-Martinez, Lee y Leu, 2006; Tadmor, Galinsky y Maddux, 2012; Schmidt, 2015). En esta etiqueta englobaremos las preguntas relacionadas con la influencia de la lengua rumana, según veremos en los siguientes capítulos.

Muy necesario decir que en su trabajo, las autoras Sales, Marzà y Torralba (2021) apuntan sobre el impacto del respeto hacia las demás lenguas no escolares (en este caso familiares) en el aprendizaje de los niños alófonos, idea que aquí se ha englobado y tratado con especial atención puesto que el guion de la entrevista de los participantes nos aporta datos sobre este punto.

Retomando la idea sobre translenguar, ese uso integral de las lenguas Allard (2017) sostiene que el translanguaging se presenta en forma de apoyo a las lenguas maternas o familiares, lenguas imprescindibles para este hecho. Canagarajah (2011) se refiere a ello como una habilidad de la persona plurilingüe de comunicarse en distintas lenguas.

Las etiquetas y sus correspondientes códigos de la categoría sobre el tratamiento de la lengua propia son los siguientes:

tlp1	utilidad de la lengua materna
tlp2	relación social con otros niños o amigos
tlp3	posibilidad de hablar rumano con otros niños
tlp4	aprendizaje sobre la cultura rumana por parte de los compañeros
tlp5	confluencia de lenguas de herencia en la escuela
tlp6	tratamiento de la lengua rumana en la escuela
tlp7	competencia subyacente común

Así pues, ahora viene la parte más concreta e ilustrativa de este análisis que hemos desarrollado, y son los ejemplos extraídos de las entrevistas con la familia de Andrea y la participante que se corresponden a los distintos códigos estructurados en cuatro categorías. Hemos elegido esta familia –solo hay una familia más que hayan

llevado a cabo en castellano la entrevista de la familia y la del participante menor– a modo de ejemplo porque las entrevistas que realizaron fueron en castellano, así los verbatims son originales, no traducidos. En la tabla 17 ‘F’ corresponde a familia, ‘PM’ corresponde a participante menor y ‘E’ a la entrevistadora. Resaltamos en color verde la participación de las familias, en color azul la de la participante menor y en blanco la participación de ambos.

Tabla 17. Codificación de las entrevistas con los niños y las niñas según (1) la identidad, (2) el uso y gestión de lenguas, (3) las creencias y actitudes lingüísticas, y finalmente (4) el tratamiento de la lengua propia.

Código	Descripción del código	Ejemplo / Verbatim
id identidad		
id_len_cul_rum	identificación con la lengua y cultura rumana (para los niños y las niñas representa la lengua y cultura de herencia, mientras que para los padres y las madres es la lengua y cultura propia)	F Yo creo que me gusta porque somos rumanos y la niña ya tiene dos lenguas, ya lo tiene. PM Pues me gusta mucho hablarla [la lengua rumana] porque es diferente, me gusta hablar más idiomas, me gusta expresarme. [...] Me gusta hablar rumano.
id_cas_nin	identificación con el castellano, su lengua materna (no la de sus padres)	PM [...] a ver, castellano es lo que más me gusta, lo que más cómoda me siento porque, hombre, castellano es mi... a ver, es la lengua...
id_hibr	identidad híbrida	F [Pienso] en rumano. Pero depende que hay unas veces que igual pienso pero no, más en rumano.
ugl uso y gestión de lenguas		
len_fam/casa	lengua(s) hablada(s) en la familia/casa	F Pos. Hablamos mucho en castellano, en rumano también. PM Mucho en español.
len_her	lengua de herencia	PM Es que se la oigo a mis padres y todo eso pero también [la] hablo muchas veces.
rel_cult_anf	relación con la cultura de aquí (cultura anfitriona)	F Me está más fácil... hombre, a ver, como ella va al cole y está en castellano, y los deberes y todo están en castellano, y donde vamos trabajamos en castellano [...].

rel_otr_cult	relación con otras culturas	PM Pues porque hay gente que es marroquí por ejemplo y me cae muy bien, por ejemplo.
conoc_len_her PM	conocimiento sobre la lengua de herencia (gastronomía, costumbres, juegos, lectura, etc.)	PM Por eso me gusta la cultura mucho por la lengua y por otras cosas, porque no sé, mis padres son rumanos y no sé... * En esta pregunta la protagonista contesta de forma genérica, le gusta la lengua posiblemente porque no conoce tanto de la cultura rumana y no puede hablar de algo que no conoce.
len_act_casa	lengua(s) en la(s) que realizan actividades y tareas de la casa	F Pos... hablamos mucho en castellano, en rumano también. [...] Pues fijate porque me está más fácil... hombre, a ver, como ella va al cole y está en castellano, y los deberes y todo están en castellano, y donde vamos trabajamos en castellano [...]. PM En español.
len_act_extr	lengua(s) en la(s) que realizan actividades extraescolares	PM Español.
uso_cas/val/rum	uso del castellano/valenciano/rumano según actividades y lugar	F Depende del lugar y de la actividad. PM A ver, yo por ejemplo valenciano puedo hablarlo perfectamente, cuando voy al instituto solo hablo valenciano y a mí me encanta hablar valenciano. 0 castellano, a ver castellano es lo que más me gusta, lo que más cómoda me siento porque, hombre, castellano es mi... a ver, es la lengua... Y rumano puedo hablarlo también, pero es que no hablo mucho rumano, solo lo hablo con los de Rumanía [...]. Sí que hablo con ellos los que son rumanos de aquí y los que son de allá yo hablo rumano con ellos.
inf_contx	influencia del contexto	F [...] a ver, depende de situación, pero aquí en España castellano. PM A ver, el español calor que es más fuerte para mí porque yo he nacido aquí y lo hablo perfectamente, no me hace falta nada [...].
inf_cole	influencia de la escuela	F [...] hombre, a ver, como ella va al cole y está en castellano, y los deberes y todo están en castellano [...]. PM [...] pero es que en rumano... a ver, en rumano hablamos casi siempre pero en español tenemos que hablar porque estamos en el instituto, o sea...
inter_rum_cole	interacción con niñas y niños rumanos en la escuela	F A ver, que fuera de clase yo creo que puede hablar con un compañero que es rumano, también ella me ha dicho que unas veces habla en rumano con... [...] PM Vale, en patio hablamos rumano, todo en rumano. Y en clase a veces hablamos como unas

		palabras así pero... Y lo demás en castellano.
transl	translanguaging	F Y ella también se <u>expresaba</u> mucho mejor en castellano, también. [...].
csa	creencias, saberes y actitudes lingüísticas (debida a su elección) hacia su propia lengua	
val_sent	valor sentimental	F Yo creo que me gusta porque somos rumanos y la niña ya tiene dos lenguas, ya lo tiene. PM Pues muchas muchísimas veces hablamos rumano, muchísimas. Y en castellano siempre, pero rumano solemos hablar mucho porque nosotros nos consideramos ... es que es como que lo sabemos los dos queremos conectarnos con el rumano.
camb_len_resp	cambio de código/lengua por respeto a los demás	F Depende de donde estamos, porque si estamos par ejemplo con rumanos igual hablamos en castellano igual en rumano. Pero si estamos par ejemplo al baile... de la niña o...claro que hablamos en español. PM [...] pero es que en rumano... a ver, en rumano hablamos casi siempre pero en español tenemos que hablar porque estamos en el instituto, o sea...
len_comda_uso	lengua más cómoda para usar	F Es que llevamos tantos años aquí que since... [...] Castellano, que sinceramente son palabras que igual en rumano y me doy cuenta... E Ah, prefieres como más comodidad la lengua castellana. PM <i>Asiente la cabeza.</i>
condic	condicionantes (dominio de la lengua meta para desenvolverse en la sociedad)	PM [...] pero es que en rumano... a ver, en rumano hablamos casi siempre pero en español tenemos que hablar porque estamos en el instituto, o sea...
tlp	tratamiento de la lengua propia	
vin_soc	vínculo social	E ¿La niña se relaciona con otros niños u otras niñas rumanos? F Sí, también, sí. [...] En el cole, en el parque.
rel_soc_nin	relación social con otros niños o amigos	F En clase sí que tiene algunas rumanas que sí que se relaciona con ellas.
apre_cult_rum_compis	aprendizaje sobre la cultura rumana por parte de sus compañeros	PM Sí, sí me gusta mucho porque [los compañeros y las compañeras] así sabe también otra lengua que... saben otra lengua como... Y me gusta mucho mucho hable con mis amigos en rumano.
trat_len_rum_cole	tratamiento de la lengua rumana en la escuela	E ¿Y hacen actividades que incluyan el rumano? F Sí que es verdad que lo hacen. No muchas veces pero algunas veces sí. PM Del colegio nos decían “¿Cómo se dice...?” decía cada palabra, “por ejemplo del día del padre no sé cómo se dice en los diferentes idiomas” y

Hemos dedicado este punto en tratar de mostrar la vinculación entre los **temas** (la influencia del castellano, del valenciano y del rumano), los **factores** (el contexto, la lengua y la identidad de las niñas y los niños rumanos) y **ámbitos** (uso y gestión de lenguas, tratamiento de la lengua propia, identidad, creencias, actitudes y saberes lingüísticos) para conocer qué ocurre en la formación identitaria de niñas y niños de descendencia rumana nacidos en el contexto castellanense, contexto con el que se identifican a través de la lengua y su cultura.

En suma, buscamos averiguar sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de las lenguas escolares –y regionales–, lo que hemos establecido en el *objetivo primario*, es decir observar y describir qué relación existe entre los elementos del trinomio **identidad ↔ repertorio lingüístico familiar ↔ modelo lingüístico de escolarización** y la repercusión en el aprendizaje en niñas y niños rumanos escolarizados en la provincia de Castelló.

6.4.3 Herramienta de análisis cualitativo MAXQDA 2022

En este punto queremos presentar la herramienta informática (VERBI Software, 2022) que hemos hecho servir para analizar el contenido de nuestro corpus compuesto de las entrevistas (padres y niños), las producciones orales y las producciones escritas (niños), mencionando que en el caso de las entrevistas y producciones orales aportamos las transcripciones de los audios grabados.

Las opciones que esta herramienta nos ofrece para analizar el contenido textual de nuestros instrumentos son muchas, nos proporciona la posibilidad de acompañar y supervisar el proceso de análisis cualitativo desde la codificación in vivo hasta extraer resultados calculando frecuencias estadísticas para visualizarlos mejor, más rápido.

Además, hemos podido combinar métodos de análisis (inductivo y deductivo), así como visualizar notas y segmentos que hemos seleccionados con el fin de recopilar información importante, diríamos necesaria para descubrir nuevas vías de investigación, nuevas ideas que confirmen el proceso llevado a cabo, entre otras.

Está especialmente programado para analizar todo tipo de datos, inclusive en formatos audio o imagen, nos permite hacer un análisis de contenido de datos cualitativos tras haber desarrollado un sistema de categorías o códigos y sus correspondientes subcategorías, representando los resultados obtenidos con distintas representaciones gráficas.

Las categorías favorecen la simplificación de los fenómenos abstractos aquí expuestos, más concretamente las preguntas y los objetivos de investigación se ven con claridad, menos complejos.

Por lo que respecta las opciones que nos ofrece, esta herramienta permite unas funciones de resumen avanzadas. Ciertamente, la función de creación de memos (en inglés *memoing*) funciona como acumulación de ideas que escribimos sobre las categorías o códigos. El sistema de memos representa comentarios reflexivos de la investigadora para relacionar el contenido con los datos, asumiendo pues que es una parte integral del proceso de investigación.

Aparte de esta función existe otra, a saber el resumen de caso, una sección que sirve para resaltar los pasajes más interesantes vinculados con las preguntas de investigación, algo que nosotros ya tenemos preparado en cada archivo de cada participante cuando realizamos las transcripciones. En esta sección anotamos las características de la persona participante sin contener ideas nuestras como investigadores.

Finalizamos afirmando que esta herramienta de análisis cualitativo ha sido útil en el proceso para analizar el corpus de 40 archivos transcritos en formato Word, nos ha facilitado muchísimo esta tarea tan compleja de segmentar y codificar, obtener estadísticas mediante representaciones gráficas de las categorías destacadas, comparar los datos desde distintas perspectivas, así como hacer mapas conceptuales en los que se visualicen las categorías analizadas. El análisis cualitativo es parte intrínseca de la investigación social, educativa, cualitativa.

6.5 Proyecto piloto

La intención de realizar un proyecto piloto se basa en prevención y factibilidad. En otros términos, necesitábamos saber si las preguntas planteadas para las entrevistas con los padres y los niños se adecuaban a los atributos del presente estudio, por ejemplo (1) estimar la duración de la entrevista y el número de preguntas semiabiertas que las familias podían contestar sin llegar a la fatiga y la pérdida de interés; (2) identificar los posibles conceptos ambiguos o difíciles de entender, como por

ejemplo la matización en referencia a la lengua materna, dado que las familias no poseen conocimientos profundos sobre las acepciones que presenta este concepto tal y como lo conocemos y presentado en el apartado de los fundamentos teóricos.

Además, era absolutamente necesario recalcar la relación entre lengua propia y el hablante, pues la lengua propia de los padres no coincidía en la mayoría de las respuestas por parte de los más pequeños. Otro ítem (3) importante ha sido adecuar las preguntas al nivel de las personas participantes y su elección o preferencia, y para ello se les dio la posibilidad de elegir en qué lengua realizar la entrevista, guion previamente redactado en castellano y traducido al valenciano y rumano.

A modo concreto, hay una diferencia de tres preguntas que se incorporaron posteriormente al proyecto piloto, necesarias para recopilar datos y completar la información desde los cuatro ámbitos reflejados en el esquema (ver figura 32 expuesta en el 6.3.2). Anotamos los cambios introducidos como sigue:

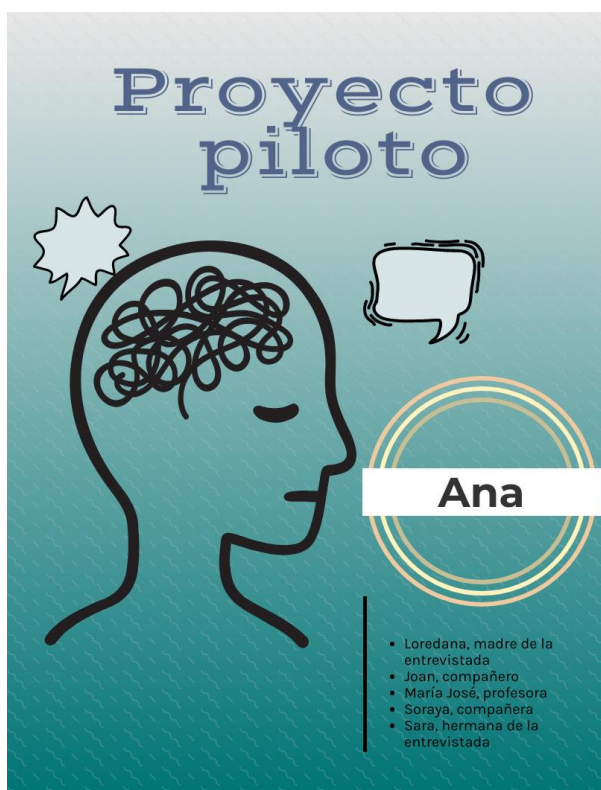


Figura 29b. Codificación del proyecto piloto – la participante, familiares y amigos.

- ▶ la pregunta ‘¿Vuestro/a hijo/a⁴⁴ toma clases de rumano? ¿Por qué?’ se introdujo más tarde al realizar que cabía la posibilidad de obtener información sobre el estatus de la lengua propia de los padres, sobre el uso e identidad con la misma dentro de la familia, y fuera de esta, en actividades de esta índole.
- ▶ la pregunta ‘¿Les han invitado alguna vez ir a la escuela para hablar de Rumanía en su lengua materna?’ provoca conversaciones al respecto, pues los padres no eran conscientes de que eso podría darse en el aula de su niño o niña. Seguidamente, consideramos oportuna la implicación de las familias en las actividades escolares sobre y en la lengua de origen, así como la visibilidad multilingüe y multirracial dentro del aula, microcontexto interactivo de intercambio lingüístico y cultural. Esta pregunta se fundamenta en las observaciones directas llevadas a cabo durante el Proyecto *Llengües de casa, llengües d’escola. La interculturalitat a través de textos identitaris* (Marzà y Torralba, 2017).
- ▶ la pregunta ‘¿El niño⁴⁵ se relaciona con otros niños rumanos?’ del guion original se amplía con algunos ejemplos para obtener la mayor cantidad de información y que no se delimitara a ser una simple cuestión con respuesta corta Sí/No, siendo esta la versión final ‘¿El niño se relaciona con otros niños rumanos? ¿Dónde suele hacerlo? (por ejemplo, en el parque, en la iglesia, actividades extraescolares,...)’
- ▶ la última pregunta, que se añade a las demás para sumar un total de 21 preguntas, es la siguiente ‘¿Sabéis o creéis que, en la escuela, en clase, su hijo puede utilizar el rumano? ¿Hacen actividades que incluya el rumano?’. Se cierra el ciclo de interrogantes con esta última pregunta, que deja constancia de la realidad lingüística en el aula, y no solo, también de la conciencia o percatación del niño que comparte esa

⁴⁴ Estas variaciones masculino/femenino no están presentes en el guion, dado que la entrevista era individual y el uso se articulaba directamente en masculino o femenino dependiendo del hijo o de la hija de los padres entrevistados. Aquí lo dejamos anotado en las dos formas.

⁴⁵ En el guion se recoge la opción masculino o femenino según el hijo o la hija a quien se hace mención.

información con sus padres, quienes en la entrevista describen –en menor o mayor grado– la relación entre escuela y su lengua propia.

Estudios como el de Seidman (2006) o Prasad, Bibhar & Baikani (2018) enfatizan en la importancia de planificar y llevar a cabo un proyecto piloto que sirva de retroalimentación y consolidación de aquellos ítems que se adecúan al objeto de la investigación. Inclusive de ahí pueden surgir nuevos interrogantes. En un proyecto piloto, el investigador afronta retos como enunciar preguntas con cierta sensibilidad para mostrar su respeto, dificultades en lo que respecta estereotipos, valores culturales y morales o el consentimiento de los entrevistados para participar en el proyecto.

Queremos subrayar que, ante todo, el pilotaje ha sido la primera toma de contacto interpersonal en la que se ha creado una relación de confianza entre la familia y la entrevistadora, la introducción y el interés de seguir colaborando con el proyecto, apuntes que nos sirvieron para las demás entrevistas. A partir del pilotaje hemos incorporado los cambios que vimos necesarios para recoger o englobar las preguntas y los objetivos de investigación, ya mencionados en las viñetas anteriores.

6.6 [Cuándo] Cronograma de las actividades programadas

Hay un antes y un después en la planificación de las multitareas que se han llevado a cabo en el proceso de obtención de datos, y para ello hemos dividido esta estructuración en tres fases transformadoras y cambiantes del presente estudio que muestran en última instancia un proyecto madurado, reflexionado, reajustado y enmarcado con el rigor científico propio de un estudio de investigación de esta índole, con las particularidades de la perspectiva etnográfica como directrices.

En consecuencia, la primera fase inicial engloba el cronograma adecuado al Plan de Investigación previsto para su realización a tiempo completo (ver *Anexos*, documento *Cronograma inicial*), en el que se especifican las tareas organizadas en bloques y con una temporalidad aproximada para realizarse en tres cursos académicos. Los bloques constituidos son **introducción al tema** de estudio, **marco teórico, metodología, análisis de datos y conclusiones**, y por último la **redacción de la**

tesis. Cada uno de estos bloques contienen subcategorías específicas que atienden una temporalidad, a su vez, sujeta al plan de investigación inicial con dedicación completa.

Aparte del cambio en la temporalidad debido al régimen de dedicación parcial al estudio, ha habido cambios en la etapa metodológica, pues en la fase inicial se trataba de un estudio longitudinal compuesto de tres etapas –conceptual, metodológica y observacional– que conllevaba una intervención en las escuelas donde estudian los niños y las niñas, la cual lógicamente no se ha llevado a cabo porque no hemos podido obtener la participación de las maestras y los maestros en este proyecto.

Así, la segunda fase se inaugura con la remodelación de la fase anterior teniendo en cuenta la nueva temporalidad y las dos fases restantes incluyendo esta que sirvieron de guía para este nuevo cronograma. La planificación ha seguido su curso, en esta fase las entrevistas con las familias están finalizadas, y todo el material transcrito. Quiero puntualizar que la recolección de los datos (ver figura 38) se efectuó entre diciembre de 2017 –el Proyecto Piloto– y diciembre de 2018, temporalidad que asume la disponibilidad de las familias para realizar las entrevistas y las producciones orales, cuyas intenciones han sido de colaborar con el proyecto, favorecer los encuentros y mostrando su interés y apoyo constante en que mi trabajo pueda realizarse óptimamente.

Se han codificado las carpetas y los documentos de todos los protagonistas para garantizar y preservar su identidad tal y como se les había informado al comienzo de su colaboración. Los apartados del marco teórico y la metodología ya están en construcción, hilando teoría y práctica desde la perspectiva observacional a través de la cual hemos aprendido y comprendido la realidad en su estado puro, original. En este estado también tenemos los datos preparados para su análisis y manejo, que dan forma a los resultados y posteriormente a conclusiones.

Aunque se hayan redactado previamente los apartados de los fundamentos teóricos y la metodología, en esta última fase he conjuntado todo el trabajo y revisado su coherencia, rigor académico y científico. En la figura que sigue se refleja lo mentado en párrafos anteriores.

GESTIÓN DE LAS TAREAS - CRONOGRAMA TEMPORAL

Estudio de investigación con familias rumanas residentes en la provincia de Castelló de la Plana 2015-2021

Tareas / Año	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021
INTRODUCCIÓN AL TEMA						
• Concreción del tema de investigación	✓	✓				
• Formulación de las preguntas y los objetivos de investigación	✓	✓				
• Búsqueda bibliográfica	✓	✓	✓	✓	✓	✓
REVISIÓN DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA						
• Lectura de artículos y referencias bibliográficas relacionados con el tema de estudio	✓	✓	✓	✓	✓	✓
• Redacción del apartado					✓	✓
METODOLOGÍA						
• Establecer el tipo de metodología adecuado al estudio		✓	✓	✓	✓	
• Planificación y preparación de los instrumentos necesarios para el análisis de datos (cuestionarios con preguntas para padres/hijos, conversaciones temáticas con los niños, producción de textos, notas de campo,...)		✓	✓			
ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES						
• Recolección de los datos			✓	✓		
• Preparación de los datos para el análisis (transcripción de formato audio a formato escrito, anotaciones y comentarios, creación de categorías y etiquetas)				✓	✓	
• Análisis de los datos y redacción del capítulo				✓	✓	✓
• Redacción de las conclusiones						✓
• Redacción de la tesis (en su conjunto)						✓

Figura 38. Cronograma con la estructuración de tareas según la anualidad.

Finalmente, la situación emergente en los inicios de 2020 causada por la emergencia global en materia de sanidad, representa la última fase, culminando el estudio con todo el conjunto de datos y su análisis (categorización, codificación, triangulación, etc.), la redacción del mismo apartado y de los dos restantes, a saber los resultados obtenidos y las conclusiones.

6.7 Implicaciones éticas

El gran privilegio que ha supuesto esta investigación es el de poder observar a los participantes desde *adentro*, junto a ellos, lo que me proporcionó un nivel de comprensión e interpretación del contexto estudiado muy complejo, profundo (Fleming, 2018). Más allá de la metodología y los instrumentos que buscamos como

idóneos para los requerimientos del proyecto, prevalecen los fundamentos éticos sobre los que se basa el compromiso entre la persona que investiga y los participantes y que rigen esta investigación.

En lo que expectativas éticas se refiere, en cualquier consulta que he presentado a las familias tanto antes, durante como posteriormente a las entrevistas he mantenido el compromiso con los principios éticos expuestos en los puntos 6.3.1.1, 6.3.1.2, 6.3.1.3 y 6.3.1.4, considerando que es la forma más alta de agradecerles su contribución, su participación y su compromiso.

El primer paso para iniciar la investigación fue presentar un formulario junto con una memoria en la cual se detallaba sobre la población o muestra que formaría parte del proyecto, justificando la finalidad del estudio y sus etapas durante las cuales se desarrolla. Este documento se puede encontrar y consultar en los anexos (ver *Anexo A1*). Por lo que respeta las fases de investigación, el trabajo consiste en tres fases: una conceptual, una metodológica y otra observacional.

La fase conceptual de la investigación es aquella que engloba la formulación del problema de investigación, los saberes teóricos recogidos en el marco teórico que nos han ayudado a justificar y fundamentar este problema, y la perspectiva teórica desde la cual hemos enfocado y abordado la investigación. La fase metodológica que abordamos en este apartado se compone del diseño de la investigación adaptado al objeto del estudio, de la metodología que nos ha permitido obtener resultados, de la definición de los dos grupos de familias que hemos decidido estudiar y la perspectiva desde la cual abordamos la investigación. Por último, la fase de análisis observacional representa el momento central del estudio, donde se aportan la recogida de los datos y el análisis de los resultados que presentamos.

Una vez recibido el informe favorable de la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I (ver *Anexo A1*) comenzamos las entrevistas con cada familia dispuesta a formar parte de este estudio. Los participantes han sido informados debidamente y por escrito (mediante el consentimiento informado), conociendo su relación voluntaria para con el presente proyecto y con la libertad de abandonar su participación en el momento que ellos consideraran (Denzin & Lincoln, 2011).

En materia de confidencialidad, los datos proporcionados han sido tratados con la finalidad de llevar a cabo una investigación científica orientada al desarrollo de una

Tesis Doctoral en el ámbito de la Educación, en la Universitat Jaume I de Castelló, por lo que no están previstas las comunicaciones de datos personales a terceros, será de uso exclusivo para este proyecto de investigación. Estos datos se conservan hasta la finalización y defensa del proyecto de investigación, siendo la fecha prevista en julio de 2023. La recogida de los datos personales y su tratamiento posterior se llevaron a cabo con el consentimiento de la persona interesada y, en el caso de los participantes menores, de la persona que lo represente legalmente.

Anonimato, confidencialidad, voluntariedad, honestidad y transparencia resumen el presente proyecto. Se han respetado los deseos y las posibilidades de las familias en la participación, y sobre todo se han tenido en cuenta sus peticiones personales de permanecer anónimos pero imprescindibles para la investigación, es decir, sus datos personales son seudonimizados y se mantiene intacta su voz, su experiencia, su compartición.

Con este punto finalizamos la segunda parte del estudio, dando comienzo a la tercera y última parte donde se aplicará todo aquello que se ha presentado hasta aquí, así como se mostrarán los resultados de esta investigación.

Tercera parte. ANÁLISIS DE DATOS

Amb pas lent, però constant, es guanya la cursa

(Isop, 620-560 B.C)

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

Nos adentramos ahora en una parte en la que exponemos (cap. 7) y analizamos (cap. 8) el discurso de los participantes desde la “práctica” y no solo desde la “descripción” (Martin Criado, 2014), sabiendo que en el escenario del discurso hay una “censura” de la que habla este autor para referirse al contraste entre lo que se dice y lo que se hace. Con el análisis del discurso podemos observar la coherencia entre los verdaderos valores que el participante posee y aquellos que muestra en la práctica. Esa coherencia es la manifestación de la realidad, la oposición censurada entre lo que se puede afirmar y lo que se debe (Martín Criado, 1998).

Siguiendo con esta idea, nos interesamos de forma especial en el análisis del discurso como praxis, como experiencia entre lo que la persona participante expresa y cómo actúa. Dicho de otra forma, existe una tensión entre las creencias y las prácticas que se plasma en un discurso o en una situación discursiva (Martin Criado, 2004; Martin Criado, 2014). En esta situación la persona que sostiene un discurso se halla constreñida por la ambivalencia entre sus creencias y las prácticas (Cambra y Palou, 2007), resultando en una exposición discursiva de ideas políticamente correctas y justificadas según la mayoría de las personas, o en caso de ser una idea sería la más común y mejor, con el propósito de evitar ser cuestionada.

Se trata de un apartado empírico del trabajo donde anotamos y aportamos información nueva que hemos obtenido con la investigación, resaltando la novedad de los resultados en el ámbito de la educación multilingüe y el aprendizaje de nuevas lenguas partiendo de la lengua propia sobre la cual se asientan las demás.

Encontramos muy interesante la idea de contextualizar a cada participante, aportando las notas del diario de campo y las mismas transcripciones de las que podemos comprender el contexto personal de las personas entrevistadas. Hemos dicho anteriormente (ver 6.1 y 6.3) que en todas las entrevistas la participación ha sido voluntaria (y anónima) por parte de los participantes, y las entrevistas las he realizado personalmente, al igual que las transcripciones, como parte activa de este estudio de investigación.

Otro aspecto que debemos recordar (ver 5.2.2 y 6.3) es el tipo de entrevista que llevamos a cabo, a saber entrevista semiestructurada (Kottack, 2011) con respuestas abiertas (González Martínez, 2008) acerca de su realidad (como por ejemplo estudios, trabajo actual, trabajo en su país de origen o relaciones sociales), del uso de la lengua materna y de las lenguas anfitrionas. Queremos también explicar que las sesiones se desarrollaron en el domicilio de cada familia con la intención de hacerles sentirse cómodos y tranquilos, como por ejemplo su casa.

La estructura que utilizamos es analizar la intervención de cada participante, los padres por un lado y los niños por el otro lado. La presentación de las familias que hacemos a continuación es a partir de lo que nos han expresado en las entrevistas, es una representación de las ideas, creencias y percepciones ideológicas de cada una de las familias. Antes de pasar con el perfil, creemos conveniente e importante remarcar sobre las lenguas contextuales, castellano y valenciano, que de estas dos las familias eligen el castellano al considerarla como lengua mayoritaria e internacional. Esta elección es, en la mayoría de las ocasiones, ‘silenciosa’, pues no mencionan la otra lengua contextual y cooficial del lugar donde residen –el valenciano– afirmando a la misma vez que para ellos la lengua contextual es el castellano. Esta característica vuelve a surgir en el capítulo 8 con el análisis de las entrevistas, donde le dedicaremos especial atención.

Concluido el análisis aportaremos comentarios, ideas y respuestas comunes o diferenciadoras entre los participantes de los dos grupos, tomando como eje las preguntas de los guiones.

PERFIL DE LAS FAMILIAS

Familia de Ana

Ana y su familia viven en Vila-real, una población con alto porcentaje de inmigración (casi un 12%) según el estudio realizado en 2022 (INE, 2022). Ana estudia en una escuela pública con enseñanza mayoritaria en valenciano, donde se relaciona con compañeros y compañeras españoles y también con inmigrantes. Según la madre, en la escuela interactúan principalmente en castellano y en valenciano, y muy poco o

nada en rumano, para así aprender mejor la(s) lengua(s) escolar(es). Tampoco les es permitido hablar entre ellos otra lengua que no fuera el castellano o el valenciano.

La familia considera que es importante aprender el castellano para favorecer el aprendizaje y uso de la lengua materna de los padres en un contexto en el que no es lengua vehicular, oficial. Buscan preservar la relación con la familia que tienen en Rumanía, así como seguir utilizando la lengua rumana entre ellos para no olvidar sus raíces.

También escuchan en rumano canciones de su cultura, hacen manualidades y todos los domingos asisten a la iglesia donde se relacionan con compatriotas rumanos. Siguen guardando fiestas y tradiciones rumanas, aunque se han adaptado a las culturas del contexto anfitrión, por ejemplo cocinan platos típicos de la comarca (paella, arroz al horno), juegan los juegos tradicionales y cantan canciones que en su pueblo se aprenden desde pequeños.

El castellano es importante aprenderlo dado que la niña estudia en castellano y como familia desean formar parte de la sociedad en donde viven (Guardado, 2016), relacionarse con sus gentes, conocer las costumbres y los valores de la cultura española. A lo largo de la entrevista no se menciona el valenciano como lengua relevante para su aprendizaje.

Por tanto, Ana tiene amigos y amigas de ambas culturas, del contexto donde actualmente vive y de la cultura de su origen, aunque en sus encuentros se comunican en castellano mayoritariamente. No realiza actividades extraescolares, se reúne en el parque con los amigos o en alguna cafetería para jugar y hablar.

- ➔ **lengua(s) familiar(es):** rumano
- ➔ **lengua(s) escolar(es):** valenciano y castellano
- ➔ **preferencias lingüísticas:** conservar la lengua materna para mantener el contacto con la familia del país de origen y aprender mejor la lengua mayoritaria del contexto donde residen para socializar e integrarse armoniosamente

Familia de Carmen

Carmen también vive en Vila-real, estudia en un colegio público en el que aplican un programa lingüístico experimental de educación plurilingüe e intercultural en inglés y realiza distintas actividades extraescolares en castellano e inglés.

En la familia, los padres coinciden en la elección consciente de hablar la lengua materna con su hija, es decir, para ellos ha sido natural y sin esfuerzo comunicarse en rumano con ella. Al hablar en rumano saben que contribuyen al enriquecimiento del vocabulario de su hija, es por ello que consideran que es una gran ventaja para la niña a la hora de aprender nuevos idiomas, y sobre todo valenciano, que se parece tanto al rumano.

La familia de la participante considera que la lengua materna es imprescindible para seguir manteniendo el contacto con la familia de Rumanía, igualmente conocer y usar la lengua materna conlleva aceptación de las diferentes culturas que coexisten en la escuela, en la sociedad.

Por ejemplo, en el ámbito familiar se promueve el plurilingüismo, se favorecen tanto la lengua familiar como las escolares, ya que ven películas en inglés, realizan tareas domésticas en rumano, leen la Biblia en rumano, hacen deberes en valenciano, juegan en español y cuando van a comprar hablan en castellano. La madre anota que la tutora de la niña le habló sobre el nivel extraordinario que tiene Carmen en valenciano, algo en lo que coincide dado que cree que hay una relación estrecha entre valenciano y rumano.

Hay que mencionar, por último, que Carmen tiene amigos de diferentes culturas, se relaciona tanto con niñas y niños nativos españoles como con rumanos y demás nacionalidades.

- ➔ **lengua(s) familiar(es):** rumano
- ➔ **lengua(s) escolar(es):** inglés, valenciano y castellano
- ➔ **preferencias lingüísticas:** conservar la lengua materna para mantener el contacto con la familia del país de origen y fomentar la adquisición y uso de otras lenguas

Familia de Daniel

Daniel vive en Castelló, cursa sus estudios de primaria en una escuela de ámbito público enmarcada en el programa lingüístico experimental en valenciano (40%), castellano (30%) e inglés (30%), con porcentajes similares en las tres lenguas.

La lengua familiar no está definida, ya que utilizan tanto el rumano como el castellano en función de las situaciones y sus necesidades lingüísticas. En casa, muchas de las actividades y tareas las llevan a cabo en rumano (por ejemplo leer la Biblia, ver dibujos y dar instrucciones en rumano, entre otras), pero el niño también utiliza el castellano para leer, jugar con sus amigos o interactuar con sus padres. Daniel utiliza el rumano para comunicarse con la familia que tienen en Rumanía y con algunos amigos en la iglesia.

Para aprender alguna de las lenguas de la escuela del lugar donde vive, los padres le ofrecen al niño ver dibujos y videos en inglés, juegos orales en rumano (tipo 'palabras encadenadas'), y el niño no puede avanzar mucho porque solo sabe decir palabras en castellano, en contraposición con los padres que saben solo algunas en castellano y más en rumano.

En cambio, en valenciano no hacen ninguna actividad al considerar que el niño no la va a utilizar, argumentando que las lenguas más habladas en todo el mundo son el inglés y el español. Esta última representa la percepción personal de los padres sobre la utilidad del valenciano como lengua.

El participante se relaciona con los amigos en el patio en castellano, ve películas en inglés y también lo estudia en clase. Igualmente se relaciona con los niños rumanos nacidos en España por sus padres, puesto que por norma general se relaciona con españoles.

- ➔ **lengua(s) familiar(es):** rumano y castellano
- ➔ **lengua(s) escolar(es):** inglés, valenciano y castellano
- ➔ **preferencias lingüísticas:** conservar la lengua materna para mantener el contacto con la familia del país de origen y fomentar la adquisición y uso de otras lenguas mayoritarias

Familia de Eduard

Eduard también reside en Castelló, es el único participante matriculado en un colegio con enseñanza mayoritaria en castellano, siendo de ámbito privado-concertado. En la escuela, el participante tiene amigos rumanos y se relaciona con ellos, eso sí, en castellano puesto que no les dejan hablar en rumano y tampoco quiere. También se relaciona con niños de otras culturas, por ejemplo, tiene un amigo indio y otro del que no sabe su nacionalidad, y entre ellos hablan en español.

En la familia, los padres hablan en castellano con el niño para que adquiriera más vocabulario, y por el contrario entre ellos hablan en rumano dado que están acostumbrados así. La decisión de hablarle en castellano fue a raíz de cuando el niño empezó a ir a la guardería y les hablaba a las educadoras en rumano, porque entonces los padres le hablaban en rumano. Al no comprenderle, tanto para el niño como las personas que le cuidaban, era difícil la comunicación. Es por ello que decidieron hablarle en castellano.

Para enseñar la lengua materna en casa no tienen ninguna rutina, aunque el niño se queda a cargo de la abuela mientras los padres están trabajando, con lo cual está hablando en rumano con ella. El padre expresa que no es necesario conocer o aprender el rumano, ya que están en un país diferente con una lengua y cultura diferentes las cuales son prioridad aprender y respetar (Guardado, 2016). Es necesario matizar que utilizan el rumano dentro de la familia porque la abuela no sabe castellano, reduciendo el uso de la misma a la relación con su abuela.

Para aprender las lenguas de la escuela y del lugar donde viven, los padres le proporcionan diversas actividades tipo vídeos, juegos para aprender sobre la lengua castellana y las matemáticas, entre otras. Eduard hace diversas actividades extraescolares, a saber, kung fu, piscina y repaso. Todas ellas las realiza en castellano.

- ➔ **lengua(s) familiar(es):** castellano
- ➔ **lengua(s) escolar(es):** castellano, valenciano e inglés
- ➔ **preferencias lingüísticas:** aprender y dominar la lengua oficial mayoritaria, el castellano

Familia de Robert

Robert vive en Burriana, estudia en una escuela pública con enseñanza mayoritaria en valenciano, y según la madre, en la escuela no hacen diferencias entre nativos y extranjeros, por tanto se hablan las lenguas oficiales castellano y valenciano. En su clase hay una diversidad cultural significativa (el 30% son alófonos).

En el ámbito familiar hablan en rumano entre ellos –los padres– y también con los hijos, se sienten cómodos, les es más fácil y de esta manera los niños lo aprenden y lo utilizan. Robert acude semanalmente a clases de rumano donde se relaciona en rumano con los demás niños y niñas de origen rumano, y donde adquiere conocimientos culturales y lingüísticos a través de las actividades que realizan. La finalidad es para que su hijo aprenda la lengua rumana, y no solamente, sino también el castellano, una de las lenguas de la sociedad en la que viven y de la cual forman parte.

La comunidad rumana es extensa en Burriana, en casi cualquier lugar hay rumanos, así que el niño se relaciona con rumanos en las actividades extraescolares (piscina y baloncesto) y fuera de estas, como por ejemplo en el parque, en la iglesia o en clase de rumano. El participante realiza tareas en casa en rumano, canta villancicos tradicionales, baila y juega juegos culturales rumanos.

Por último, Robert realiza las actividades extraescolares en inglés, amén de las que curse en la escuela, y se relaciona con niños árabes, rusos (tiene un amigo) y ucranianos. La madre es consciente que el conocer más lenguas es positivo, beneficioso, ventajoso para su hijo, aunque desconoce los beneficios a nivel intelectual. Afirma que cuantas más lenguas conozca más útil le será, y más posibilidades de integrarse en la cultura de acogida.

- ➔ **lengua(s) familiar(es):** rumano
- ➔ **lengua(s) escolar(es):** valenciano, castellano
- ➔ **preferencias lingüísticas:** conservar la lengua familiar para relacionarse con los demás miembros familiares de su país de origen y también aprender y usar las lenguas contextuales

Familia de Marina

Al igual que Robert, la participante también vive en Burriana y estudia en una escuela pública con enseñanza mayoritaria en valenciano. En la escuela se relaciona con niñas y niños de origen rumano, aunque no pueden comunicarse en rumano. La madre ejemplifica el caso de una niña recién llegada de Rumanía y que, según les especificó la maestra, no debían hablarle en rumano sino en castellano, para que la niña pudiera aprender mejor y más rápido las lenguas contextuales/ escolares.

La lengua familiar es el rumano, aunque a veces hablan en castellano por la costumbre de estar tanto tiempo en la escuela hablando en castellano. En casa cocinan recetas rumanas cumpliendo con las tradiciones pascales. Hacen juegos y aprenden cuando van de visita a su país. Cuando les visita la abuela les enseña juegos de mesa típicos rumanos. La hija se relaciona con niñas y niños rumanos en la escuela, en el parque, en la iglesia y en las actividades extraescolares.

Cada semana la niña toma clases de rumano donde aprende sobre y en rumano, destacando que Marina sabe leer en rumano e identifica las grafías con diacríticas (â, ă, ț, ș). Los padres de la participante desean mantener el patrimonio lingüístico y cultural de sus orígenes, y lo poquito que aprende por falta de tiempo durante la semana ya es algo a lo que no están dispuestos a renunciar por el momento.

La utilidad que para ellos representa el hablar su lengua materna en el seno de la familia es que posiblemente la niña necesite este idioma si viaja a su país o se quede allí por diversos motivos. En la sociedad, saber rumano le ofrece la oportunidad de relacionarse con compatriotas suyos, amigos y familiares.

Para aprender las lenguas del lugar en el que viven no hacen actividades propiamente dichas, sino más bien celebran las tradiciones culturales como las fiestas pascales asistiendo a la misa, haciendo mona de Pascua, visitan las Fallas y las disfrutan. Por lo que se aprecia son fiestas tradicionales españolas y valencianas.

- ➔ **lengua(s) familiar(es):** rumano
- ➔ **lengua(s) escolar(es):** valenciano, castellano
- ➔ **preferencias lingüísticas:** mantener el patrimonio lingüístico y cultural de sus orígenes para relacionarse con los demás miembros familiares de su país de origen

Familia de Andrea

Andrea también reside en Burriana, ella estudia en una escuela pública con enseñanza mayoritaria en valenciano. En el patio habla en rumano y en clase a veces hablan algunas palabras y lo demás en castellano. Se relaciona con niños y niñas árabes, y con rumanos también.

En casa hablan castellano (mayoritariamente) y rumano con la niña y entre ellos –padres– hablan en rumano. La dificultad de hablar en rumano con su hija reside en las actividades escolares, como por ejemplo los deberes, además de que viven en una sociedad bilingüe. La familia quiere que su hija aprenda rumano, para su futuro, y para que pueda seguir relacionándose con la familia que tienen en su país. Consideran que la lengua materna les sirve por si vuelven a su país y para comunicarse con los amigos.

La rutina está bien instaurada, la niña estudia en un colegio donde pasa gran parte de su tiempo relacionándose en castellano y valenciano, mencionando que las conversaciones entre madre e hija se dan en castellano y en rumano por comodidad, y por su elección de hablar la lengua contextual mayoritaria.

En su tiempo libre, la niña se relaciona con niños y niñas rumanos en el colegio, en el parque. Asimismo, está en contacto con diversas lenguas por los estudios (inglés, francés), le gusta la lengua rumana porque tiene un estilo diferente, tiene alta percepción del sentido de identidad con la lengua materna rumana. A Andrea le gusta tanto el castellano como el valenciano, le es fácil comunicarse en los idiomas que conoce, lo que representa mucha diversidad, facilidad para hablar las diferentes lenguas y placer por ellas.

- ➔ **lengua(s) familiar(es):** castellano
- ➔ **lengua(s) escolar(es):** valenciano, castellano
- ➔ **preferencias lingüísticas:** conservar la lengua rumana para seguir relacionándose con la familia de origen, así como para tenerla en un futuro

Familia de Gloria

Gloria reside en el pueblo Alquerías del Niño perdido, muy cerca de Burriana y Vila-real. Estudia en una escuela pública, con enseñanza mayoritaria en valenciano, y en el aula se habla valenciano y castellano. Según Gloria, se relaciona con españoles y con una amiga que es inglesa, algo que la madre contradice y argumenta que los niños y las niñas con las que juega en el colegio son de origen rumano, nacidos aquí, como su hija.

En el seno familiar hablan rumano (los padres entre ellos), castellano y valenciano (la madre con los hijos), apuntando que con su hermano habla un poco en inglés. La madre es consciente de esta elección, por consiguiente afirma que el conocer más idiomas representa apertura hacia nuevas lenguas y culturas, ventajas de las que es consciente. La lengua rumana en casa es a través de la televisión y los programas de entretenimiento, con los cuentos y las canciones tradicionales rumanos, en alguna receta que hacen juntos, y también lo usan cuando no quieren que otras personas que no saben rumano les entienda.

Emplean las tres lenguas: van a la iglesia donde escuchan y se comunican en rumano, hacen juegos populares en valenciano y para contarse el día y lo que han hecho utilizan el castellano.

La niña se relaciona con otros niños rumanos, en el parque y en la escuela, aunque entre ellos hablan en castellano, afirmación que corrobora ella misma. Además, se relaciona con sus amigas, una es alemana compañera de gimnasia, una compañera inglesa y la otra es colombiana, con las tres habla en castellano.

- ➔ **lengua(s) familiar(es):** castellano, valenciano y rumano
- ➔ **lengua(s) escolar(es):** valenciano, castellano
- ➔ **preferencias lingüísticas:** dominar las lenguas contextuales y conservar la lengua rumana para relacionarse con amigos y familiares

7.1 Entrevistas con las familias

Antes de pasar a comentar y describir cada familia en particular, vemos conveniente recordar que la entrevista (ver *Anexo A10*) para las familias contiene 21 preguntas semiabiertas relacionadas con los ámbitos (uso y gestión de lenguas, tratamiento de la lengua propia, identidad, creencias, actitudes y saberes lingüísticos) y los temas de investigación (influencia del contexto, de la familia y de la escuela), información que se ha expuesto en los puntos 5.2.2, 6.3.2 y 6.4.2, y la cual es necesaria para la categorización de las etiquetas y su posterior análisis.

En el siguiente capítulo (cap. 8) analizaremos cada etiqueta y las preguntas correspondientes. Para el caso de los niños y niñas participantes, la entrevista contiene 10 preguntas semiabiertas (ver *Anexo A11*) relacionadas con los mismos ámbitos que acabamos de mencionar para la entrevista de las familias.

Familia 1 (entrevista realizada por la madre de Ana) Duración 00:23:44

La entrevista se desarrolla en rumano según la elección de la madre. En casa hablan mayoritariamente en rumano, pero también en castellano, ya que la niña tiene que realizar los deberes de las distintas asignaturas tanto en castellano como en valenciano, y en inglés la asignatura de Inglés. La madre apunta a la necesidad de dominar la lengua mayoritaria de la sociedad de acogida (de las dos lenguas contextuales la madre elige el castellano), pues al vivir aquí tienen trabajo, se relacionan con amistades, realizan actividades diarias tales como comprar, hacer gestiones diversas, leer y/o escuchar las noticias o ir al médico, una necesidad primaria que les condiciona en el aprendizaje de la lengua meta.

Asimismo, la madre afirma mantener el contacto con la cultura y el país de origen y cuidan la transmisión de la lengua materna, al igual que verbaliza una relación estrecha entre la lengua y el país de origen. Para ella, hablar en rumano es estar en su país, con su gente.

Familia 2 (entrevista realizada por los padres de Carmen) Duración 00:40:57

En esta entrevista están presentes ambos padres e interactúan con fluidez en rumano a la hora de contestar a las preguntas. Para la cuestión sobre el uso de la lengua propia, los padres coinciden en la elección consciente de hablar la lengua

propia con su hija, es decir, para ellos ha sido natural y sin esfuerzo comunicarse en rumano con ella. Al hablar en rumano saben que contribuyen al enriquecimiento del vocabulario de su hija, es por ello que consideran que es una gran ventaja para la niña a la hora de aprender nuevos idiomas, y sobre todo el valenciano, que se parece tanto al rumano.

Como complementario a esta idea, la madre anota que la tutora de la niña le habló sobre su nivel extraordinario en valenciano, algo en lo que también coincide dado que cree que hay una relación estrecha entre valenciano y rumano.

Ellos tienen mucha familia en Rumanía y fuera del país, y la lengua común de todos ellos es el rumano, porque algunos hablan inglés y rumano, otros castellano y rumano, otros solo rumano, de ahí la vinculación entre lengua y familia.

Sin duda la lengua materna es imprescindible para seguir manteniendo el contacto con la familia de Rumanía, aunque igualmente conocer y usar la lengua materna conlleva aceptación de las diferentes culturas, comenzando por la de uno mismo.

Familia 3 (entrevista realizada por los padres de Daniel) Duración 00:51:09

Antes de comenzar la entrevista les he ofrecido la posibilidad de realizarla en la lengua que más cómodos estuvieran, y no tenían una sola opción, les era indiferente hacerla en castellano o rumano. Es un indicio del dominio que los padres creen tener de ambas lenguas (castellano y rumano) casi por igual, y que refleja la integración en la cultura anfitriona, especialmente en lo que se refiere a la lengua mayoritaria, el castellano.

La entrevista tiene marcas de interferencias lingüísticas entre rumano y castellano, en bastantes ocasiones hacen uso de calcos, sobre todo la madre. En castellano, el padre reconoce tener dificultades con el lenguaje académico, si bien es cierto que se desenvuelve sin problemas a nivel social, oral.

En un momento dado la conversación ha derivado en comentarios complejos relativos a la gramática rumana, en concreto la grafía actual de los diacríticos *â/î*, ya que en la actualidad para el comienzo y el final de las palabras se utilizará la segunda grafía y la primera grafía para los demás casos. Esta conversación atrapa los conocimientos lingüísticos que ambos poseen y muestran, además del gran placer que

particularmente la madre expresa al hablar de la lengua materna y no solo sobre esta, también sobre la historia.

Con respecto al origen, ambos concuerdan en que las raíces del niño son rumanas, y él debe conocer la lengua materna de su familia para relacionarse con ellos, y en el supuesto caso de volver a Rumanía poder comunicarse y relacionarse, estudiar o trabajar. Es una lengua más que conoce.

Atendiendo esta idea, la madre lo explica a través de una analogía en la que un árbol está desarraigado, al igual que una persona lo está sin su lengua propia. La ventaja de conocer una lengua más además de la tuya propia es a nivel personal, no tanto en la sociedad, en el caso de un migrante. En la misma idea, los padres mencionan el sentimiento de *autoconservación*, ellos tienen claros sus sentimientos hacia la lengua propia y la segunda lengua aprendida como extranjera, el castellano. Es la conciencia que tienen como hablantes sobre su lengua materna para el mantenimiento de la lengua y, por ende, de la identidad. La identidad, afirman, está relacionada con la sociedad de la que uno forma parte, y no solo vive, sino que se siente integrado de la comunidad que la conforma.

Ahora bien, consideran que la identidad de su hijo no está igual de definida que la suya, y la madre inclusive afirma que probablemente la pierda. Acerca de la identidad, el padre añade brevemente una anécdota que pasó en un viaje a Rumanía. El niño sabía que iba a regresar a España, aún con todo al irse lloró –porque se iba del que considera su país natal– añadiendo “Mami și tati voi aveți o țară dar eu n-am” (traducción al castellano *Mamá y papá, vosotros tenéis un país, pero yo no*) y al regresar a España se emocionó diciendo “Ayyy, mi país”. Para el niño esta es su propia perspectiva sobre su identidad, siente que pertenece a algo, pero a nada en concreto, puesto que él nació en España, pero sus padres son rumanos.

Asimismo, al preparar los pasaportes para dicho viaje, el niño dejó claro que él no se sentía ni rumano ni tampoco español, conociendo esta otra aseveración digna de del presente estudio: “Păi da eu nu sânt nici român nici spaniol” (traducción al castellano *Es que yo no soy ni rumano ni español*). En definitiva, él no se siente ni rumano ni español pero sí se alegró al regresar a España, al que llama su país.

La entrevista concluye con un comentario de la madre sobre actividades que ellos hacen como familia, tales como ir a la iglesia rumana y leer la Biblia en rumano, para mantener y preservar su lengua materna.

Familia 4 (entrevista realizada por los padres de Eduard) Duración 00:26:41

La entrevista se lleva a cabo en castellano a petición de ambos padres, mencionando que la pronunciación en castellano de ambos padres es con el sonido alveolar /s/ en vez de la interdental /θ/ para las variantes ‘c, z’. Los padres de Eduard utilizan el término ‘español’ para referirse al castellano, y en las intervenciones hay interferencias del rumano (‘Pero una es las excepciones, una es de general. ¿De general, no?’, ‘se nació aquí’).

Durante la entrevista insisten en la idea de que el rumano no les sirve para nada en el lugar donde viven, solo para relacionarse con los abuelos que están aquí y muy poco con la familia que les queda en Rumania. También mencionan que no les gusta el valenciano, les parece difícil y no aprecian ninguna utilidad, pues el español es mundial y pueden hablar en muchos más países que tan solo en un área geográfica como es el caso del valenciano.

Por otro lado, afirman que no les gusta relacionarse con rumanos, dicen que tienen muy poquitos amigos aquí. Generalmente, su círculo de amigos se compone de gente autóctona, intentando crear relaciones de amistad también entre sus hijos.

Hay que mencionar que desde pequeño al niño no le han enseñado sobre la cultura rumana, por ejemplo cantarle canciones típicas rumanas, juegos o inclusive hablarle, al optar por aprender y hablar una de las lenguas de la sociedad de acogida que al mismo tiempo es la lengua propia del niño por haber nacido en Castelló y por ser su lengua de uso y comunicación (Guardado, 2016).

Por consiguiente, el niño va a actividades de repaso para hacer los deberes escolares, allí habla castellano y, según la asignatura, en valenciano. En el colegio, el niño se relaciona con niños y niñas rumanos, eso sí, en castellano. El motivo es que no se les deja hablar en rumano, ni en clase ni en el patio, “está prohibido por los docentes”, según expresa textualmente el niño.

Familia 5 (entrevista realizada por la madre de Robert)**Duración 00:25:22**

La elección lingüística de la madre de Robert para realizar la entrevista es el rumano, su lengua materna y en la que se expresa confiada y segura. En la familia hablan en rumano, también con algunos familiares y amigos, y en la sociedad en general se desenvuelven en castellano.

Son una familia integrada en el contexto en el que viven, los niños tienen amigos rumanos, españoles y de otras nacionalidades. Los padres apoyan el aprendizaje del castellano y del valenciano como lenguas del contexto de acogida necesarias para el desarrollo de sus hijos, tanto académicamente como socioculturalmente.

En concreto, la madre comenta que el niño recientemente había hecho una salida para visitar las Fallas de su pueblo (la madre utiliza el término *Fallasurile*, puesto que en rumano no tenemos equivalente del término en castellano/valenciano 'fallas/falles' y lo tiene como válido para utilizarlo así) junto con compañeros de clase de quinto y sexto y se quedaron a dormir en el colegio.

Resumiendo, la lengua rumana se utiliza en la familia con la finalidad de preservar la lengua materna de los padres y con ello favorecer las relaciones con la familia que se ha quedado en Rumanía y otorgan importancia a las lenguas de la sociedad en la que conviven para sentirse acogidos y parte de esta, especialmente en el caso de los niños.

Familia 6 (entrevista realizada por la madre de Marina)**Duración 00:56:48**

La entrevista se realiza en rumano, ya que la madre de Marina ha optado por hacerlo en su lengua materna. No obstante, se hace notable la interferencia entre las lenguas castellano y rumano por medio del translingüismo, que se debe al tiempo que lleva conviviendo en este contexto y también a la adaptación e integración positiva de la entrevistada hacia la lengua y cultura de acogida.

La lengua hablada en la familia es el rumano, y en ocasiones utilizan ambos códigos lingüísticos (rumano y castellano) al tener en cuenta el grado de asimilación del castellano y las tareas escolares de los niños que deben realizar en casa. La preservación de la lengua materna está vinculada con las ventajas que los padres encuentran en que sus hijos sepan hablar rumano, en particular para favorecer el

contacto con los demás familiares y para sumar una lengua más que conocen y con la que pueden comunicarse.

Conviene remarcar aquí un hecho significativo que ocurrió en el aula de Marina en la cual hay extranjeros, pero todos hablan castellano, a excepción de una niña que llegó hace pocos meses y no sabía hablarlo. En ese caso la profesora le pidió a Marina que la ayudase con lo que necesitara pero que intentara no hablarle en rumano, puesto que no aprendería castellano y eso iría en su desfavor. Este ejemplo representa la falta de conocimiento respecto a los efectos de hablar una lengua diferente a la de la comunidad en la que uno vive, al considerar que ello entorpecería el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y de la cultura meta (ver 4.4 y 6.4).

Además, la madre de Marina menciona la dificultad añadida para ellos como extranjeros de aprender valenciano, la lengua de la sociedad en la que vive, un pueblo de la Comunidad Valenciana, y que debería ser opcional para aquellos que quieran aprenderlo y hablarlo, pero no impuesto. A esta idea se opone la hija, que afirma no considerar nada difícil aprenderlo y hablarlo. Tenemos datos de investigación que apuntan a esta relación y la afirmación de la niña parece ser una manifestación de estos resultados. Podemos observar que, por el hecho de nacer en una sociedad bilingüe y tener otra lengua que es la suya propia, deriva en una facilidad a la hora de aprender más lenguas, puesto que la lengua tiene unas estructuras de interdependencia lingüística (competencia subyacente común y la transferencia lingüística) que están en todas las demás lenguas, en este caso, en las de origen latino.

Familia 7 (entrevista realizada por la madre de Andrea) Duración 00:22:45

La entrevista se realiza en castellano, la madre conversa fluidamente, aunque hace algunos calcos de las estructuras gramaticales y del léxico en rumano, y no tiene problemas de comprensión alguno. En la familia utilizan el rumano y el castellano, y el hecho de que su hija estudie en castellano y valenciano les motiva a utilizar las lenguas contextuales y sentirse parte de la cultura y sociedad donde residen.

La facilidad para expresarse en una de las lenguas de la sociedad de acogida hace que descuiden un poco la lengua propia. El entorno es claramente un factor condicionante pues a la hora de hacer las tareas escolares –que es un tiempo que

pasan juntas— se comunican en castellano para agilizar y practicar al mismo tiempo esta lengua.

Tal como afirma la madre, en la familia optan por hablar esta lengua de la sociedad de acogida por comodidad, por sentirse integrados en la cultura en la que viven y por integrar a los de aquí en sus conversaciones. Este patrón hemos visto que se plasma en todas las familias participantes, un factor común que se atribuye al grado de asimilación de la lengua y cultura mayoritaria de acogida por parte de los progenitores.

Finalmente, resulta importante la utilidad que ellos, como familia, atribuyen a la lengua propia, mencionando que el rumano les servirá por si vuelven a su país. Asimismo, desean que su hija Andrea aprenda y use el rumano como preparación para su futuro, sin dejar atrás la comunicación con los familiares de su país de origen.

Familia 8 (entrevista realizada por la madre de Gloria) Duración 00:19:30

La madre expresa su preferencia de realizar la entrevista en rumano, se siente cómoda y segura al hablar en la lengua materna, es la lengua que domina en comparación con las demás, una clara identificación con su lengua y cultura, así como el dominio de las mismas que le dan seguridad a la hora de comunicarse en la lengua propia.

En la familia hablan rumano, castellano y valenciano, y entre ellos, la pareja habla en rumano (entre ellos) porque su marido no domina el castellano. La elección de hablar en las lenguas que conocen sus hijos y ella misma al trabajar en un contexto bilingüe representa apertura hacia nuevas lenguas y culturas, ventajas de las que es consciente, y claramente la afirmación que hace respecto la diversidad lingüística sirve para apoyar la teoría de la multiculturalidad.

Conviene anotar en el marco de esta idea que el aprendizaje de varias lenguas a la vez es diferente al de un usuario monolingüe, pero sabemos que la interdependencia lingüística es un recurso que tienen las personas plurilingües para alternar las lenguas.

Resulta interesante lo que la madre comenta sobre su hija y es que en ocasiones necesita un apoyo visual para comprender lo que le está indicando en rumano. En este sentido, para Gloria la lengua de herencia (rumano) está poco afianzada, ya que

necesita apoyo visual en ciertas explicaciones. Incluso puede que la niña no se identifique con la lengua de herencia como lengua vinculante/vehicular en la familia, lo que hace que, en ocasiones, la comunicación oral se dificulte.

Síntesis de las entrevistas realizadas con las familias

Sobre las bases de lo que hemos comentado para las entrevistas del grupo de las familias, queremos reflejar las conversaciones y observaciones brevemente sintetizadas:

- De las ocho familias que han realizado las entrevistas, dos de las familias (2/8, un 25% del total) optaron por expresarse en castellano y el resto (6/8, un 75% del total) eligieron conversar en rumano, su lengua materna.
- Las familias deben hacer un esfuerzo para mantener viva la lengua rumana, dado que prácticamente todo lo que hacen es en castellano (ámbitos educativo, laboral y social).
- Todas las familias sin excepción han afirmado el respeto por las personas autóctonas y su lengua, un respeto que para ellos se traduce en un cambio de código (del rumano al castellano) cuando están con personas que no comprenden ni hablan rumano, incluso si el diálogo es solamente con sus hijos.
- En una de las preguntas que se les hicieron a los padres sobre qué actividades hacen con los niños en la lengua materna, entre las cuales se mencionó la lectura junto a los pequeños, en las respuestas encontramos cierta ausencia de lectura conjunta (5 de 8 – el 62% de los padres les leen o les han leído siendo más pequeños). Dicho porcentaje es igualmente aplicable en la pregunta formulada a los niños de si leían solos o con los padres. La existencia de estudios en lingüística respalda las observaciones extraídas del corpus de preguntas, en tanto que la lectura en voz alta por parte de los padres contribuye al desarrollo del vocabulario, la comprensión de la gramática y la formación de las palabras, lo que incrementa la capacidad de leer, comprender y hablar por el hecho de que los oyentes [los niños] acumulan palabras que podrán utilizar cuando les sea necesario (Massaro, 2016; Bosma y Blom, 2020).
- Las familias coinciden en la idea de que las lenguas contextuales y escolares son un factor de identidad para sus hijos e hijas, al igual que representan la

inclusión en la cultura y sociedad en la que actualmente residen. Como hemos dicho al comienzo del capítulo, antes de perfilar a las familias avanzamos la falta de presencia del valenciano en su discurso. Algunas de ellas lo ignoran completamente, no lo mencionan, una familia lo rechazan explícitamente, hay dos que lo mencionan y otra sí que incorpora el valenciano a casa y lo menciona.

Encontramos una relación donde el respeto por las lenguas contextuales se origina en la importancia que cada familia otorga a su lengua materna o propia, dicho de manera diferente, según la importancia que cada familia tiene hacia su lengua materna se mostrará en el respeto y valor hacia las lenguas contextuales (las dos no solamente una).

- ➔ Las familias concuerdan en que aquí en el lugar en que viven, su hijo o hija aprende la lengua de herencia de una forma totalmente diferente a como lo haría si viviera en Rumanía, es decir, para el niño o la niña, el rumano representa la segunda o tercera lengua.

7.2 Entrevistas con los participantes menores

En este punto, que está relacionado con el anterior, pasamos a describir a los hijos y las hijas de las familias participantes. Para el caso de los niños y niñas participantes, la entrevista contiene 10 preguntas semiabiertas (ver Anexo A11) relacionadas con los mismos ámbitos que acabamos de mencionar para la entrevista de las familias. Los más pequeños podían elegir la lengua en la que querían realizar la entrevista entre las tres que conocen: castellano, valenciano o rumano. Como particularidad a la entrevista que realizaron las familias, el protocolo en este caso es que los menores tenían que elegir una lengua para realizar la entrevista semiestructurada y seguidamente continuar con la misma lengua que habían elegido también para las actividades de producción oral y escrita, poniendo en práctica las tres lenguas. Si por ejemplo eligen hacer la entrevista en rumano, la siguiente actividad de producción oral y escrita se realizará en la misma lengua, para evitar sobrecargarlos con el cambio de código y de actividad al mismo tiempo. La siguiente sesión de

producción oral y escrita se realizaría en una de las dos lenguas restantes, quedando así la última lengua para la tercera de las sesiones de producción.

Niña 1 Ana (Duración 00:17:30) entrevista en valenciano

La entrevista que estaba fijada para realizarse en valenciano se desarrolla principalmente en castellano, la niña empieza hablando un poco en valenciano y durante la conversación a veces dice cosas en valenciano, mostrando que la lengua de uso principal es el castellano. Según la participante, con su padre habla en rumano y con su madre en castellano y con los abuelos en rumano. Tiene muchos tíos, y con la gran mayoría de ellos habla en rumano porque están en Rumanía. Veamos ejemplos extraídos de la entrevista transcrita:

- E [...] Per exemple amb la teua mare, amb el teu pare. Parles diferents llengües amb ells? És a dir, en ta mare parles d'una manera i en el teu pare d'una altra?
- A *Assenteix amb el cap*
- E Sí? Em pots dir en quines?
- A En el papà rumano i en la mamà espanyol.
- E [...] En la iaia en quina llengua parles?
- A Rumano.
- E Ah, romanès. I en l'avi, en el iaio?
- A Igual.
- E Igual, en romanès?
- A Sí.
- E Eh i tens tios o...?
- A Sí...
- E Molts?
- E [...] I amb ells... com parles amb ells?
- A Rumano.
- E En tots romanès, en tots absolutament?
- A En els de ma mare espanyol, en els de mon pare rumano.

Para ella, la lengua de pensamiento e identidad es castellano (ella se refiere como 'español'), y también es la lengua que utiliza para relacionarse con las amigas y los compañeros de clase, así pues, ella habla con sus amigas en castellano o español y valenciano.

- E [...] En quina llengua penses?
- A En español.
- E En espanyol, veritat? En la que més. Més que valencià i més que en romanès?
- A *Assenteix amb el cap*

Cuando le pregunto por la cultura rumana, la cultura de origen de los padres, la relaciona con la familia, estar con los 'iaios', los primos, con el perro Max, con la comida (menciona en rumano platos que le gustan, por ejemplo *ardei umpluți*, *compot de prune*, diciendo los ingredientes directamente en rumano).

En referencia al tiempo de lectura, los padres no le leen, ella sabe leer y por tanto elige sus lecturas. Otro ítem que se incluye en las preguntas es sobre actividades: la televisión la ve en castellano, aunque también tienen canales en rumano; juega en el móvil, con su hermana pequeña.

Ana cuenta anécdotas del comedor mezclando palabras en valenciano, resaltando la influencia lingüística del colegio (en el *menjador* me ponían... me gusta *escoltar-lo...*), una influencia que ya forma parte de su léxico y forma de expresarse. En la siguiente pregunta, la niña contesta que no habla más en valenciano porque sabe más en castellano y le viene mejor, lo que indica un desconocimiento de la otra lengua contextual y escolar, del valenciano.

- E I per què parleu en castellà o en valencià? És... ho feu per algun motiu?
A Sí, perquè algunes coses en espanyol me venen millor a mi perquè en valencià jo algunes coses jo no sé lo que són... i lo que significa.

Niña 2 Carmen (Duración 00:25:13) entrevista en valenciano

Esta entrevista la realiza en valenciano, habla con fluidez y muy buena pronunciación, aunque en algunas ocasiones incurre en calcos por influencia de castellano ('castellà i en rumano', 'que eran los dos romanesos i... però yo me comunicava', 'Però amb el rest me relacione en castellà i ja està.').

Antes de comenzar la entrevista hablamos sobre su habitación, de sus aficiones, le gustan sobremanera los juegos de construcción, es muy ágil con las distintas lenguas que domina y se mostraba muy tranquila en todo momento.

El rumano lo utiliza para comunicarse con la familia y se siente muy cómoda al hablar en castellano, dado que es una de las lenguas de la sociedad en la convive, es también la lengua de las actividades extraescolares. En el siguiente ejemplo mostramos la percepción de Carmen sobre la lengua que 'habla todo el mundo', aunque sabemos que no es la única lengua de la sociedad donde reside.

- E En quina llengua te sents més còmoda a l'hora de parlar? De totes les llengües que coneixes... quantes llengües coneixes?
- C Una, dos, tres quatre.
- E Les pots enumerar quina és cadascuna?
- C Castellà, valencià, anglès i romanès.
- E De totes aquestes quatre que m'has esmentat, en quina llengua és la que més còmode estàs? La que més t'agrada, la que més còmoda, la que més parles i no tens que fer cap esforç...en quina d'estes?
- C En castellà.
- C Perquè... a vegades en valencià ehh me costa parlar, en anglès comestic fent anglès a vegades també me costa i tinc que preguntar, en romanesc em costa molt sobretot perquè hi ha paraules... hi ha moltes paraules que jo no conec i m'és difícil... i en castellà és el més fàcil perquè tot el mon parla en castellà i jo no tinc que fer cap esforç.

Es significativa la afirmación de Carmen en referencia a la identidad lingüística, percibí que no tenía del todo claro cuál era su lengua propia, por mucho que afirmase que ella es española y en la lengua en la que se siente más cómoda para hablar fuese el castellano, dado que en una de las preguntas contestó que el rumano es una parte de ella y es la lengua en la que puede comunicarse con su familia, para posteriormente volver a decir que en castellano conoce muchísimo vocabulario, más que en rumano, por lo que el castellano lo utiliza casi siempre.

- E Però et sents identificada en el sentit que la llengua romanesa forma part de tu o és simplement una llengua en la que tu te comuniques i és una llengua més [...]?
- C Eh, pues, ehh, la veritat el romanès també forma part de mi perquè em puc comunicar molt bé amb la meua família i [pausa llarga] i l'espanyol és com una altra llengua però queestic més còmoda en el castellà que en romanès perquè em puc expressar millor.

Niño 3 Daniel (Duración 00:14:55) entrevista en rumano

El participante realiza la entrevista en rumano, respondiendo a las preguntas con frases cortas, y cuando tiene que referirse a algo más detalladamente lo hace en castellano. La pronunciación en rumano tiene rasgos articulatorios del castellano, pero relata correctamente las ideas.

Con sus padres se comunica en castellano y en rumano, y con la familia restante lo hace en la lengua de herencia, en rumano. Daniel recalca que su lengua materna es el español y por ello se siente más cómodo a la hora de hablarlo. Miremos el extracto de la entrevista:

- E În ce limbă te simți tu mai comod când trebuie să vorbești?
- D În spaniolă.

D Pentru că e limba mea maternă.

Traducción

E ¿En qué lengua te sientes más cómodo cuando tienes que hablar?

D En castellano.

D Porque es mi lengua materna

El participante aporta un comentario relevante, y es que para él hay una distinción entre los rumanos como él nacidos aquí –a los que no los considera rumanos– y los rumanos nacidos en Rumanía. Además, durante la conversación decía que no tenía amigos rumanos cuando al principio dijo que sí, estaba confuso con la denominación de “amigos rumanos” porque él los considera españoles, aunque provengan de familias rumanas, por la razón mencionada anteriormente. Finalmente afirma tener también amigos rumanos y relacionarse con ellos en el parque, en la iglesia, en su casa.

En la última pregunta del guion el participante afirma que nunca le ha gustado ser rumano, resaltado su preferencia de ser español, así lo vemos en las siguientes líneas:

E Și mi-ar plăcea să te-ntreb dacă ție îți place ca colegii tăi sau ți-ar plăcea ca colegii tăi să învețe lucruri noi despre alte culturi precum despre cultura ta, despre cultura română? [...]

D Nu, nu mi-ar plăcea. Niciodată nu mi-a plăcut să fiu român, așa, más o menos. Îmi place cel mai mult să fiu spaniol.

Traducción

E Me gustaría preguntarte si te gusta que tus compañeros o si te gustaría que tus compañeros aprendieran cosas nuevas sobre otras culturas como la tuya, sobre la cultura rumana. [...]

D No, no me gustaría. Nunca me ha gustado ser rumano, más o menos. Lo que más me gusta es ser español.

Daniel termina la entrevista haciendo unos comentarios en castellano con mucha soltura y naturalidad, utilizando ideas y vocabulario correcto, lo que resalta las carencias lingüísticas en la lengua de herencia.

E Ok, ah... Nu știi ai mai vrea să-mi zici și tu ceva,... adică...

D Que mi gato es raza Angora.

E Que qué?

D Que mi gato es raza Angora. Y nunca uses Angora turco... y si ves gatos con la cara muy fea... muy... un poco feas de gatos estos es porque es una fusión... y dicen que es un gato Angora, no... es una fusión y eso no me gusta.

La entrevista se realiza en castellano de manera interactiva, prácticamente ha entendido lo que se le pedía hacer y ha ido contestando a las preguntas sin dificultad alguna, a pesar de su temprana edad (8 años).

Desde las primeras preguntas el niño se afirma lingüísticamente con el español (así es como se refiere a la lengua que considera materna y la que prefiere), la lengua que utiliza en el colegio, citando textualmente 'porque hago escuela con ella'. Añade que hay más cosas que le hacen sentirse cómodo, como por ejemplo los dibujos, las películas y las canciones en castellano, si bien es destacable que también se identifica con la lengua y cultura de herencia. Ponemos el siguiente verbatim:

- E [...] ¿Qué piensas de tu lengua materna? ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Cuál crees que es tu lengua materna?
- Ed Español.
- E Español. Em... ¿te identificas con la lengua y la cultura rumana? Es decir, te identificas se refiere a que sientes que es una lengua con la que tú puede sentirte cómodo hablar, entender...
- Ed Sí.
- E ¿Sí? Es decir, tu lengua materna es español, pero también te sientes identificado con la lengua rumana.

En la segunda pregunta relacionada con las lenguas en las que se comunica con la familia, expresa que con los padres habla en español (utiliza este término en lugar de castellano), con su abuela en rumano y con algunos primos en español.

Realiza diversas actividades extraescolares, a saber, kung fu, piscina y repaso, todas ellas en castellano. Seguidamente, Eduard contesta que hay otras cosas que le gustan de la cultura rumana y es tener a su tío, quien tiene una casa y en verano alguna vez va, y por supuesto la comida (enumera en rumano *sarmale, mici*), un rasgo cultural que indica conocimiento de algunos aspectos culturales rumanos como es la gastronomía.

En las siguientes afirmaciones plasmamos la realidad educativa del centro con respecto a las lenguas familiares, pues el niño admite que no les está permitido hablar en rumano, aunque él tampoco quiere relacionarse en rumano.

- E [...] En la escuela si te relacionas con niños rumanos, aunque no hables en rumano pero que sepas que sean...
- Ed Ah, sí.
- E ¿Sí? ¿Y en qué lengua habláis?

- Ed Español.
 E Eh... ¿por algún motivo?
 Ed Porque no nos dejan hablar rumano.
 E Vale. No... es decir, porque sabéis, por eso pero no libremente habéis elegido porque queremos y porque nos gusta hablar castellano, sino porque no os dejan.
 Ed No nos dejan, y también porque yo no quiero.

A pesar de que en clase la maestra no incluye actividades sobre la lengua y cultura rumana, al participante le gusta que los compañeros aprendan nuevas cosas sobre la cultura rumana, ellos mismos le piden que les enseñe a hablar en rumano. Su madre apunta que su hijo tiene un compañero que ha aprendido a contar hasta diez en rumano gracias a Eduard.

Niño 5 Robert (Duración 00:15:49) entrevista en rumano

La entrevista del participante se lleva a cabo en rumano, con pronunciación correcta de los sonidos típicos del rumano –que en la ortografía se representan por letras con diacríticos como ș, ț, ă, â, î– y respuestas escuetas, sin desarrollar mucho las preguntas. Queremos puntualizar que Robert realiza la entrevista un poco cansado, había estado con los amigos en una fiesta de pijamas por las fiestas de Burriana, así que durmió bien poco.

Con el hermano habla en castellano y a veces en rumano –entre los dos hay complicidad que se realiza a través de la lengua—, con los padres en rumano; también habla en rumano con la familia que tienen en Rumanía, punto importante que recalcar sobre la lengua materna como nexo entre las dos generaciones que viven en un contexto distinto al contexto de la primera generación (la de los padres).

- E În ce limbă vorbești sau în ce limbi, dacă sunt mai multe, vorbești cu mama, cu tata, bunicii, cu frații, cu unchii, mătușile...?
 R Spaniola și româna.
 E Care cu care?
 R Română cu mami și cu tati, spaniolă cu David și câteodată și română.
 E Deci cu... David este fratele tău, nu?
 R Da.
 E Și cu cei din țară cum vorbești? Cu unchi, mătuși, cu bunici?
 R În română dacă nu, nu-nțeleg.

El participante calca la estructura castellana ‘he nacido aquí’, es decir, traduce literalmente la estructura; en rumano esta estructura es reflexiva ‘m-am născut aici’, es el resultado de la influencia que ejerce la lengua y el contexto donde residen actualmente.

En la pregunta que apunta hacia la opinión suya sobre la lengua materna, la lengua que hablan en casa, Robert hace una afirmación contradictoria, primero dice que hablan rumano diariamente en casa y en esta pregunta confiesa que le es difícil hablar conmigo en rumano dado que no lo habla desde que nació (de nuevo calca la estructura castellana ‘am născut’, aparte de muestras de translanguaging –‘desde’–), pero en realidad se refiere a que no posee mucho vocabulario en la lengua de herencia.

- E Ce opinie ai tu despre limba română? Crezi că-i grea? Iți place?... Nu e ușoară deloc, n-o folosești niciodată, este nefolositoare...
- R Acuma mie mi greu pentru că n-am vorbit-o desde când am născut.
- E Eh... te referi în românește nu prea vorbești de când te-ai născut?
- [...]
- E [...] Adică ți-e greu să vorbești în limba română cu mine acum pentru că n-ai vorbit-o de mult timp sau de ce te referi? La ce te referi?
- R Nu, ah... că nu am mult vocabular.
- E Te simți... te identifici cu limba română? Adică simți că o înțelegi, că-ți place, sau... pur și simplu pentru tine ți-e indiferent? Adică nu te identifici cu ea, nu...
- R Ba eu mă identific cu ea.

Traducción

- E ¿Cuál es su opinión sobre la lengua rumana? ¿Crees que es difícil? ¿Te gusta?... No es nada fácil, nunca la usas, es inútil...
- R Ahora me cuesta porque no la hablo desde que nací.
- E Eh... ¿quieres decir que no hablas mucho en rumano desde que naciste?
- [...]
- E [...] Quiero decir que te es difícil hablar rumano conmigo porque no lo has hablado en mucho tiempo o ¿qué quieres decir? ¿A qué te refieres?
- R No, ah... que no tengo mucho vocabulario.
- E ¿Te sientes... identificado con el rumano? Quiero decir, ¿sientes que lo entiendes, que te gusta, o... simplemente no te importa? O sea, no te identificas con él, no...
- R Sí que me identifico con él.

Como se puede observar, en la última línea del verbatim anterior, el niño afirma que se siente identificado con el rumano, existiendo una afirmación anterior sobre lo que considera su lengua materna, veamos:

- E Pentru tine care e limba maternă?
- R Spaniola.

Traducción

- E Según tú ¿cuál es tu lengua materna?
 R El castellano.

Entre estas dos afirmaciones no se trata de una contradicción, sino de una manifestación de la identidad híbrida, de la integración de ambas identidades. Destacable es también el hecho de que puede compartir de y con ambas culturas, porque cuando va allí les enseña juegos y actividades de aquí, de España; y cuando viene aquí enseña a sus amigos juegos rumanos, con lo cual comparte y se beneficia de la pluralidad lingüística y con la riqueza cultural con la que es dotado.

Niña 6 Marina (Duración 00:13:19) entrevista en rumano

Marina está realizando la entrevista en rumano, se nota cansada y no muy concentrada, por los mismos motivos que Robert. Ella también calca la estructura castellana que, a diferencia del rumano, no es pronominal.

Por un lado, en la pregunta relacionada a la lengua propia, la participante comenta que su lengua propia es el castellano y la lengua de sus padres le gusta para casos puntuales. Utiliza el rumano para algunas situaciones y también se siente rumana, aunque se define como española.

- E Limba ta maternă, care consideri tu că este limba ta maternă? Cu care te simți tu...
 Ma Mai liberă?
 E Mai liberă, adică care simți tu că e limba ta cea mai apropiată, aia înseamnă maternă. Limba maternă pentru tine care este limba maternă?
 Ma Pentru mine spaniola.
 E Și ce simți tu despre limba maternă ca fiind limba părinților tăi, de exemplu, limba ta maternă îi limba spaniolă, dar limba din casă de aici-așa fiind părinții tăi români, cum vorbești română cu ei, ar fi limba maternă a familiei... ce crezi tu despre limba română? Adică te identifici cu limba română, simți că e apropiată de tine, ți-e ușor, îți place, nu-ți place?
 Ma Îmi place pentru unele cazuri și gata numai... îmi place.

Traducción

- E Tu lengua materna ¿cuál consideras que es tu lengua materna? Con la que te sientes...
 Ma ¿Más libre?
 E Más libre, es decir, con la lengua que más cercana sientes, esa es la materna. La lengua materna ¿cuál es la tuya?
 Ma Para mí el castellano.
 E ¿Y qué sientes sobre la lengua materna que es la lengua de tus padres? Por ejemplo tu lengua materna es el castellano, pero la lengua de aquí de casa, siendo tus padres rumanos, al hablar con ellos en rumano, sería la lengua familiar... ¿qué opinas sobre la lengua rumana? ¿Te

identificas con la lengua rumana, sientes que te es cercana, te resulta fácil, te gusta, no te gusta?

Ma Me gusta para algunos casos y ya está solo... me gusta.

Por otro lado, de la cultura de herencia de los padres le gusta conocer nuevas palabras, siente curiosidad por aprender otra lengua, más facilidad para aprender y mente abierta. Marina encuentra ventajas al hecho de ser española y poder hablar rumano, tiene facilidad para relacionarse y comunicarse en otra lengua. Se considera española porque ha nacido aquí, un apunte o patrón interesante que vemos que se repite en cada caso de los participantes.

Continuando con la idea anterior, la niña se siente más cómoda al hablar en rumano con sus padres porque los entiende mejor; por otro lado, se siente mejor hablar en castellano con sus amigos y compañeros, resaltado el rasgo de la identidad, se identifica con la lengua según su círculo de amigos y compañeros. De nuevo una señal de esta construcción de identidad híbrida. Veamos el ejemplo:

E În ce limbă te simți tu mai comodă? [...]
Ma Depinde de persoană.
E Depinde de persoană, da.
Ma Pentru că... pentru că... dacă sunt părinții mei, nu stiu cred că mai mult română pentru că mă-nțeleg mai bine...
E Te-ai obișnuit cu ei și te-nțeleg.
Ma ... și dacă sunt niște colegi așa mă simt mai bine în spaniolă.

Traducción

E ¿En qué lengua te sientes más cómoda? [...]
Ma Depende de la persona.
E Depende de la persona, sí.
Ma Porque... porque... si son mis padres, no lo sé, creo que con ellos más en rumano porque me entienden mejor...
E ¿Te has acostumbrado a ellos y te entienden?
Ma ...y si son unos compañeros pues me siento mejor [hablar] en castellano.

En la escuela, la participante se relaciona con niñas y niños rumanos, aunque no pueden comunicarse en rumano, y ejemplifica el caso de una niña recién llegada de Rumanía que tenía que aprender castellano y por ello no debía hablarle en rumano. Así, para que aprendan la lengua de la cultura de acogida no les dejan hablar la suya familiar.

E La școală [...] te relaționezi cu fete/băieți români?
Ma Da.
E Și mult?

- Ma Da.
- E Și în ce limbă vorbiți?
- Ma Nu ne lasă să vorbim în română pentru c-o venit o... o... o nouă și ea e româncă și nu putem să vorbim cu ea în română.
- E Ah... a venit o fată și...
- Ma Da, și nu putem vorbi pentru că ea trebe să știe să vorbească spaniolă. Dar vorbim mai mult spaniolă.
- E Deci vorbiți mai mult spaniolă mi-ai spus tu din cauză că ea a ajuns nouă și trebuie să învețe limba spaniolă și vi s-a spus clar că trebuie să vorbiți mai mult în spaniolă, da?

Traducción

- E En la escuela [...] ¿te relacionas con niñas/niños rumanos?
- Ma Sí.
- E ¿Bastante?
- Ma Sí.
- E ¿Y en qué lengua habláis?
- Ma No nos dejan hablar en rumano porque vino de... una... una nueva compañera y ella es rumana y no podemos hablarle en rumano.
- E Ah... vino una chica y...
- Ma Sí, y no podemos hablar en rumano porque ella tiene que saber hablar español. Pero hablamos más español.
- E Entonces habláis más español me dices porque ella es nueva y necesita aprender español y te han dicho claramente que necesitáis hablar más español ¿sí?

Concluyendo la entrevista, según afirma Marina, la maestra no hace juegos relacionados con la lengua materna rumano, así que la participante juega en rumano con compañeros de clase, pero fuera del aula, en el parque. En cambio, la maestra aboga por la integración de nuevas lenguas y culturas a través de actividades como el trabajo sobre una fiesta común en los países cristianos como es la Pascua.

Niña 7 Andrea (Duración 00:12:49) entrevista en castellano

La entrevista está realizada en castellano, la niña tiene mucha soltura y una pronunciación correcta, sin rasgos articulatorios de otra lengua. Según ella, con sus padres habla en rumano y castellano, y con los familiares de Rumanía en rumano.

Además, la niña tiene conciencia de lo que es su lengua propia y así lo plasma, menciona la diferencia que ello implica, la expresión a través de lenguas. Se identifica con el rumano, en casa hay contacto con el rumano, enfatizando en el hecho de que le gusta hablar en rumano.

- D ¿Qué piensas de tu lengua materna?

- A Pues me gusta mucho hablarla porque es diferente, me gusta hablar más idiomas, me gusta expresarme... Es que no sé... Me gusta hablar rumano.
- D Entiendo que hablas de la lengua rumana porque te he dicho de la lengua materna y no sé cuál es tu lengua materna.
- A A ver, es rumano.
- D ¿Sí? ¿Para ti es rumano? ¿Y te identificas con ella? ¿Con toda la cultura, te identificas con la lengua, te sientes cerca de esa lengua?
- A Sí, porque... Es que se la oigo a mis padres y todo eso pero también hablo muchas veces.

La participante afirma utilizar su lengua materna en momentos en los que puede con sus compañeros, y en los momentos y espacios que están junto a los demás compañeros cuya lengua no es la misma que la suya cambian de código para implicar de esta manera a los demás. No sabemos si el cambio de código se debe al respeto, prohibición o que no tiene el permiso de poder hablar en rumano, aunque esta idea se recopila más adelante en el análisis de las entrevistas con las familias (ver cap. 8). Por ejemplo, en el patio hablan rumano y en clase a veces hablan algunas palabras, pero lo demás en castellano.

- D En la escuela o en el instituto que ya estás ¿te relacionas con niños rumanos?
- A ¿A qué te refieres relacionar?
- D ¿Tienes amistad con niños rumanos?
- A Sí.
- D ¿Sí? ¿Y conoces, juegas, hablas...?
- A *Asiente con la cabeza*
- D ¿Y en qué lengua habláis?
- A Pues muchas muchísimas veces hablamos rumano, muchísimas. Y en castellano siempre, pero rumano solemos hablar mucho porque nosotros nos consideramos... es que es como que lo sabemos los dos queremos conectarnos con el rumano.
- D Es decir, ¿habláis más rumano que en castellano?
- A No, pero es que en rumano... a ver, en rumano hablamos casi siempre pero en español tenemos que hablar porque estamos en el instituto, o sea...
- D ¿La diferencia es por ejemplo de clase en patio? Es decir, el patio, si estáis en el patio...
- A Vale, en patio hablamos rumano, todo en rumano. Y en clase a veces hablamos como unas palabras así pero... Y lo demás en castellano.

En la cuarta intervención de esta transcripción (el subrayado), la participante hace una afirmación importante sobre la conexión entre lengua, cultura e identidad. El hecho de que ella sea consciente de lo que implica hace que la afirmación cobre poder por sí sola.

En el siguiente ejemplo que ponemos se puede observar la alta percepción de la participante en lo que sentido de identidad con la lengua de herencia se refiere.

Igualmente se observa que Andrea tiene facilidad para hablar las diferentes lenguas que conoce, resaltando su gran placer por estas:

- A Pues a mí me gusta mucho hablar diferentes idiomas, entonces el rumano es lo que más me gusta hablar, lo que digo de esto idiomas diferentes. Por eso me gusta la cultura mucho por la lengua y por otras cosas, porque no sé, mis padres son rumanos y no sé...
- D Sí, ok. Es decir, la lengua te refieres diferente como diferente al castellano, al valenciano, diferente en inglés, ya tienes una lengua de más...
- A Sí.
- D ¿En qué lengua o en qué idiomas te sientes más cómoda a la hora de hablar? Cuando tengas que hablar ¿qué lengua prefieres hablar?
- A A ver, yo por ejemplo valenciano puedo hablarlo perfectamente, cuando voy al instituto solo hablo valenciano y a mí me encanta hablar valenciano. O castellano, a ver castellano es lo que más me gusta, lo que más cómodo me siento porque, hombre, castellano es mi... a ver, es la lengua... Y rumano puedo hablarlo también, pero es que no hablo mucho rumano, solo lo hablo con los de Rumanía, por ejemplo, y ya está, no lo hablo con...

Niña 8 Gloria (Duración 00:18:57) entrevista en castellano

La entrevista se realiza en castellano, la niña se muestra un poco tímida al comienzo de las preguntas, pero gradualmente se muestra más comunicativa, más abierta. Hay una confluencia lingüística importante en la familia, en casa la participante habla rumano, castellano, valenciano y un poco inglés, sobre todo con su hermano.

- D ¿Y en qué lengua o en qué lenguas —si es más de una— hablas con tu madre, con tu padre, con tus abuelos...?
- G Eh, rumano, castellano, valenciano y un poco inglés con mis padres.
- D O sea, que inglés con tus padres...
- M* Con el hermano.

**M representa la intervención de la madre*

Sus lenguas maternas son castellano y valenciano porque las habla mejor, aunque también afirma identificarse con la lengua y cultura rumana. Afirma que se siente más cómoda en castellano porque se aclara más.

- D ¿Qué piensas de tu lengua materna? ¿Cuál es tu lengua materna?
- G Eh...
- D ¿Para ti, cuál es la lengua...?
- M Que más utilizas.
- G Castellano y valenciano.
- D Estas son tus lenguas maternas?
- G Sí.
- D Y te identificas con ellas, es decir, sientes que cuando hablas esas lenguas forman parte de...

- G Ti?
 D ¿De ti?
 G Sí.
 D ¿Por qué dices que castellano y valenciano son tus lenguas maternas? ¿Porque es lo que más hablas?
 G Sí, porque las hablo mejor.

Observamos que en la pregunta sobre si se relaciona con niñas y niños rumanos en la escuela, la participante niega tener amigas y amigos rumanos, y aunque la madre le nombra a sus amigas rumanas ella insiste en que son españolas, que se enlaza con otras afirmaciones similares de otros participantes menores (Eduard, Daniel). Hay otra afirmación clave que la participante hace con respecto a sus amigos, y es que ellos son españoles y los padres son rumanos.

- D [...] ¿Y con la cultura rumana, con la lengua rumana te identificas?
 G Sí.
 D ¿Sí? □ ¿Tienes amigas o amigos rumanos?
 G Eh... No.
 D ¿No te relacionas con ningún niño rumano?
 G *Niega con la cabeza*
 M Sí que tienes, amigos rumanos tienes.
 G No.
 M Los de tu clase.
 G No son rumanos.
 M ¿Sofía?
 G No
 M Sofía es rumana.
 G No.
 D Sofía es... ¿va a tu clase?
 M Sí...
 G Sí, pero no es rumana.
 M ¿Cómo que no es rumana Sofía?
 G Sus padres.

Esta deducción que hace la niña sobre sus amigos y amigas, es decir, que los niños son españoles porque han nacido aquí al igual que ella, y los padres son rumanos, es un comentario muy interesante sobre la percepción e identidad lingüística que la participante percibe desde la realidad que ella misma confirma, igual que hemos visto en el caso de los otros participantes, Eduard y Daniel.

Síntesis sobre las entrevistas realizadas con los participantes menores

- ➔ Los niños cuya lengua de herencia se ha desarrollado y mantenido en el seno familiar como predominante entre las lenguas coexistentes en la sociedad de acogida presentan una visión flexible hacia nuevas culturas, un pensamiento multicultural despierto para conocer y comprender las diferentes etnias y sus características. Es el caso de Carmen, a quien le encantan las historias de vida de otras adolescentes como Anna Frank en *El diario de Anna Frank*; o Andrea, que siente curiosidad por investigar y aprender sobre jóvenes que comparten la misma afición que ella, el baile y la música; o Gloria quien está deseando tener la edad recomendada para leer el libro de Almudena, la gimnasta española que escribió sobre su experiencia en el cuadrilátero).
- ➔ Es muy interesante subrayar el hecho de que los niños y las niñas que han participado en las entrevistas se sienten más identificados y más cómodos hablando en castellano (todos han nacido aquí), ven películas en castellano, escuchan música en castellano, tienen amigos españoles (aunque también rumanos), hacen las actividades extraescolares en castellano. En rumano apenas leen, ni ven películas, tienen una o ninguna actividad extraescolar en rumano.
- ➔ Son relevantes los comentarios que han hecho Daniel, Gloria y Eduard al preguntarles si se relacionan con niños rumanos. Para ellos, los niños rumanos nacidos aquí no se consideran rumanos, sino españoles, al igual que ellos se consideran a sí mismo españoles, si bien sus padres son rumanos.
- ➔ Los niños y las niñas viven en un contexto en el que la lengua rumana –la lengua de origen de sus padres– es minoritaria, de migrantes, por ello la aprenden como si fuera lengua extranjera (de hecho, algunos tienen acento de extranjeros cuando hablan).
- ➔ Los participantes saben diferenciar entre lengua familiar como lengua que hablan en casa al formar parte de una familia de padre y madre rumanos y lengua materna como lengua con la que sientes, te identificas, piensas, sueñas...
- ➔ Los niños y las niñas tienen aficiones y personajes favoritos estrechamente relacionados con la lengua española, escuchan canciones en español, aprenden

sobre las costumbres de la zona en la que viven, así como del país, por nombrar algunos ejemplos.

- En todos los casos, los participantes muestran lo que ellos consideran respeto hacia las demás personas que no son conocedoras de su lengua de herencia, es decir del rumano, y lanzamos la hipótesis de que al conocer diversas lenguas y no siendo el rumano lengua contextual, el resultado es que a los niños y a las niñas no les supone ningún conflicto lingüístico cambiar a una lengua común para todos.

7.3 Resultados de las entrevistas

La organización de los datos crudos según los objetivos y las preguntas de investigación se presentan en fragmentos o **verbatim**s que ilustran los discursos seleccionados y se visibilizan con las categorías (31 códigos en total) que recordamos en estos recuadros (ver 6.4.1 y 6.4.2, figura 37).

► identidad (5)

i1	identificación con la lengua y cultura rumana
i2	identificación con el castellano
i3	identificación con el valenciano
i4	lengua de identificación
i5	identidad híbrida

► **uso y gestión de lenguas (10)**

ugl1	lengua(s) hablada(s) en la familia/casa
ugl2	relación con la cultura anfitriona
ugl3	relación con otras culturas
ugl4	conocimiento lingüístico sobre la lengua y cultura de herencia (lectura, escritura, interacción, etc.)
ugl5	conocimiento cultural sobre la lengua de herencia (gastronomía, costumbres, juegos, etc.)
ugl6	lengua(s) en la(s) que realizan actividades extraescolares
ugl7	uso del castellano/valenciano/rumano según actividades y lugar
ugl8	influencia de la escuela (en promover el uso de las lenguas escolares y contextuales, la lengua materna)
ugl9	lenguas de interacción con niñas y niños rumanos en la escuela
ugl10	translenguar o translanguaging

► **creencias, saberes y actitudes lingüísticas (9)**

csa1	actitud lingüística hacia su propia lengua
csa2	valor sentimental
csa3	cambio de código/lengua por respeto a los demás
csa4	definición de su cultura
csa5	lengua más cómoda para usar
csa6	lengua conversacional
csa7	dominio de la lengua meta o anfitriona
csa8	condicionantes (dominio de la lengua meta para desenvolverse en la sociedad)
csa9	opiniones sobre la cultura y lengua anfitrionas

► **tratamiento de la lengua propia (7)**

tlp1	utilidad de la lengua materna
tlp2	relación social con otros niños o amigos
tlp3	posibilidad de hablar rumano con otros niños
tlp4	aprendizaje sobre la cultura rumana por parte de los compañeros
tlp5	confluencia de lenguas de herencia en la escuela
tlp6	tratamiento de la lengua rumana en la escuela
tlp7	competencia subyacente común

Esta organización resalta las perspectivas *emic* y *etic* en confluencia entre la perspectiva de los participantes niños y adultos y la perspectiva de la investigadora, quien tiene ahora la visión interna y también la externa sobre la visión integradora del

objeto que en esta disertación se estudia, indicios sobre los que ya profundizamos en el anterior capítulo con relación a los participantes.

Como hemos dicho anteriormente, contactar con familias rumanas ha supuesto un trabajo difícil y complejo (ver punto 6.1.3). Podemos enlazar lo dicho con la idea de integración en la sociedad de acogida y el panorama sociocultural que Heras et al. expresan como “[...] proceso reflexivo donde confrontar homogeneidad y diversidad, individualidad y sociedad, igualdad y diferencia..., sin olvidar la estructura social de las desigualdades, que, evidentemente, están presentes y condicionan este proceso” (2013:24).

Esto que acabamos de mencionar está vinculado con la autoimagen y la identidad de las personas migrantes, con la idea que tienen sobre el estatus y la importancia de las lenguas para el aprendizaje de sus hijos. Esta idea la perfilamos especialmente en los cuatro primeros capítulos, resumiendo en la idea de que la persona migrante desea formar parte de la sociedad de acogida y eso implica pasar por un proceso de cambios (Berry, 2001; Nina-Estrella, 2018).

Dicho lo anterior, la creación de categorías para codificar el texto favorece la descomposición analítica del mismo en unidades más accesibles para comprenderlo nuevamente desde un abordaje holístico, integral. Es la aproximación sociohermenéutica integradora a la que hacía mención Pike (1967) y a la que aludimos en la fundamentación teórica.

7.3.1 Análisis temático por categorías

Todo el planteamiento nos revela que estas categorías son conceptos que nos permiten referirnos a un fenómeno destacable. En este punto nos detendremos a evidenciar cada categoría con los verbatims correspondientes juntamente con el análisis. En la tabla que disponemos a continuación (Tabla 18) se resumen todos los códigos que hemos utilizado para codificar las entrevistas realizadas por las familias de los participantes, clasificados en orden descendente según la frecuencia y el porcentaje que suponen respecto al total de fragmentos codificados.

Tabla 18. Códigos analizados en las entrevistas con las familias según la frecuencia y el porcentaje.

Código	Segmentos (Frecuencia)	Porcentaje %
ugl10_transl_cas	113	15,09
ugl4_conoc_len_her	56	7,48
ugl1_len_fam/casa	51	6,81
ugl2_rel_cult_anf	44	5,87
t1p1_util_len_mat	43	5,74
csa1_act_ling_len_prop	39	5,21
csa9_opin_cult_len_anf	30	4,01
csa6_len_conv	29	3,87
i1_id_len_cult_rum	28	3,74
ugl7_uso_cas/val/rum	28	3,74
csa3_camb_len_resp	22	2,94
csa5_len_comda_uso	21	2,80
csa2_val_sent	21	2,80
t1p6_trat_len_rum_cole	20	2,67
i4_len_ident	20	2,67
csa7_dom_len_anf	18	2,40
i5_id_hibr	17	2,27
t1p2_rel_soc_nin	16	2,14
ugl10_transl_rum	16	2,14
ugl8_infl_cole	15	2,00
ugl5_len_act_casa	14	1,87
ugl3_rel_otr_cult	11	1,47
i2_id_cas	11	1,47
t1p3_hab_rum_otr_nin	10	1,34
csa8_condic	10	1,34
t1p5_confl_len_her_cole	9	1,20
t1p4_apre_cult_rum_compis	9	1,20
t1p7_conoc_sub_com	8	1,07
ugl6_len_act_extr	8	1,07
ugl9_inter_rum_cole	7	0,93

csa4_def_cult	3	0,40
ugl10_transl_val	2	0,27
i3_id_val	0	0,00
TOTAL	749	100,00

Como se observa, destacan los tres códigos con mayor frecuencia y porcentaje, y por tanto mayor impacto, que forman parte de la categoría uso y gestión de lenguas: **translanguaging en castellano** (aparece en 113 segmentos, con porcentaje 15,09%), una diferencia bien visible con respecto a los demás códigos; el **conocimiento lingüístico sobre la lengua y cultura de herencia** (aparece en 56 segmentos, con porcentaje 7,48%) y **lengua(s) hablada(s) en la familia/casa** (aparece en 51 segmentos, con porcentaje 6,81%) de un total de 749 segmentos.

Entre la frecuencia 40-21 presentamos 10 códigos (6 en el ámbito de las creencias, saberes y actitudes lingüísticas; 2 en el ámbito del uso y gestión de lenguas, 1 en el ámbito de la identidad y 1 en el ámbito del tratamiento de la lengua propia). Entre la frecuencia 20-0 tenemos 20 códigos (7 en el ámbito del uso y gestión de lenguas, 6 en el ámbito del tratamiento de la lengua propia, 4 en el ámbito de la identidad, 3 en el ámbito de las creencias, saberes y actitudes lingüísticas).

En las entrevistas con los participantes menores (tabla 19) observamos que guardan similitudes con el grupo de los padres en lo que respecta al código que más frecuencia presenta, a saber el **translanguaging en castellano** (aparece en 73 segmentos, con porcentaje 19,62%) de un total de 372 segmentos.

Tabla 19. *Códigos analizados en las entrevistas con los participantes menores según la frecuencia y el porcentaje.*

Código	Segmentos (Frecuencia)	Porcentaje %
ugl10_transl_cas	73	19,62
i2_id_cas	27	7,26
ugl4_conoc_len_her	21	5,65
t1p2_rel_soc_nin	19	5,11

i1_id_len_cult_rum	19	5,11
csa2_val_sent	19	5,11
i4_len_ident	18	4,84
ugl1_len_fam/casa	15	4,03
csa6_len_conv	14	3,76
tlp6_trat_len_rum_cole	14	3,76
ugl7_uso_cas/val/rum	13	3,49
ugl8_infl_cole	12	3,23
tlp1_util_len_mat	10	2,69
ugl6_len_act_extr	10	2,69
tlp3_hab_rum_otr_nin	9	2,42
tlp4_apre_cult_rum_compis	9	2,42
ugl3_rel_otr_cult	9	2,42
ugl2_rel_cult_anf	8	2,15
i5_id_hibr	8	2,15
csa9_opin_cult_len_anf	7	1,88
csa5_len_comda_uso	6	1,61
csa1_act_ling_len_prop	5	1,34
csa7_dom_len_anf	4	1,08
i3_id_val	4	1,08
csa8_condic	4	1,08
csa4_def_cult	3	0,81
ugl10_transl_rum	3	0,81
ugl9_inter_rum_cole	3	0,81
ugl5_len_act_casa	2	0,54
tlp5_confl_len_her_cole	2	0,54
ugl10_transl_val	1	0,27
csa3_camb_len_resp	1	0,27
tlp7_conoc_sub_com	0	0,00
TOTAL	372	100,00

Entre la frecuencia 40-21 presentamos dos códigos (1 en el ámbito de la identidad y 1 en el ámbito del del uso y gestión de lenguas). Entre la frecuencia 20-0 tenemos 30 códigos (4 en el ámbito de la identidad, 10 en el ámbito del uso y gestión

de lenguas, 9 en el ámbito de las creencias, saberes y actitudes lingüísticas, y 7 en el ámbito del tratamiento de la lengua propia).

En la tabla 20 podemos observar las características de ambos grupos de forma paralela, esta vez los códigos se presentan según el número de documentos en los que aparecen (hay 8 entrevistas de las familias y 8 entrevistas de los niños participantes):

Tabla 20. Códigos analizados de forma paralela en las entrevistas con las familias y sus hijos según la frecuencia y el porcentaje.

Código	Documentos (entrevista familias)	Código	Documentos (entrevista niños)
ugl1_len_fam/casa	8 (100%)	ugl1_len_fam/casa	8 (100%)
ugl4_conoc_len_her	8 (100%)	ugl4_conoc_len_her	8 (100%)
ugl8_infl_cole	8 (100%)	ugl8_infl_cole	8 (100%)
t1p2_rel_soc_nin	8 (100%)	t1p2_rel_soc_nin	8 (100%)
t1p1_util_len_mat	8 (100%)	i4_len_ident	8 (100%)
csa6_len_conv	8 (100%)	i2_id_cas	8 (100%)
csa3_camb_len_resp	8 (100%)	ugl6_len_act_extr	7 (87,5%)
ugl2_rel_cult_anf	8 (100%)	i1_id_len_cult_rum	7 (87,5%)
ugl7_uso_cas/val/rum	8 (100%)	csa2_val_sent	7 (87,5%)
csa9_opin_cult_len_anf	8 (100%)	ugl3_rel_otr_cult	7 (87,5%)
csa1_act_ling_len_prop	8 (100%)	t1p4_apre_cult_rum_compis	7 (87,5%)
t1p6_trat_len_rum_cole	8 (100%)	t1p6_trat_len_rum_cole	7 (87,5%)
csa5_len_comda_uso	8 (100%)	ugl7_uso_cas/val/rum	7 (87,5%)
ugl10_transl_cas	8 (100%)	i5_id_hibr	7 (87,5%)
i1_id_len_cult_rum	8 (100%)	t1p1_util_len_mat	6 (75%)
csa2_val_sent	7 (87,5%)	t1p3_hab_rum_otr_nin	6 (75%)
i5_id_hibr	7 (87,5%)	csa9_opin_cult_len_anf	5 (62,5%)
ugl5_len_act_casa	7 (87,5%)	csa6_len_conv	5 (62,5%)
i4_len_ident	7 (87,5%)	csa1_act_ling_len_prop	5 (62,5%)
csa7_dom_len_anf	7 (87,5%)	csa5_len_comda_uso	5 (62,5%)
t1p3_hab_rum_otr_nin	6 (75%)	ugl10_transl_cas	5 (62,5%)
ugl3_rel_otr_cult	6 (75%)	ugl2_rel_cult_anf	4 (50%)

ugl9_inter_rum_cole	6 (75%)	ugl9_inter_rum_cole	3 (37,5%)
ugl6_len_act_extr	5 (62.5%)	i3_id_val	3 (37,5%)
tlp5_confl_len_her_cole	5 (62.5%)	csa7_dom_len_anf	3 (37,5%)
tlp4_apre_cult_rum_compis	5 (62.5%)	tlp5_confl_len_her_cole	2 (25%)
i2_id_cas	4 (50%)	ugl5_len_act_casa	2 (25%)
tlp7_conoc_sub_com	4 (50%)	csa8_condic	2 (25%)
ugl10_transl_rum	3 (37,5%)	csa4_def_cult	2 (25%)
csa8_condic	3 (37,5%)	ugl10_transl_rum	2 (25%)
ugl10_transl_val	2 (25%)	ugl10_transl_val	1 (12,5%)
csa4_def_cult	1 (12,5%)	csa3_camb_len_resp	1 (12,5%)
i3_id_val	0	tlp7_conoc_sub_com	0
DOCUMENTOS con código(s)	8 (100%)	DOCUMENTOS con código(s)	8 (100%)
DOCUMENTOS sin código(s)	0	DOCUMENTOS sin código(s)	0
DOCUMENTOS ANALIZADOS	8 (100%)	DOCUMENTOS ANALIZADOS	8 (100%)

Quedan remarcados en color granate (8 documentos), gris (7 documentos), naranja (6 documentos), azul (2 documentos) y rosa (0 documentos) respectivamente, aquellos códigos que coinciden para los dos grupos y en la misma cantidad de documentos (entrevistas) analizados. Antes de pasar con el análisis de los segmentos más significativos de cada una de las cuatro categorías nos parece interesante resumir las etiquetas restantes que aparecen en todos los documentos, puesto que el hecho de que todos los participantes hablen de estos temas también indica su relevancia. Agrupándolas por categorías tenemos 5 etiquetas sobre **uso y gestión de lenguas**, 3 etiquetas sobre **creencias, saberes y actitudes lingüísticas**, 1 sobre **identidad** y 1 sobre **tratamiento de la lengua propia**.

De la primera categoría que engloba el uso y gestión de las lenguas familiares y escolares, tenemos las etiquetas **ugl 1-2-6-7-8**. Entre las cinco etiquetas destaca el uso de las lenguas por parte de las familias y de las entrevistas realizadas extraemos distintos posicionamientos: familias que no reconocen la importancia del valenciano

en el aprendizaje lingüístico de sus hijos (familia de Eduard, Daniel, Marina y Robert) de aquellas que sí (las familias de Ana, Carmen, Andrea y Gloria).

En el primer grupo, expresiones como “no le ayudará en el futuro para nada” (familia de Daniel), “entiendo perfectamente [valenciano] porque he estudiado aquí [...] pero no, no me sale” (madre de Marina), está en contacto con el valenciano “solo por el colegio” (familia de Eduard) resaltan el escaso uso del valenciano, o la familia de Robert que no menciona nada relacionado con la lengua valenciana.

En el segundo grupo, Andrea verbaliza que “cuando voy al instituto solo hablo valenciano y a mí me encanta hablar valenciano”, o la familia de Carmen que afirma un uso constante del castellano y valenciano en la escuela. En las interacciones con los amigos también hacen uso del valenciano (Ana), además de hacer juegos populares valencianos y los deberes (madre de Gloria). Vemos, por tanto, el contacto multilingüe y multicultural en las esferas familiar y escolar, al igual que las diferencias entre los niños y las niñas que engloban y usan las lenguas escolares (castellano y valenciano), sus actitudes hacia la lengua minoritaria y minorizada –valenciano– que guarda semejanzas con su lengua de herencia en términos de estatus.

De la segunda categoría tenemos las etiquetas **csa 3-5-9** donde se resaltan las preferencias de los participantes menores a la hora de comunicarse en castellano. Ana, Robert, Marina, Gloria, Eduard, Carmen, Andrea y Daniel expresan su opinión, su actitud a la hora de hablar en castellano, en valenciano o rumano. Todos ellos se sienten más cómodos en castellano que en las otras dos, aunque las usen para comunicarse en la familia (rumano) y en la escuela (valenciano). Observamos pues rasgos de la identidad híbrida, se identifican con la lengua según su círculo de amigos y compañeros, o con la familia. Particularmente Marina afirma que sentirse cómoda hablando una u otra lengua “depende de la persona [...] si es con sus padres en rumano porque me entienden mejor [...] y si es con los compañeros, me siento mejor en castellano”.

En lo que respecta al grupo de los progenitores, la madre de Ana menciona que “muchas veces quiero hablarle en rumano, pero parece que me es más fácil hablar en castellano y a veces me sale en castellano”, característica propia del proceso aculturativo, el tiempo que llevan viviendo aquí y el deseo de integración en la sociedad contribuyen a oponer menos resistencia al uso de la lengua mayoritaria.

Similar es el caso de las madres de Marina, Andrea, Carmen y Eduard, quienes reconocen que se sienten cómodas en ambas lenguas. No obstante, en otras familias la lengua rumana tiene más peso a la hora de conversar (los padres de Daniel, la madre de Gloria), “te expresas más rápido [...] tienes las palabras más a mano [...] nos sentimos más cómodos mejor dicho” (madre de Robert). Estas tres familias se perciben como rumanos, y aunque desean integrarse en la sociedad anfitriona, conservan mucho más la lengua materna y se identifican con ella, respecto las otras familias. Durante la entrevista confiesan que no se relacionan mucho con otras familias españolas, más bien guardan relación estrecha con otras familias y amigos rumanos, porque comparten la misma lengua y cultura. La madre de Daniel afirma que “si nosotros tuviéramos más amigos en nuestro círculo de amistades españolas claro que el niño se relacionaría más con españoles”.

La lengua contextual minoritaria, el valenciano, es la lengua escolar, que juntamente con el castellano, ofrece los conocimientos lingüísticos y culturales en las distintas materias. Aunque los pequeños no mencionan el valenciano como lengua de comunicación, en las entrevistas surgen comentarios que visibilizan la importancia de esta lengua románica en el aprendizaje de las demás lenguas. Por ejemplo, la madre de Carmen manifiesta que la maestra de su hija le comentó que estaba impresionada por el nivel que tiene Carmen en valenciano, algo que la madre desconocía porque no la utilizan en el seno familiar y tampoco puede acudir a clase para observar la realidad en el aula. De hecho, la madre de Carmen afirma que “debe haber una relación [entre la lengua materna y las lenguas escolares] porque son lenguas muy cercanas, tienen muchas palabras en común, la pronunciación en rumano es casi idéntica a la pronunciación en valenciano, es más la pronunciación en rumano no es la pronunciación en castellano [...]”. Esta afirmación es clave en el efecto que tiene el uso y conocimiento de la lengua familiar en el conocimiento de las lenguas escolares (ver primera pregunta de investigación y primer objetivo secundario).

En la tercera categoría tenemos una etiqueta, **id 2**, que hace referencia a la identidad de las familias y a la de los más pequeños, en concreto la identificación con el castellano. Para los menores participantes, esta etiqueta alude a la lengua de pensamiento (Ana), lengua más cercana (Carmen), la del corazón (Ana), la que más le gusta y en la que más cómoda (Andrea, Carmen, Gloria) o cómodo (Daniel) se siente, la

que forma parte de ella (Carmen), con la que más libre se siente (Marina), en la que mejor se expresa y más vocabulario tiene (Robert), en definitiva, a la lengua materna (Eduard).

Sin embargo, para las familias, el castellano representa la lengua mayoritaria del contexto donde residen, es una lengua internacional y en ese sentido guarda muchas similitudes con su lengua propia, algo que no ocurre en el caso del valenciano al no ser lengua mayoritaria y de prestigio social. Todas las familias llevan un tiempo considerable en este contexto, con un promedio de más de 15 años, lo que destaca su integración de una parte de la cultura anfitriona. Aunque los progenitores no se identifiquen con el castellano como lengua propia, sí que se sienten orgullosos de usarla en la sociabilización con los demás, y en el caso de los padres de Eduard verbalizan su preferencia por el castellano a la hora de comunicarse fuera del ámbito familiar.

Finalmente, en la cuarta categoría tenemos una etiqueta, **tip 6**, que se resume en la visibilidad de la lengua familiar de los niños y las niñas de origen rumano en las aulas, por ejemplo a través de juegos, canciones, proyectos, etc. De nuevo tenemos división entre las escuelas que fomentan e incluyen las lenguas familiares en el aula, que son las de Marina, Andrea, Ana y Robert; y las escuelas que no integran las lenguas familiares, que son las de Eduard, Daniel, Carmen y Gloria. Aquí se muestra un uso folclórico de las lenguas y culturas familiares y un rechazo a usarlas como soporte para el aprendizaje de otras lenguas, idea que reprendemos en el análisis de las entrevistas.

Recordemos que Carmen y Daniel están escolarizados en un programa lingüístico experimental en lengua extranjera que promueve mayor presencia del inglés en el currículo, en detrimento de las lenguas contextuales; y Eduard está escolarizado en una enseñanza fundamentalmente en castellano. Los demás participantes (Marina, Andrea, Ana, Robert y Gloria) están escolarizados en centros escolares con enseñanza mayoritaria en valenciano, un modelo escolar que parece entender sobre la importancia de las lenguas familiares en el aprendizaje de las demás lenguas contextuales y escolares, en comparación con las escuelas de Gloria, Eduard, Daniel i Carmen que no incorporan las lenguas familiares como apoyo al aprendizaje de las lenguas contextuales y extranjeras.

En esta tabla que dejamos a continuación (tabla 21) recopilamos el total de 1.120 segmentos (frecuencia) que hallamos en las entrevistas de ambos grupos (16 entrevistas en total).

Tabla 21. *Códigos analizados en las entrevistas con ambos grupos, familias y niños.*

Código	Segmentos (Frecuencia)	Porcentaje %
ugl10_transl	208	18,54
ugl4_conoc_len_her	77	6,87
ugl1_len_fam/casa	66	5,89
tlp1_util_len_mat	53	4,73
ugl2_rel_cult_anf	52	4,64
i1_id_len_cult_rum	47	4,19
csa1_act_ling_len_prop	44	3,93
csa6_len_conv	43	3,84
ugl7_uso_cas/val/rum	41	3,66
csa2_val_sent	40	3,57
i4_len_ident	38	3,39
i2_id_cas	38	3,39
csa9_opin_cult_len_anf	37	3,30
tlp2_rel_soc_nin	35	3,12
tlp6_trat_len_rum_cole	34	3,03
ugl8_infl_cole	27	2,41
csa5_len_comda_uso	27	2,41
i5_id_hibr	25	2,23
csa3_camb_len_resp	23	2,05
csa7_dom_len_anf	22	1,96
ugl3_rel_otr_cult	20	1,78
tlp3_hab_rum_otr_nin	19	1,69
tlp4_apre_cult_rum_compis	18	1,61
ugl6_len_act_extr	18	1,61
ugl5_len_act_casa	16	1,43
csa8_condic	14	1,25
tlp5_confl_len_her_cole	11	0,98
ugl9_inter_rum_cole	10	0,89

tlp7_conoc_sub_com	8	0,71
i6_id_flex	8	0,71
csa4_def_cult	6	0,54
i3_id_val	4	0,36
TOTAL	1120	100,00

Tomando esta última clasificación de códigos (tabla 21) de los documentos analizados –entrevistas con las familias y entrevistas con los niños– nos disponemos a examinar los dos códigos de cada ámbito que tienen mayor cantidad de segmentos, códigos que aparecen en más del 80% y analizarlos (desde la parte cualitativa, sobre qué aspectos hablan, qué dicen, si es igual para todos, si coinciden o no, por nombrar algunos ejemplos), entrelazando el análisis con la fundamentación teórica y acción investigadora. No obstante, al hablar del grupo de las familias y del grupo de los participantes menores, vamos a utilizar las tablas correspondientes a cada uno de ellos (ver tablas 18 y 19).

Los segmentos más significativos que analizamos son los siguientes:

- ▶ **(i1) identificación con la lengua y cultura rumana**
- ▶ **(i4) lengua de identificación**
- ▶ **(ugl4) conocimiento lingüístico sobre la lengua y cultura de herencia**
- ▶ **(ugl10) translenguar o translanguaging**
- ▶ **(csa1) actitud lingüística hacia su propia lengua**
- ▶ **(csa6) lengua conversacional**
- ▶ **(tlp1) utilidad de la lengua materna**
- ▶ **(tlp2) relación social con otros niños o amigos**

A Identidad

▶ **[i1] Identificación con la lengua y cultura rumana (i1_id_len_cult_rum)**

Esta etiqueta, aunque está presente en ambos grupos participantes, ciertamente en el grupo de las familias hay más incidencia a la hora de mencionar la identificación con la lengua y cultura rumana, su primera lengua. La incidencia de los segmentos de

esta etiqueta en el corpus de entrevistas para padres es de 28 segmentos del total de 749, y en el corpus de entrevistas para los hijos es de 19 segmentos del total de 372, son las etiquetas con más recurrencias en el ámbito de la identidad.

En el dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement* (Secretaría de Estado para la Cooperación al desarrollo de Bélgica, 2002) se destaca que la persona cuenta con un repertorio de valores personales y sociales que se reajustan frecuentemente, debido al contacto con otra(s) cultura(s) y lengua(s). En este verbatim se puede apreciar el contacto intercultural por medio de reajuste en la forma de pensar o sentir:

(1) Entrevista con la madre de Andrea

- E ¿En qué lengua piensas? Una cosa es hablar y otra es pensar.
S En rumano. De... pero depende que hay unas veces... hay unas veces que igual pienso pero no, más en rumano.
E Siempre, casi siempre en rumano.
S Sí, sí.

Observamos en el siguiente ejemplo que, para algunas de las familias (7 de 8), el rumano sigue siendo fundamental, el origen de lo que ellos son hoy día. Por ejemplo, utilizan expresiones como “me siento mucho más cómoda, porque sueño en rumano” (madre de Carmen), “en rumano utilizo mi acento [dialecto de la zona de donde es originaria la entrevistada]” (madre de Marina), “el rumano forma parte de mí” (Carmen), “me gusta hablar rumano” (Andrea), “hablamos en rumano porque somos rumanos” (padres de Eduard), “es mi lengua materna, la que mejor domino” (madre de Gloria). Usar la lengua materna es ser consciente de los sentimientos, de las creencias y los valores que cada persona tenemos o representamos (Guvercin, 2010), en suma, de la personalidad identitaria.

(2) Entrevista con la madre de Ana

- E Cum vă sim... cum te simți când vorbești în limba română? Adică ce sentiment îți transmite limba ta? Cum te simți când tu vorbești în românește?
L Mă simt foarte bine, mă ia dorul de casă când vorbesc în românește.

Traducción

- E ¿Cómo os sentís... cómo te sientes cuando hablas en rumano? ¿Qué sentimiento te transmite tu lengua? ¿Cómo te sientes cuando hablas en rumano?
L Me siento muy bien, extraño mi casa, mi tierra, cuando hablo en rumano.

Las familias reconocen el vínculo emocional con su tierra de origen, con la lengua en la que fueron criados, escolarizados, en la que socializaron y la que usaron en su ámbito profesional (excepto las madres de Marina, Carmen y Ana, porque vinieron a España en edad escolar), es la lengua que necesitan para seguir manteniendo las relaciones familiares a distancia. Ese vínculo lengua-contexto es muy importante para ellos, lo cual concuerda con estudios anteriores (Fatchul Mu'in, 2008; Giménez, 2009a y b; Noprival, Rafli y Nuruddin, 2019), representa las relaciones interpersonales con la familia y los amigos (Bialystok, 2010), es un sentimiento de pertenencia y cohesión de la identidad personal y cultural (Palos, 2018). En las familias es menos visible la identidad híbrida, pero según el grado de asimilación de las lenguas y culturas anfitrionas (familias de Eduard, Daniel, Marina), algunas de ellas muestran más facilidad para translenguar, más flexibilidad a la hora de usar la lengua materna o las lenguas contextuales, principalmente el castellano.

Los niños y las niñas presentan otra perspectiva de identificación con la lengua de sus padres, para ellos es conocer una cultura diferente a la española, y como veremos en la siguiente etiqueta, diferente a las que perciben como su cultura y lengua propias.

Las ventajas de conocer la lengua de sus padres se traducen en conocer tradiciones, gastronomía, historia, juegos infantiles, entre otros. También las percepciones y creencias de los padres se transmiten en la forma de educar y enseñar a sus hijos e hijas, quienes crecen en esta sociedad con una visión multicultural (su cultura, junto a la de sus padres). Miremos este ejemplo:

(3) Entrevista con la familia de Carmen

E Credeți sau vedeți vreun uz, vreo utilitate al limbii materne în familie și în societate? Credeți că are vreo folosință, vreun uz?

P În familie da, pentru că toată familia noastră e în România, comunicarea dintre copii și bunici, și unchi și asta, se poate face doar prin asta, iar în societate... categoric...

M Categoric.

P ...pentru că în viitor poate că o fi altfel, nu știu.

M Categoric, pentru că cu cât mai multe limbi știi mai bine.

E La ce vă referiți 'cu cât mai multe limbi știi mai bine'? Din ce punct de vedere?

M Pentru că îți facilitează după aceea să înțelegi și alte limbi pe care nici măcar nu le cunoști din cauză că-ți deschide mintea spre alte culturi...

P Nu ai limite.

M ...inclusiv spre chestii banale, spre mâncare, de exemplu... îți deschide mintea... iar în societate și acceptare de alte persoane, de alte rase, de alte naționalități... sigur ajută și nu cred că restează.

Traducción

E ¿Pensáis o veis algún uso, una utilidad que tenga la lengua rumana en la familia y en la sociedad? ¿Creéis que tiene una utilidad o algún uso?

P En la familia sí, porque toda nuestra familia está en Rumanía, la comunicación entre los niños y los abuelos, los tíos y los demás, se puede llevar a cabo solo en rumano, y en la sociedad... absolutamente...

M Indudablemente.

P ...porque en el futuro puede que sea diferente, no lo sé.

M Indudablemente, porque cuantas más lenguas sabes mejor.

E ¿A qué os referís con “cuantas más lenguas sabes mejor”? ¿Desde qué punto de vista?

M Porque te es más fácil luego entender otras lenguas que ni siquiera conoces y eso se debe a que tienes mentalidad abierta hacia otras culturas...

P No tienes límites.

M Inclusive en asuntos banales, como la comida, por ejemplo... tienes una mentalidad abierta... y en la sociedad, aceptar a los demás, de otras etnias, de otras nacionalidades... seguro ayuda y no creo que reste.

En esta intervención que plasmamos es visible la visión multicultural de los padres de Carmen –debido al proceso de migración (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2015)– quienes defienden la pluralidad lingüística y cultural como enriquecimiento personal a través de cada lengua y cultura que conoces y aprendes (Araque, 2005). Precisamente ese es el enfoque de las políticas lingüísticas educativas, incluir las lenguas de las minorías lingüísticas presentes en la escuela y generar espacios de intercambio intercultural (Ley 4/2018, Art. 3, apartado 4). Observamos entonces que las percepciones lingüístico-culturales de los padres coinciden con los objetivos educativos en materia de multilingüismo, por tanto los niños y las niñas de estas familias de origen rumano crecen en un ambiente donde se promueve el uso de la lengua propia (excepto en la familia de Eduard) al igual que las lenguas contextuales (aunque estas últimas de forma muy desigual, como ya hemos visto en diversas ocasiones).

Esa visión multicultural que acabamos de mencionar también les ayuda a comunicarse y hacer nuevos amigos, son representantes de distintas lenguas y culturas (Salaberri, 2004). Veamos ahora este ejemplo donde el niño afirma gustarle la cultura rumana por la gastronomía y los juegos, apuntando una idea importante, y es las relaciones que establece con los niños y las niñas de Rumanía, es decir, la comunicación intercultural:

(4) Entrevista con Robert

- E Ce îți place ție cel mai mult de la cultura... din sau despre cultura română? Sau despre cultura românească... Ce-ți place cel mai mult de-acolo din țară sau... ce-ți povestește mama, eu știu...?
- M Despre tradițiile...
- E O mâncare, un joc... ce-ți place ție cel mai mult?
- R Îmi place jocuri, mâncări...
- E Îți place astea cel mai mult... De ce?
- R Mâncarea pentru că e foarte bună și jocurile pentru că...
- M Și eu gătesc foarte mult românește... [...]
- R Pentru că-mi place să mă joc cu prietenii mei din România.

Traducción

- E ¿Qué es lo que más te gusta de la cultura... de o sobre la cultura rumana? ¿De o sobre la cultura rumana? ¿Qué es lo que más te gusta del país rumano o... lo que te cuenta tu madre?
- M Sobre las tradiciones.
- E ¿Una comida, un juego... qué es lo que más te gusta?
- R Me gustan los juegos, la comida...
- E Estas son las que más te gustan. ¿Por qué?
- R La comida porque está muy rica y los juegos porque...
- M Y yo cocino mucha comida rumana.
- E Porque me gusta jugar con mis amigos de Rumanía.

Los demás participantes también coinciden en que la comida y los amigos o la familia de Rumanía son los elementos destacables de la cultura rumana. Por ejemplo Robert afirma “la comida porque es muy buena y también los juegos”, a Marina le gusta de la cultura rumana “que conozco palabras nuevas y como yo soy española puedo comunicarme con otros”, a Ana le “gusta estar con els iaios y los primos [...] y en la casa nueva”, a Carmen le gusta porque “me puedo comunicar muy bien con mi familia” y Andrea lo que más destacaría de la cultura rumana es la lengua rumana. Sin embargo, Eduard y Gloria son casos que muestran poco contacto con la cultura

rumana, solo les gusta la comida tradicional rumana y realizan alguna actividad como ver programas de televisión en rumano.

(5) Entrevista con Gloria

- E Y, además de leer, ¿qué otra actividad haces en casa? Bien sola o bien con tus padres... O con tu hermano.
- G Los deberes, eh... []
- E Actividades pueden ser juegos, mirar la televisión, cantar canciones...
- G Mirar la televisión y cantar canciones.
- E ¿Y en qué lengua ves la tele y en qué lengua cantas?
- G Eh, canto en español y hay algunas que en inglés. Y la tele a veces rumano y a veces español.

En el ejemplo que vamos a poner seguidamente se puede observar la confusión del participante sobre lo que le gusta de la cultura de sus padres, entendiendo que se le preguntaba por la profesión de sus padres en Rumanía, ya que en la entrevista con sus padres ellos comentaron que allí el padre tenía una profesión con mejor estatus profesional que aquí en España. Esta confusión posiblemente sea debido a las pocas cosas que conoce de Rumanía, porque menciona la casa de un hermano de su padre y el perro que tienen, y en un final confiesa que no recuerda nada más porque no fue a Rumanía.

(6) Entrevista con Eduard

- E ¿Qué es lo que más te gusta de tu cultura? Se entiende la cultura rumana, la cultura de tus padres me refiero. ¿Qué es lo que más te gusta?
- Ed ¿Lo que más me gusta de mis padres?
- E De la cultura de tus padres, es decir, de Rumanía ¿qué es lo que más te gusta?
- Ed Que mi padre sea fotógrafo o eso.
- Ed Y también... Y también que... que el hermano de mi padre que se llama Ovidiu que tiene una casa y puedo ir a visitarlo.
- E Vale.
- Ed Y también hay un perro que parece un lobo... que aúlla.
- E Es decir mm... la comida de allí, los paisajes, canciones... algo.
- Ed No me acuerdo de mucho porque no fui.
- E ¿La comida?
- Ed Sarmale me mola, me gusta sarmale.

► [i4] Lengua de identificación (i4_len_iden)

Esta etiqueta representa la lengua con la que se identifican las familias y los participantes menores, hay que mencionar que todos ellos expresan su identidad a través de la lengua. La incidencia de los segmentos que encontramos sobre esta etiqueta en el corpus de entrevistas para padres es de 20 segmentos del total de 749, y 18 segmentos del total de 372 para el corpus de los niños, son las etiquetas en el ámbito de la identidad que presentan una mayor frecuencia, después de la etiqueta sobre la identificación con la lengua y cultura rumanas.

En la siguiente intervención realizada con los padres de Daniel se plasma la idea de pertenencia, de un sentimiento que denominan como “autoconservación”, conceptos relacionados con la identidad.

(7) Entrevista con la familia de Daniel

E ¿Qué utilidad creéis que tiene la lengua materna en la familia y en la sociedad?

M În societate nu, pentru că clar nu te înțelege ceilalți, dar îi bine că ai pentru tine personal.

P Ță e, din punctul tău de vedere.

M Cum ți-am zis țigănește să știi, cum zicea mama, și îi un avantaj că știi mai mult decât al tău. Deci ca persoană pentru el, nu ca societate, nu.

P Să ai un sentiment... E un sentiment de...

M Nu știi, ca societate nu...

P ... de autoconservare, mă-nțelegi? Te simți... Cum să spun io... Ai nevoie ca să te simți... E ca și când un... cum zice cineva, ești ca un pom dezlădăcinat, tot român ești.

Traducción

M En la sociedad no, porque claro los demás no te entienden, pero es bueno que lo tengas para ti a nivel personal.

P Eso es, desde tu punto de vista.

M Como te decía, si sabes la lengua romaní (de los gitanos), decía mi madre, es una ventaja saberla además de la tuya. Es decir, a nivel personal sí, pero no en la sociedad, no.

P Tener un sentimiento... Es un sentimiento de...

M No lo sé, en la sociedad no...

P de autoconservación, ¿me entiendes? Te sientes... Cómo decirte... Necesitas sentirte... Es como cuando... como decía alguien, eres un árbol desarraigado, pero sigues siendo rumano.

Aparece mencionado el sentido de pertenencia (Martín Vargas, 2009), según ellos, necesitan sentir que pertenecen a un grupo, un país, hablar una lengua, tener una cultura. La identidad se crea en base al sentido que uno tiene respecto a su

lengua, sus creencias, sus vivencias. Sabemos que la identidad personal, pues, está interrelacionada con la identidad social (Rosenberg, 1979), de ahí la necesidad o relevancia de pertenecer a un grupo social con el que compartir valores, percepciones, sentimientos (Tajfel, 1978). Las familias de Andrea, Marina, Gloria, Carmen, Ana y Robert también reconocen el valor social de la lengua rumana, es decir, las interacciones sociales con otras familias rumanas con las que comparten las experiencias personales y la comunicación en la lengua propia, la lengua que les acerca culturalmente (Guvercin, 2010) y favorece el compartir los símbolos culturales (Arias, 2009). Por ejemplo, la madre de Gloria expresa que uno de los beneficios que tiene la lengua rumana es “el hecho de que puedas relacionarte con personas del mismo país, del mismo origen”, o la familia de Daniel, quien afirma que “el niño se relaciona con otros niños rumanos por nosotros”.

Para transmitir este conocimiento el padre lo hace a través de una analogía, una metáfora (Pérez-Peitx, 2016) en la que un árbol está desarraigado, al igual que una persona lo está sin su lengua materna. Además, mediante la representación simbólica “un árbol desarraigado, pero sigues siendo rumano” el padre intenta simplificar lo que en realidad es complejo: su visión de percibir la realidad, su proceso aculturativo, su identidad. Por otro lado, la madre afirma que la ventaja de conocer una lengua más aparte de la tuya materna es a nivel personal, no tanto en la sociedad, pero como ya hemos visto líneas más arriba, la identidad personal está perfilada por la identidad compartida con los otros (Merino y Tileagă, 2011).

Nos detenemos ahora en uno de los conceptos al que ya hemos hecho alusión líneas más arriba, la *autoconservación*. El padre menciona el sentimiento de autoconservación, un término que utiliza para designar su propio proceso aculturativo, a través del que también muestra el grado de conciencia como hablante de la lengua rumana y su función en el mantenimiento y la transmisión de la lengua y cultura propias. Así, tanto el padre como la madre tienen claros sus sentimientos hacia la lengua materna y la segunda lengua aprendida como extranjera, el castellano. Sabemos que la identidad está relacionada con la sociedad de la que uno forma parte, y no solo vive, sino que se siente integrado de la comunidad que la conforma (Martín Vargas, 2009; Merino y Tileagă, 2011).

Las familias de Carmen, Gloria, Ana, Robert, Daniel y Andrea afirman identificarse con su lengua y cultura de origen, para ellos es importante quiénes son, sus orígenes (Suárez-Orozco, 2003). Mantener y transmitir la lengua y cultura rumanas a sus hijos e hijas les permite conservar el contacto con sus familias de Rumanía, amén de ofrecerles a sus hijos la posibilidad de conocer una lengua y cultura más, tener una visión enriquecida de la suya propia (española) (Palos, 2018). Es interesante que, sobre la idea de autoconservación, la familia de Eduard no desea preservar su identidad rumana, y según Palos (2018), el contexto se refleja en la identidad de la persona de la misma manera que la identidad se refleja en el contexto, arraigando su sentimiento de pertenencia al lugar donde afirma pertenecer.

(8) Entrevista con la familia de Eduard

E ¿Vuestro hijo toma clases de rumano?
Ed No.
B No.
E ¿Por qué?
[...]
S Porque no vamos a gastar algo de dinero en algo que no le sirve ya. Más claro que el agua.
Ed Siempre dinero.
E Porque no sirve.
S Claro, no. Yo considero que no sirve.

Observamos que el padre de Eduard afirma que para su hijo aprender rumano no [le] sirve en una sociedad donde hay otras lenguas contextuales que necesita aprender para comunicarse en la escuela y con el resto de las personas (Guardado, 2016). Hace mención al gasto económico que supondría llevar a su hijo a aprender más sobre el rumano, un inconveniente que se suma también al tiempo que el niño dedicaría en realizar actividades extraescolares en rumano, algo que ellos como padres no ven útil en el lugar donde viven.

A diferencia de sus progenitores, los niños y las niñas tienen claro con qué lengua se identifican, cuál es su lengua materna, y no es el rumano. Expresiones tales como “es más cómodo y porque me gusta” (Carmen, Andrea y Ana), “porque he nacido aquí”, “me siento más libre” (Marina), “tengo más vocabulario” (Robert) o simplemente son conscientes de la lengua que usan siempre o casi siempre (Eduard).

La mayoría (6 de 8) se identifican con el español, todos excepto Daniel y Gloria, quienes afirman identificarse con el castellano e inglés, y castellano-valenciano-rumano, respectivamente. En ello vemos características sobre la identidad flexible e híbrida, sobre la que especificaremos en la etiqueta correspondiente al translanguaging.

(9) Entrevista con Daniel

E Ce părere ai tu, sau ce opinie, ce crezi tu despre limba maternă? Care crezi tu că-i limba ta maternă? Tu te-ai născut în Spania și-n casă vorbești limba română. Tu... tu cu ce te simți identificat? Adică limba ta maternă, dacă te întreabă cineva, care este?

Da Îi ce-mi place cel mai mult?

E Ah... a ver, limba maternă consistă în limba pe care o vorbești tu cel mai mult, cu cea mai multă facilitate, cu cea... cu cel mai mult confort, adică îți place, te simți identificat... aia e limba ta maternă. Cu care limbă te simți tu cel...

Da Spaniola și engleza.

Traducción

E ¿Qué opinión o qué opinas sobre la lengua materna? ¿Cuál crees que es tu lengua materna? Tú has nacido en España y en casa hablas en rumano. Tú... ¿tú con qué te identificas? Es decir, tu lengua materna, si alguien te pregunta, ¿cuál es?

Ed ¿Es lo que más me gusta?

E Ah, a ver, la lengua materna consiste en la lengua que más hablas, con mayor facilidad, con la mayor comodidad, es decir, te gusta, te sientes identificado... esa es tu lengua materna.

Ed Castellano e inglés.

B Uso y gestión de lenguas

► [ugl4] Conocimiento lingüístico sobre la lengua y cultura de herencia (ugl4_conoc_len_her)

Como hemos dicho, en esta investigación nos interesa descubrir las relaciones que hay entre el uso y conocimiento de las lenguas familiares y escolares, elementos que moldean la identidad de los participantes debido a la interacción entre estos (Heller, 1987; Baez, 2002; Phinney, 2006; Norton, 2013; Schmidt, 2015). El conocimiento lingüístico de los hijos lo analizamos a través de las producciones orales y escritas en las tres lenguas del trabajo: castellano, valenciano y rumano, pero también se analiza a través de los comentarios vertidos en las entrevistas. De hecho,

esta etiqueta es la más recurrente en el ámbito de uso y gestión de las lenguas, y su análisis complementa el presentado en los apartados 7.1, 7.2, 7.3 y 8.2.

La lengua nos representa en términos de identidad (Pérez de Cuéllar et al., 1995) y para los hijos de migrantes rumanos la lengua que heredan de sus padres es el fundamento sobre el cual se construye la suya (Bialystok, 2010). Todos los niños y todas las niñas han oído hablar de Rumanía, conocen la lengua en mayor o menor grado, pero todos coinciden en que es la lengua de sus padres. En las preguntas 6 y 7 del guion de la entrevista podemos observar matices sobre el conocimiento lingüístico de la lengua de herencia. A continuación, vamos a analizar la intervención de Marina, donde se refleja la comodidad de hablar en castellano con las demás personas de habla castellana y su identidad [española] en contraposición al uso de la lengua que habla con sus padres. Estas ideas también se encuentran en el discurso de los participantes Ana, Carmen, Robert y Andrea, a diferencia de los otros tres (Daniel, Gloria y Eduard) quienes no se consideran rumanos ni tampoco utilizan mucho el rumano por la asociación identitaria que hacen con respecto a la lengua de herencia (Bialystok, 2010).

(10) Entrevista con Marina

- E Ce îți place cel mai mult de la cultura ta? Cultura românească, mă refer. Ce-ți place cel mai mult de acolo? De exemplu când mergi în țară, ce știi de aici de la televizor, ai vreun lucru care... te fascinează, îți place...
- Ma Că cunosc cuvinte noi și eu cum sunt spaniolă mă pot comunica cu alții.
- E La ce te referi că tu ești spaniolă... născută aici te referi?
- Ma Da.
- E Te poți comunica pentru că ai o altă limbă, cum ar veni, nu?
- Ma Da.
- E Aha... interesant. În ce limbă te simți tu mai comodă? Când trebuie să vorbești, de exemplu, primul lucru când tre să vorbești cu cineva să spunem... cu mine sau cu părinții tăi, în ce limbă te simți cel mai comod? Care-ți vine prima?
- Ma Depinde de persoană.
- E Depinde de persoană, da.
- Ma Pentru că... pentru că... dacă sunt părinții mei, nu stiu cred că mai mult română pentru că mă-nteleg mai bine...
- E Te-ai obișnuit cu ei și te-nțeleg.
- Ma ... și dacă sunt niște colegi așa mă simt mai bine în spaniolă.
- E De ce?
- Ma Nu știu, pentru că mă pot comunica mai simplu... că nu... nu...
- E Nu trebe să faci un efort pentru a gândi și pentru a te expresa?

Ma Da.

Traducción

E ¿Qué es lo que más te gusta de tu cultura? Cultura rumana, quiero decir. ¿Qué es lo que más te gusta de allí? Por ejemplo cuando vas a Rumanía, lo que sabes de la televisión, tiene alguna cosa que... te fascine, te guste...

Ma Porque sé nuevas palabras y como soy española puedo comunicarme con los demás.

E ¿Qué quieres decir con que eres española... que has nacido aquí quieres decir?

Ma Sí.

E Puedes comunicarte porque tienes otro idioma, por así decirlo, ¿verdad?

Ma Sí.

E Ah... interesante. ¿En qué idioma te sientes más cómoda? Cuando tienes que hablar, por ejemplo, lo primero cuando tienes que hablar con alguien digamos... conmigo o con tus padres, ¿en qué lengua te sientes más cómoda? ¿Cuál te sale primero?

Ma Depende de la persona.

E Depende de la persona, sí.

Ma Porque... porque... si son mis padres, no sé, pienso más rumano porque me entienden mejor...

E Te acostumbraste a ellos y te entienden.

Ma... y si son compañeros, me siento mejor en español.

E ¿Por qué?

Ma No lo sé, porque me puedo comunicar más fácil... que no... no...

E ¿No tienes que hacer un esfuerzo para pensar y expresarte?

Ma Sí.

De su cultura de herencia le gusta conocer nuevas palabras, siente curiosidad por aprender otra lengua, tiene más facilidad para aprender y flexibilidad cognitiva (Melo-Pfeifer y Schmidt, 2012). Encuentra ventajas al hecho de ser española y poder hablar rumano, tiene facilidad para relacionarse y comunicarse en otra lengua. Se considera española porque ha nacido aquí. En este contexto, las familias tienen un rol vital en preservar la lengua propia (Solé, 2010; Schwartz y Verschik, 2013; Rovira 2014; Marzà y Torralba, 2017) en el ámbito familiar, sabiendo que la socialización lingüística de los niños y las niñas de origen rumano se lleva a cabo en las lenguas escolares y contextuales (Kasares, 2017), proceso interactivo que gana terreno a las lenguas familiares, dejándolas muy a menudo reducidas al uso familiar.

En el caso de Marina, el sentirse cómoda hablando la lengua que sea depende de la persona con la que se encuentra, puesto que se siente más cómoda hablando en rumano con sus padres porque la entienden mejor; por otro lado se siente mejor hablando en castellano con sus amigos y compañeros, resaltando el rasgo de la

identidad, se identifica con la lengua según su círculo de amigos y compañeros (Kasares, 2017), idea que acabamos de incluir en el párrafo anterior.

En la visión de las familias y como complemento a la anterior etiqueta (A), estas coinciden en que sus hijos e hijas se identifican con el castellano, es la lengua del lugar donde nacieron, estudian y se relacionan. Veamos este verbatim:

(11) Entrevista con la madre de Ana

E O vezi conștientă? Adică ea știe că vorbește românește sau vorbește pentru că e atrasă în conversație de tine?

L Da, ea vorbește pentru că e atrasă în conversație de mine pentru că eu o oblig de multe ori să vorbească în românește, că dacă nu, numa în spaniolă ar vorbi, și acasă, și la parc, și la școală... Îi mult mai ușor să vorbească în spaniolă.

Traducción:

E ¿La ves consciente? ¿Es decir, ella sabe que está hablando en rumano o habla porque la llevas a mantener una conversación?

L Sí, ella habla porque la hago que converse conmigo, ya que muchas veces yo la obligo hablar en rumano, que si no, solamente hablaría en castellano, en casa, en el parque y en la escuela... Le viene más fácil hablar en castellano.

La lengua de herencia es un ejemplo de bilingüismo sustractivo (Martín Vargas, 2002); en términos de estatus, privilegios y ventajas, el castellano y el valenciano son las lenguas contextuales y escolares, hecho que se traduce en pérdida de la lengua de herencia a favor de las lenguas contextuales (Heras et al., 2013; Martín, 2017). Ahora bien, en un contexto bilingüe como el valenciano, esta lengua (el valenciano) forma parte intrínseca del contexto, pero en el caso de estas familias se ha evidenciado que han adoptado una lengua contextual principalmente, el castellano.

► [ugl10] Translanguaging (ugl10_transl_cas)

Translenguar en castellano expresa una realidad en el ámbito de las lenguas, de la pluralidad de lenguas que cohabitan en el contexto de la provincia castellanense, es una marca visible del uso de esta lengua entre los participantes de nuestro estudio. Así, en cuanto a las familias participantes, sabemos que son familias rumanas migrantes, jóvenes, con hijos e hijas nacidos en la sociedad anfitriona, los cuales estudian en escuelas plurales lingüística y culturalmente.

El castellano es una de las lenguas del contexto donde residen y en el caso de las familias han tenido que asimilar la lengua por motivos laborales, sociales y personales (OIM, 2006; Ferrer et al., 2014; Berry, 1997). La lengua supone, pues, un desafío de integración de la persona migrante en la sociedad de acogida y satisfacer al mismo tiempo las diferentes necesidades, en este caso de la familia.

Este código representa la influencia del castellano en la entrevista, es decir, lo que los participantes translenguan durante su discurso. Por una parte, tenemos la primera generación de migrantes, los adultos que dejan su país de origen para alcanzar una vida mejor (Suárez-Orozco, 2003). Estos adultos tienen un alto sentido de identidad con su lengua y cultura de origen, que preservan aun fuera de su lugar de pertenencia (Suárez-Orozco, 2003), lo que les diferencia de la segunda generación de migrantes (los hijos) que ya han nacido en el contexto en el que actualmente viven. Según las tablas 18 y 19 observamos que la frecuencia de repetición de este código es más alta en las entrevistas realizadas a las familias (113) que a los niños (73), este resultado parece ser contrario a lo que se destaca en los estudios lingüísticos centrados en el rumano hablado en España (Buzilă 2016; 2019). No obstante, como veremos en los ejemplos, las familias utilizan en castellano palabras o alguna idea puntual y continúan en rumano, pero los niños y las niñas hacen frases o incluso acaban el discurso en castellano.

De las ocho familias participantes, seis de ellas realizaron la entrevista en rumano (6/8) y dos en castellano (2/8), sabiendo que la incidencia o frecuencia de este código se da en el discurso en otra lengua que sea diferente al castellano, por tanto la influencia del castellano se percibe en las conversaciones en rumano. Para el grupo de los niños, tenemos los números más igualados, en valenciano dos (2/8), en castellano tres (3/8) y en rumano tres también (3/8).

Decíamos en el punto 4.3.1 que el contexto, el entorno, configura la identidad de las personas por cuanto viven y tienen experiencias significativas expresadas en la(s) lengua(s) anfitriona(s) (Palos, 2018). La aculturación desempeña un rol determinante en la convivencia de las personas migrantes (Sam y Berry, 2010), dado que este fenómeno sociocultural implica una transición social, cultural y psicológica que afectan al migrante en su adaptación (Retortillo & Rodríguez, 2010; Nina-Estrella, 2018). Es un

proceso multidimensional que engloba, además de la lengua, la cultura, la identidad y las relaciones sociales que vinculan a las personas (Giménez, 2011).

Mostramos a continuación un verbatim de cada grupo (familias/ participantes menores) que refleja la práctica del translenguaje que hemos mencionado líneas más arriba y las cuales se observan en los demás verbatims analizados:

(12) Entrevista con la madre de Marina

M Am asimilat bine limba, nu consider că am asimilat-o foarte bine, aún me falta, nu sunt foarte bună la limba spaniolă... sunt bună, a ver, vorbesc bine și se-mentinde, și-așa, dar... nu știu de ce, nu știu... ni se întâmplă la aproape toți... La aproape toate prietenele mele noi vorbim jumi-juma, așa, deci o dată vorbim în spaniolă, o dată vorbim în românește, câteodată și prin parc cu copiii.

Traducción He asimilado bien la lengua, no considero que la he asimilado muy bien, aún me falta, no soy muy buena en español... soy buena, a ver, hablo bien y se me entiende, y eso, pero... no sé por qué... nos pasa a casi todos... A casi todas mis amigas, nosotras hablamos mitad y mitad, eso; hablamos una vez en español y otra en rumano, a veces también en el parque con los niños.

(13) Entrevista con Daniel

M Da. Înainte, că acum numai... a fost enfermo dos semanas o algo así. Y después otra vez enfermo... y ya no tengo tiempo de jugar con él porque tengo conservatorio... pero antes jugaba.

Traducción Sí. Antes, ahora ya no... estuvo enfermo dos semanas o algo así. Y después otra vez enfermo... y ya no tengo tiempo de jugar con él porque tengo conservatorio... pero antes jugaba.

En el primer ejemplo observamos en los subrayados la mezcla de las lenguas, la madre lleva 23 años en España y llegó a la edad de 16 años, edad a la que aún estudiaba. Se considera integrada en la cultura anfitriona, le gusta la lengua y celebra sus tradiciones, transmitiendo a sus hijos la adopción del castellano como su segunda lengua. Según Preat (2016), observamos en esta parte de discurso rasgos de identidad híbrida, al igual que flexible (Schmidt, 2015). Hemos de apuntar que, a lo largo de las preguntas y respuestas, es notable que la entrevistada ha asimilado totalmente la lengua castellana –adaptación intercultural (Berry, 1997; Ward et al., 2001) –y debido a eso hay interrelación entre las dos lenguas. Dentro de este grupo se incluyen las

familias que realizaron la entrevista en rumano, como la de Carmen, Daniel, Robert y Gloria. Como ejemplos plasmamos algunas de las palabras que utilizan diariamente y que han asimilado directamente en castellano: “patio”, “quinto y sexto”, “lío” (madre de Robert), “Jennifer alemana” (madre de Gloria), “mi-o scris pe pantalie iară” (*me ha escrito en la pantalla otra vez*), “a mí me da igual”, “da dar al final esponja asta también llena con agua también rebota, no?” (familia de Daniel), “În România n-am mâncat niciodată ‘lentejas’ deci eu ‘lentejas’ nu folosesc niciodată în românește cuvântul.” (*En Rumanía no he comido nunca lentejas, o sea yo el término lentejas no uso nunca en rumano*), “De exemplu ‘alcachofa’ în românește nici n-am nicio idee de cum se zice ‘alcachofa’ în românește.” (*Por ejemplo alcachofa en rumano no tengo ni idea de cómo se dice*) (familia de Carmen), “Activități facem eh... manualități cum aicea se spune în...” (... *Actividades hacemos eh... manualidades como se dice aquí en...*), “Deci nu mai jucăm elasticul ce jucam eu de copil, poate jucăm pff... al escondite, bueno, și în România jucam de-a v-ați ascunselea” (*Es que ya no jugamos con la goma elástica a lo que jugaba cuando yo era niña, jugamos pff... al escondite, bueno, en Rumanía también jugábamos al escondite*) (madre de Ana).

A diferencia del primero, en el segundo verbatim observamos la influencia del castellano más marcada, en otras palabras, la entrevistada translengua varias palabras o incluso ideas, comenzando en una lengua y termina en otra. Daniel es un niño de 10 años que ha nacido en Castelló, su lengua materna es el castellano y con la cual se identifica. No obstante, en casa hablan las dos lenguas, la lengua familiar (rumano) y la lengua contextual mayoritaria (castellano), y en ciertos momentos de su discurso se deja llevar por la lengua que domina más y sigue con ella hasta terminar la frase. En su caso no hay proceso aculturativo al haber nacido aquí, pero sí de contacto lingüístico con otras lenguas, comenzando con las contextuales (valenciano), las escolares (inglés) y las familiares (rumano). Igualmente pasa en el caso de Ana, la entrevista se realizó en valenciano, por lo que la participante translengua en castellano. O Marina, que realizó la entrevista en rumano, aunque deja visible que translengua puntualmente en castellano.

(14) Entrevista con Ana

E I em pots parlar dels teus amics? Si tens amics romanesos o no, com parles amb ells, com jugues... Una mica, així tu em contes coses.

A Tinc dos amigues i un amic, perquè en rumano soles tinc... no sé cuántos.

E Tens molts amics. Però a l'escola tens algun amic o amiga que siga...

A Quatre o cinc.

Traducción:

E ¿Y me puedes hablar de tus amigos? Si tienes amigos rumanos o no, cómo hablas con ellos, cómo juegas... Un poquito, así me vas contando cosas.

A Tengo dos amigas y un amigo, porque en rumano solo tengo... no sé cuántos.

E Tienes muchos amigos. Pero a la escuela tienes algún amigo o amiga que sea...

A Cuatro o cinco.

(15) Entrevista con Marina

E Și ce altă activitate mai faci tu în casă? Fie singură, fie cu părinții tăi. De exemplu te uiți la televizor, mergi la cinema, cântați melodii, faceți jocuri, ah... pregătiți cina, etc.

Ma Vizităm locuri, și ne cam uităm la televizor la... la distinte programe...

E Faci vreo activitate extrașcolară?

Ma Da, gitara.

E Chitara?

Ma ...și vreau să merg la gimnastică.

Traducción

E ¿Y qué otra actividad haces en la casa? Bien sea sola o con tus padres. Por ejemplo ver la televisión, ir al cine, cantar canciones, hacéis juegos, ah... preparar la cena, etc.

Ma Visitamos lugares y solemos ver la televisión... los distintos programas que hay...

E ¿Haces alguna actividad extraescolar?

Ma Sí, guitarra.

E ¿Chitara?

Ma ...y quiero ir a gimnasia.

C Creencias, saberes y representaciones

▶ [csa1] Actitud lingüística hacia su propia lengua (csa1_act_ling_prop)

En esta etiqueta queremos mostrar las actitudes de los padres con respecto a su lengua propia, por un lado, y las actitudes de sus hijos con respecto a la suya y a la lengua de herencia, por otro.

Partimos de la idea de que el cambio de código lingüístico manifiesta un vínculo entre distintos códigos, es la reafirmación de la identidad que poseemos en cada lengua, con el uso de esta (Heller, 1987; Pérez de Cuéllar et al., 1995; Baez, 2002;

Suárez-Orozco, 2003; Areque-Moreno, 2005; Marcu, 2012; 2014; Sales, 2013; Preat, 2016; Nieves-Maysonet, 2019). Además, cada lengua se utiliza en un ámbito distinto (privado o público, más formal o menos), comprendiendo de esta forma que es diferente el comportamiento de cambio de código o lengua en personas que están acostumbradas a oír diferentes lenguas (personas multilingües), o lo que es lo mismo, el cambio de código en una persona monolingüe es distinto al de una persona multilingüe.

La elección lingüística de cada participante depende de los factores sociales y culturales, de la voluntad de integración en el grupo social (compañeros de clase o de trabajo, amigos). Remarcamos en este sentido que el motivo que expresan las familias para el cambio de lengua cuando están cerca de personas que no hablan rumano es también una reacción al prejuicio lingüístico al estar en una sociedad ajena, la creencia que tienen es que los demás puedan pensar que cuando hablan (las familias rumanas) en su lengua propia están criticando o molestando a los hablantes que desconocen la lengua rumana. En este caso, más que respeto es una reacción a los prejuicios existentes o propios, que se debe a la condición de migrantes que desean integrarse en la cultura anfitriona y no reflejar tanto de lo que son como rumanos.

Así, las actitudes lingüísticas se pueden inferir de las reacciones basadas en emociones y pueden ser positivas o negativas, pero no neutras (Lasagabaster, 2003; Chamorro, 2021), representan la manifestación del hablante para referirse a la lengua y su uso social (Moreno Fernández, 2009). Entendemos así que las actitudes lingüísticas conllevan además implicaciones psicológicas, por ello son manifestaciones psicolingüísticas y sociolingüísticas.

Enfatizamos en el hecho de que todas las familias rumanas, sin excepción, manifiestan cambiar de lengua por respeto a los nativos españoles (Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015). En sus discursos lo expresan clara y abiertamente, como podemos comprobar en el siguiente ejemplo:

(16) Entrevista con la madre de Robert

E Vorbiți întotdeauna în românește? Sau depinzând de activitatea care o realizați sau locul unde sunteți schimbați limba? Faceți o activitate, de exemplu, poate să fie o activitate afară, cu copiii sau singuri între voi...

Depinzând de locul și de activitate schimbați limba sau întotdeauna vorbiți numai românește? Numa-n românește întotdeauna.

M Păi dacă... Mare parte în românește, da dacă suntem în parc și sunt și spanioli atuncea trebe... deci vorbim în spaniolă că na, să nu-i facem pe ei să se simtă prost că noi vorbim în românește și ei nu-nțeleg. De exemplu suntem în parc sau suntem... ieșim la plimbare sau... Dacă îs și persoanele și persoane spaniole vorbim în spaniolă ca să nu se simtă...

Traducción:

E ¿Siempre habláis en rumano? O dependiendo de la actividad que estéis haciendo o el lugar donde estéis, ¿cambiáis el idioma? Hacer una actividad, por ejemplo, puede ser una actividad al aire libre, con los niños o solos entre vosotros... Según el lugar y la actividad, ¿cambiáis de lengua o habláis siempre solo en rumano? En rumano siempre.

M Bueno si... La mayor parte es en rumano, pero si estamos en el parque y también hay españoles entonces hay que... entonces hablamos en español porque, para no hacerlos sentir mal de que hablemos en rumano y ellos no lo entienden. Por ejemplo, estamos en el parque o vamos... a dar un paseo o... Si hay españoles también hablamos en español para que no se sientan...

La opinión que da al respecto es una afirmación potente en cuanto al sentido de lo que dice y hace (Martin Criado, 1998). De esta manera, en el discurso de los participantes se visibilizan los elementos invisibles de la identidad cultural rumana (Gardenswartz & Rowe, 1994; Vera et al., 2012), y uno de ellos es el respeto por la cultura anfitriona que los ha acogido (Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015). Es su forma de ver la realidad que viven como migrantes (Cambra y Palou, 2007).

La realidad familiar, escolar y social de la comunidad rumana en la provincia de Castelló refleja el encuentro cultural y lingüístico entre las tres lenguas: castellano, valenciano y rumano, punto de hibridación identitaria (Marcu, 2012; 2014).

(17) Entrevista con la madre de Andrea

E ¿Crees que tu hija aprende su lengua materna –que sería por vuestros... vosotros sería el rumano– de forma particular por estar viviendo en Burriana? Está claro que ella nace aquí, vosotros sois sus padres, sois rumanos...
[...]

S Sí, porque tampoco me he planteado digo no... a ver que... quiero que mi niña no... porque lo tengo yo la lengua y como hablo con ella día al día ¿me entiendes? Me sale sin querer no es que... tampoco me he planteado mi niña quiero que cada día le doy lecciones para aprender rumano, no. Quiero que lo aprenda natural.

Según vemos, la madre piensa que en Rumanía no estudiarían la lengua rumana descontextualizada como se pueden estudiar las lenguas extranjeras que no se dan en el mismo contexto de la lengua que se pretende aprender, sino que aprenden la lengua utilizándola (learning by doing) con la finalidad de relacionarse, conocerse, dialogar, comunicar, aprender, entre otras. También familias como las de Carmen, Robert, Marina y Daniel quieren que sus descendientes aprendan el rumano, lo que supone, como decíamos, un esfuerzo añadido que deben hacer en el contexto donde conviven.

Este comentario va relacionado con el anterior, refiriéndose la madre al aprendizaje de una lengua en la lengua y en el contexto de la misma para que este sea un proceso natural de aprendizaje. Sabemos, como hemos dicho, que las lenguas propias ejercen una influencia positiva sobre las lenguas contextuales (Marzà y Torralba, 2019; Sales, Marzà y Torralba, 2021).

Según hemos visto, la lengua familiar sirve a diversos propósitos, como es el de mantener y transmitir la lengua materna de los progenitores que se hallan en un contexto ajeno, o el de dotar a los descendientes de recursos lingüísticos en otra lengua distinta a las lenguas contextuales, con lo que deriva en un enriquecimiento personal importante para toda la familia (Cummins, 2003; Bradley & Bradley, 2013; Lasagabaster, 2003). Estos autores defienden que el bilingüismo y el biculturalismo, términos que para el presente trabajo se corresponden al multilingüismo y el multiculturalismo, les ofrecen a los hablantes ventajas múltiples a nivel social, cognitivo y emocional, además de las ventajas económicas, en comparación con los hablantes monolingües.

Pasamos a analizar ahora el caso de Daniel, quien se afirma como español y cuyas lenguas propias son el castellano y el inglés, una conversación que refleja su actitud lingüística hacia el estatus del rumano como lengua familiar, de migrantes. En el siguiente extracto Daniel verbaliza que no le ha gustado ni le gusta ser rumano, puesto que es español, habla español y se relaciona con amigos españoles.

(18) Entrevista con Daniel

E Și mi-ar plăcea să te-ntreb dacă ție îți place ca colegii tăi sau ți-ar plăcea ca colegii tăi să învețe lucruri noi despre alte culturi precum despre cultura ta, despre cultura română? Ți-ar plăcea că ei să-nvețe, de

exemplu, cum facem noi mămăliga, sau cum facem noi... Cum sărbătorim noi ziua copilului? Sau cum se sărbătorește la noi ziua mărtișorului, Ziua 8 martie... Nu ți-ar plăcea să știe?

Da Nu, nu mi-ar plăcea. Niciodată nu mi-a plăcut să fiu român, așa, más o menos. Îmi place cel mai mult să fiu spaniol.

Traducción:

E Y me gustaría preguntarte si te gusta que tus colegas o te gustaría que tus colegas aprendieran cosas nuevas sobre otras culturas como tu cultura, la cultura rumana. ¿Te gustaría que aprendieran, por ejemplo, cómo hacemos la polenta, o cómo hacemos...? ¿Cómo celebramos el Día del Niño? ¿O cómo celebramos el día del Martișor, el 8 de marzo... ¿No te gustaría saberlo?

Da No, no me gustaría. Nunca me gustó ser rumano, más o menos. Me gusta más ser español.

La familia confiesa que a su hijo no le gusta en absoluto hablar en rumano por la calle o si están con amigos castellanohablantes/ valencianohablantes, ya que no se considera rumano (ver siguiente verbatim) y no quiere hablar en rumano (Bialystok, 2010), de nuevo la conexión lengua-contexto-identidad.

(19) Entrevista con la familia de Daniel

M Nu, absolut deloc nu-i interesat în limba română, chiar deloc...

P Îți zic o face din respect.

M Chiar deloc.

P Deci nu-i place, niciodată dacă vorbim românește dacă sunt cu spanioli nu-i place să vorbesc.

M Dar dacă ieșiți pe stradă...

P Da, îți pune repede să tac din gură să nu vorbesc în românește.

Traducción:

M No, absolutamente nada le interesa la lengua rumana, para nada...

P Te digo que lo hace por respeto.

M Para nada.

P Es que no le gusta, nunca si hablamos en rumanos estando con españoles, no le gusta.

M Pero si salís a la calle...

P Sí, me hace callar rápidamente y no hablar en rumano.

Según las palabras y acciones del hablante podemos deducir las actitudes de este (Baker, 1992), y a diferencia de la opinión –que es una creencia verbalizada, expresada–, las actitudes son variables, se modifican en función de diferentes factores. Por ejemplo, en este caso el estatus de una lengua, el ámbito de uso de la(s) lengua(s) –en la familia, escuela, en un organismo público, en el grupo social de amigos...–, la

situación o a edad de la persona hablante. En los capítulos anteriores mencionamos que la multiculturalidad e interculturalidad, también relacionados con la aculturación (Rodríguez-Gracia, 2004; Guardiola y Masanet, 2008; Moreno Fernández y Ramallo, 2013; Álvarez-Pérez, 2015), representan el contacto entre diversas lenguas y culturas, donde la lengua es un fenómeno social e intercultural (Arnett, 2002), por tanto conectado con los valores de la sociedad, en concreto a nivel lingüístico tenemos el estatus de una lengua (Siguan, 1978; 2001; Palanco, 2009), inclusive su pronunciación, si es estándar o dialectal, o de si hay monolingüismo o multilingüismo (Cambra Giné, 1996; Marshall & Moore, 2016).

Continuando con la idea sobre el estatus de la lengua, la situación lingüística de las lenguas en contacto presentes en el territorio multilingüe de Castelló (lengua mayoritaria y lenguas minoritarias), en el repertorio lingüístico del hablante se incluye el concepto de *prestigio* el cual está relacionado con las políticas lingüísticas de normativización (Nandi, 2023).

El prestigio se muestra en las valoraciones de los hablantes sobre el estatus de una lengua, bien sea la suya propia, una internacional o una dominante, como es el caso de Eduard y su familia. Por el contrario, el rechazo lingüístico se manifiesta a través de una actitud lingüística negativa hacia una lengua, y en caso de ser la propia lengua a la que se muestra el rechazo lingüístico se denomina *autoodio*. El autoodio consiste en un desinterés por la preservación y transmisión de la lengua propia, en el caso de Daniel es la lengua de herencia, ya que percibe que en la sociedad donde vive la lengua rumana no es importante ni necesaria para comunicarse, para socializar.

Se ha visto que las actitudes negativas producen consecuencias negativas sobre el aprendizaje de otras lenguas (Lasagabaster, 2003), en cambio las actitudes positivas promocionan permitiendo un aprendizaje y mantenimiento de las competencias adquiridas en las demás lenguas (L2, Lx). Y en nuestro estudio esta premisa se cumple: los que peores calificaciones han obtenido en las producciones orales y escritas en rumano y en valenciano son Daniel y Eduard, que están escolarizados en escuelas con programa experimental con porcentajes equilibrados en las tres lenguas y enseñanza mayoritariamente en castellano, respectivamente. El hecho de que no se comuniquen en rumano dentro de la familia apunta a que la escolarización tiene más fuerza en lo que promoción y transmisión lingüístico-cultural se refiere. Ana, a pesar de que su

nivel en rumano es medio, obtiene buenas calificaciones en las tres lenguas, en comparación con Eduard y Daniel, quienes obtienen un 4 en rumano y valenciano, pero las calificaciones en castellano son mucho mejores (Eduard oral 10 / escrito 9; Daniel oral 8 / escrito 6).

Para acabar, observamos que la frecuencia de repetición de este código es más alta en las entrevistas realizadas a las familias (39) que a los niños (5). Entendemos entonces la marca de la aculturación de los padres, quienes desean verse integrados y respetados como los demás ciudadanos, elemento que no está presente en el discurso de los más pequeños al nacer en esta cultura y considerarse parte de ella.

► [csa6] Lengua conversacional (csa6_len_conv)

Este ítem engloba distintas esferas de uso de la lengua conversacional. Y para ello nos proponemos analizarlo según la esfera familiar, la esfera escolar y la esfera social, en ambos grupos de participantes. Asimismo, es un complemento de otras etiquetas como la lengua de identificación, el cambio de lengua por respeto a los demás o la actitud lingüística hacia su propia lengua, en tanto que es la elección de la familia de utilizar predominantemente una u otra lengua. Según hemos visto está relacionado con la identidad lingüístico-cultural (Giménez, 2009a; Devin y Gao, 2012).

En primer lugar, en la **esfera familiar**, la lengua conversacional puede ser el rumano mayoritariamente (las familias de Carmen, Robert y Ana), el castellano (la familia de Eduard), ambas lenguas (las familias de Andrea y Daniel) u otras combinaciones (castellano, valenciano y rumano; castellano e inglés) (la familia de Gloria). En el perfil de las familias (cap. 7) se proporcionan datos sobre las lenguas de uso de cada familia.

A nivel general, las familias participantes de origen rumano utilizan ambas lenguas, castellano y rumano, puesto que los niños y las niñas dominan la(s) lengua(s) social(es) y escolar(es), dejando el rumano para las interacciones intrafamiliares y con los amigos hablantes de rumano. Son conscientes de la realidad multilingüe en la que viven, ellos desde la perspectiva de migrantes y los niños desde la perspectiva nativa de pertenecer a este contexto que representa su identidad. El hecho de utilizar también una de las lenguas contextuales, en el caso de las familias, reafirma su

estrategia aculturativa de adaptaci3n sociocultural (OIM, 2006; Ferrer et al., 2014; Berry, 1997), no restringen el uso de las dem1s lenguas al uso del rumano, sino que son flexibles para incluir a las otras (Bialystok, 1988; Klein, 1995, Lasagabaster, 1998).

(20) Entrevista con la familia de Robert

M Suntem conștienți c1 vorbim rom1nește și ne dorim ca s1 1nvețe și ei rom1nește, copiii cel mai... mai... deci ne dorim s1 vorbeasc1 și spaniol1, și rom1n1 și... Vorbim și pentru ei și vorbim pentru c1 ni-1 mai comod, deci...

Traducci3n: Somos conscientes de que hablamos en rumano y queremos que ellos tambi3n aprendan rumano, los ni1os lo... es que queremos que hablen castellano y rumano, y... Hablamos para ellos tambi3n, y a nosotros nos es c3modo tambi3n, entonces...

Por lo que a los menores se refiere, en el caso de Carmen podemos apreciar la flexibilidad para comunicarse en diferentes lenguas, partiendo de la base de que la entrevista la realiza en valenciano, lengua escolar y contextual. Los dem1s participantes tambi3n muestran flexibilidad para cambiar de c3digo, y lo vemos en las sesiones de producciones orales y escritas que realizaron en las tres lenguas, recordando que Eduard las realiz3 todas en castellano y Daniel realiz3 la sesi3n correspondiente en rumano con ciertas dificultades, pero no hizo la sesi3n en valenciano.

(21) Entrevista con Carmen

C Amb els meus pares en castell1 i en rumano.
E En roman3s tambi3, 3s a dir, en castell1 i roman3s, amb els dos...
C S1, amb el meu germ1 tambi3...
E En els dos?
C S1. Ehh...
E En els avis, en els iaies que es diuen, quan vas all1 o per tel3fon, o quan siga... en quina llengua parles amb ells?
C En roman3s, per3 amb Delia...
E Que es la teua tia.
C ...parle en angl3s, perquè vaig a les seues classes i parle amb ella amb angl3s, amb castell1 i amb roman3s.
E Amb la teua tia, si he ent3s b3, en tres. D'acord, molt b3. Qu3 m3s? Eh, tens cosins o parles... no ho s3... amb la resta de la fam1lia, em sembla que et queden cosins o supose que...
C Amb els meus cosins en [...] roman3s i tinc uns altres que estan en Am3rica i a vegades parle amb ells en angl3s.

Traducción:

- C Con mis padres en castellano y en rumano.
E En rumano también, es decir, en castellano y rumano, con los dos...
C Sí, con mi hermano también...
E ¿En ambas lenguas?
C Sí. Ehh...
E Con los abuelos, con los abues que se dice, cuando vas allí o por teléfono, o cuando sea... ¿en qué lengua hablas con ellos?
C En rumano, pero con Delia...
E Que es tu tía.
C ...hablo en inglés, porque voy a sus clases y hablo con ella en inglés, en castellano y en rumano.
E Con tu tía, si he entendido bien, en tres. Vale, muy bien. ¿Qué más? Eh, tienes primos o hablas... no sé... con el resto de la familia, me parece que te quedan primos o supongo que...
C Con mis primos en [...] rumano y tengo otros que están en América y a veces hablo con ellos en inglés.

Entendemos, así pues, que las familias rumanas se esfuerzan en mantener y transmitir la lengua rumana en el seno familiar, otorgando a sus pequeños una plataforma lingüística inestimable, un patrimonio cultural que enriquece aún más el que tienen en la sociedad donde residen, la cultura es el origen de la identidad del ser humano (Fernández Quirós y Hernández Tenorio, 2010). El esfuerzo de las familias es vinculante a la actitud hacia su lengua propia, sus creencias se materializan en hechos (las producciones orales y escritas en rumano confirman esta afirmación), añadiendo que sus esfuerzos surgen efecto: a nivel general los hijos y las hijas usan el rumano, lo preservan.

En segundo lugar, en la **esfera escolar**, queremos matizar que hay dos tipos de escuelas, las que prohíben hablar en la lengua familiar y las que no. Expresiones tales como “no nos dejan hablar” (Eduard), “no nos dejan hablar en rumano porque ha llegado una chica rumana que es nueva” (Marina), “juego con mis amigas españolas [...] y hablamos en español y valenciano” (Ana) reflejan actitudes negativas y de rechazo hacia la lengua familiar (Lasagabaster, 2003; Nandi, 2023) por lo que hemos comentado párrafos anteriores con respecto a la imagen de ser vistos como niños y niñas españoles, como uno más de la sociedad en la que viven, ligado al prestigio lingüístico que ofrece ser hablante de la lengua dominante o mayoritaria.

(22) Entrevista con Andrea

- E Es decir, ¿habláis más rumano que en castellano?
- A No, pero es que en rumano... a ver, en rumano hablamos casi siempre pero en español tenemos que hablar porque estamos en el instituto, o sea...
- E ¿La diferencia es por ejemplo de clase en patio? Es decir, el patio, si estáis en el patio...
- A Vale, en patio hablamos rumano, todo en rumano. Y en clase a veces hablamos como unas palabras así pero... Y lo demás en castellano.

Como decíamos al principio, la lengua conversacional tiene cierta vinculación con el respeto por las demás lenguas. Según la respuesta de Andrea, utiliza su lengua familiar en momentos en los que puede con sus compañeros, y en los momentos y espacios que están junto a los demás compañeros cuya lengua no es la misma que la suya preservan el respeto y cambian de código para implicar de esta manera a los demás (Baldaquí i Pasqual, 2021), por ejemplo, en el patio o fuera de la escuela.

En tercer y último lugar, en la **esfera social** las familias utilizan el castellano para relacionarse e interactuar con los demás nativos españoles. Al igual que en el ejemplo anterior, las familias son muy respetuosas con el uso del rumano en presencia de castellanohablantes/ valencianohablantes, como observamos en el siguiente verbatim:

(23) Entrevista con la madre de Marina

- M Nu știu, da ți-am spus, dacă mă-ntâlnesc în parc și suntem două mămici române și două spaniole sau una spaniolă no me parese corect să-i vorbesc în... să vorbim în românește și ea să se uite ca... Noi înțelegem limba ei, ea pe-a noastră nu și atunci nu-i frumos.

Traducción: No sé, te lo dije, si voy al parque y somos dos madres rumanas y dos españolas o una española no me parece correcto hablarle en... que hablemos en rumano y ella que nos mire... Nosotros entendemos su lengua, ella no entiende el nuestro, y entonces no es agradable.

Resalta el principio del dominio de dos o más lenguas, la madre de la participante muestra flexibilidad en el cambio de una a otra o demás lenguas, en el pensar y facilidad en poder comunicarse en una de las lenguas que conoce.

Por último, observamos que la frecuencia de repetición de este código es más alta en las entrevistas realizadas a las familias (29) que a los niños (14).

D Tratamiento de la lengua propia

► [t1p1] Utilidad de la lengua materna (t1p1_util_len_mat)

Hasta aquí hemos ido conociendo sobre la conexión entre la lengua, el contexto y la identidad, y seguiremos con el análisis de este trinomio en el siguiente punto 8.1.2. Asimismo, sabemos que hay una conexión entre la lengua de herencia y la identidad (Sales, Marzà y Torralba, 2021), pues hemos analizado el conocimiento lingüístico en rumano de los niños de origen rumano a través de las producciones orales y escritas en versión trilingüe.

La utilidad de la lengua materna o propia de los padres se muestra primeramente en las relaciones familiares, un uso necesario del rumano para preservar el contacto y la comunicación con el resto de la familia rumana. Pero también se muestra en las relaciones entre amigos adultos, en el caso de los padres, y entre descendientes de origen rumano, en el caso de los niños y las niñas que han nacido en esta sociedad de acogida. En lo que respecta a la frecuencia de esta etiqueta, podemos ver que es más alta en las entrevistas realizadas a las familias (43) que a los niños (10). Aquí tenemos la respuesta de la madre de Gloria que confirma dicha idea:

(24) Entrevista con la madre de Gloria

C Da, faptul că percepe o altă limbă, și în societate faptul că poți să te relaționezi cu persoane de-a... de același același... de aceeași țară, de aceeași origine.

Traducción Sí, el hecho de entender otra lengua, y en la sociedad el hecho de poder relacionarte con personas del... del mismo... del mismo país, del mismo origen.

Los participantes menores que utilizan el rumano en el ámbito familiar lo usan para relacionarse con otros niños rumanohablantes, aun sabiendo que su lengua de identificación es el castellano y en el caso de Gloria también lo es el valenciano. Aquí tenemos una muestra de ello:

(25) Entrevista con Andrea

- E Y por último ¿te gusta que tus compañeros o compañeras aprendan nuevas cosas sobre culturas diferentes como por ejemplo la cultura rumana?
- A Sí, sí me gusta mucho porque así saben también otra lengua que... saben otra lengua como... Y me gusta mucho mucho hablar con mis amigas en rumano.
- E ¿Y tus amigas qué son?
- A Rumanas, y algunas no son pero están aprendiendo y me están hablando también.

Para Andrea es positivo ver que a sus compañeros y compañeras les gusta aprender sobre la lengua y cultura rumanas, ella entiende que es positivo, beneficioso saber otra lengua. A su vez, ella se comunica con sus amigas en rumano, tanto con las que son descendientes rumanas como otras que no, añadiendo que las que no conocen rumano están aprendiendo, lo que le ofrece la posibilidad de enseñar a otros sobre algo que ella tiene: la herencia lingüístico-cultural de sus padres. Eduard también mencionó que le está enseñando a algunos de sus amigos y compañeros a contar en rumano y algunas palabras, lo que le hace sentirse orgulloso de la lengua de herencia.

Siguiendo con la misma participante de antes, Andrea, ella afirma sentirse cómoda al hablar en su lengua de herencia, cuando oye a gente hablar en rumano piensa que son de los suyos, lo cual remarca que hay conexión entre la lengua y la identidad con el rumano y también con el español por haber nacido aquí y por saberlo hablar perfectamente –se aprecia la identidad híbrida (Marcu, 2012; 2014).

(26) Entrevista con Andrea

- A Pues yo cuando me voy a sitios, por ejemplo a Benidorm o eso, cuando escucho a gente rumana me siento muy cómoda, digo aquí están los nuestros o algo así. Pero también cuando oigo españoles y todo eso pero eso es lo normal porque estamos en España. Pero cuando oyes rumanos pues sí.

► [t1p2] Relación social con otros niños o amigos (t1p2_rel_soc_nin)

La relación social con otros niños de origen rumano se muestra en todas las entrevistas, y puede darse o bien con el grupo de amigos o bien en la escuela, con el grupo de los compañeros de clase.

Por un lado, las relaciones entre iguales son posibles precisamente a la diversidad cultural presente en la provincia castellanense (Bucur, 2006, 2012; INE, 2020; Agular, 2017; Amorós-Negre, 2022). Las familias, excepto la de Eduard, se relacionan con otras familias migrantes rumanas.

Es interesante destacar la interculturalidad presente en esta provincia, donde coexisten diversas lenguas y culturas (Kottak, 2011; Cruz, 2018), y donde estas familias buscan integrarse en la cultura anfitriona. Es por ello por lo que se relacionan con hablantes nativos, para ampliar y mejorar sus competencias lingüísticas y sociales (Cook, 1992, 1993; Culhane, 2004 y Grosjean, 1985).

En el siguiente verbatim podemos comprobar el pensamiento multicultural fruto de la aculturación o transculturación, esa amplitud de lenguas, culturas, de formas de pensar, donde el pensamiento va ligado al lenguaje (Mora, 2008; Piedra, 2010). Además, el hecho de que Marina se relacione con otras culturas conlleva una práctica multilingüística y multicultural que da respuesta a la comunicación por medio de una lengua común, el castellano, sin diferenciar a las demás personas –en este caso– por su origen.

(27) Entrevista con la madre de Marina

M [...] ella (Marina) se lleva la fel de bine cu colegii români că și cu fetița marocancă, îi dragă un monton și mereu când fac proiecte așa de trei-patru copii mulți spanioli nu prea o invită pe marocanca asta știi? eu mereu îi spun "Ia-o și pe mieluca"... además que también es... s-a născut aici, e-o scumpă, e-o drăguță, de ce nu? Nu trebuie să facem diferențe. Și ea Marina, de aia o și iubește toată lumea așa în general pentru că es muy... are o fetiță handicapată în clasă, în scaun cu roțile care așa mereu la cuida, la mima, le da besitos, le habla bien... Mama fetiței siempre zice "Nu vrea să vină Marina să se joace un pic cu Valeria, să stea cu ea un pic" que pase un poco el tiempo, îți dai seama fetița cum e... În pauză o mai plimbă cu cărucioru, deci e... Nu e tipul ăla de copil care știi... Să facă diferențe, știi?

Traducción:

M [...] Ella (Marina) se lleva igual de bien con sus compañeros rumanos que con la niña marroquí, la quiere mucho y siempre cuando hacen proyectos así con tres o

cuatro niños, muchos españoles no invitan mucho a la chica marroquí, ¿sabes? Yo siempre le digo "Llévate a la pobre niña también"... además que también es... ella nació aquí, es un sol, es una monada, ¿por qué no? No tenemos que hacer diferencias. Y Marina, por eso todos la quieren así en general porque es muy... tiene una niña discapacitada en su clase, en silla de ruedas, que siempre la cuida, la mimaba, le da besitos, le habla bien... La mamá de la niña siempre dice "¿No quiere Marina venir a jugar un rato con Valeria, pasar un rato con ella?" te puedes hacer una idea de cómo está la niña... En el patio la pasea con la silla, es... No es una niña que haga diferencias ¿sabes?

La disociación entre las políticas lingüísticas escolares y sociales y aquellas de ámbito familiar se manifiestan en los discursos de los participantes menores. Gloria, Marina y Eduard contestan que no les es permitido hablar en rumano en el aula; Carmen y Daniel no afirman nada sobre el uso del rumano en el aula o en el patio; Ana y Robert afirman relacionarse en castellano mientras están en la escuela y Andrea menciona que solo puede hablar en rumano en el patio. En el siguiente verbatim hay una muestra de la falta de comunicación en rumano en la escuela, pues no les es permitido hablar en otra lengua que no fueran las lenguas escolares.

(28) Entrevista con la familia de Eduard

E [...] ¿sabéis o creéis que en la escuela, en clase, su hijo puede utilizar el rumano? Es decir hacen actividades que incluyan el rumano, pueda hablar con sus compañeros en rumano...

S+B No.

Ed Si puedo... si puedo hablar nunca en el cole, solo en el patio puedo.

E Eh, sí, podría ser en el patio también. Bueno, en clase pone, en clase.

Ed En clase no puedo. Porque he visto a...

E Solo en patio.

Ed ...he visto a dos hablando en... en rumano y ha dicho que está prohibido ya.

(29) Entrevista con Eduard

E En la escuela si te relacionas con niños rumanos, aunque no hables en rumano pero que sepas que sean...

Ed Ah, sí.

E ¿Sí? ¿Y en qué lengua habláis?

Ed Español.

E Eh... ¿por algún motivo?

Ed Porque no nos dejan hablar rumano.

Por ejemplo, Andrea se relaciona con niñas y niños rumanos en la escuela, en el parque, en la iglesia y en las actividades extraescolares, al igual que los demás

participantes menores. Eso sí, la comunicación entre ellos es en castellano (Ana, Gloria, Eduard, Daniel) o alternando códigos (Carmen, Andrea, Robert, Marina).

(30) Entrevista con Andrea

E ¿Tienes amistad con niños rumanos?
A Sí.
E ¿Sí? ¿Y conoces, juegas, hablas...?
A *Asiente con la cabeza*
E ¿Y en qué lengua habláis?
A Pues muchas muchísimas veces hablamos rumano, muchísimas. Y en castellano siempre, pero rumano solemos hablar mucho porque nosotros nos consideramos... es que es como que lo sabemos los dos queremos conectarnos con el rumano.

En este extracto se ejemplifica la alternancia de códigos entre la participante y sus amigos de origen rumano, al mismo tiempo podemos comprobar la evidencia sobre la conexión entre lengua, contexto e identidad. El hecho de que ella sea consciente de lo que implica hace que la afirmación cobre poder por sí sola. Afirma conectarse a través de la **lengua** [común], situados en un **contexto** en el que cada uno de los hablantes muestra su cultura, sus prácticas, creencias y valores culturales (Vera et. al, 2012), su **identidad**.

Terminamos el análisis de esta etiqueta subrayando que, en este caso, la frecuencia de repetición es más alta en las entrevistas realizadas a los niños (19) que a las familias (16), al contrario que en las demás etiquetas. Creemos que en el análisis de las relaciones con otros niños y otras niñas, estas [etiquetas] reflejan la conexión entre los tres elementos del trinomio lengua ↔ contexto ↔ identidad, en particular nos ofrece un panorama sobre las prácticas lingüísticas familiares y escolares, donde el modelo lingüístico de escolarización pone de manifiesto que las lenguas familiares no están visibles (en el aula o el patio) en las relaciones entre los niños y las niñas de origen rumano, aunque sí en algunos proyectos de inclusión lingüística y cultural.

7.4 Producción oral

En los capítulos anteriores (especialmente el punto 3.5) hablamos sobre la transmisión oral de los pensamientos en la cultura oral, aquella que precede la escritura (Ong, 2002), la palabra nace con nosotros, con nuestro origen más primario. Con las sesiones de producción oral que han realizado los niños queremos observar la idea sostenida por Ríos y Salvador (2008), la cual se refiere a los sistemas oral y escrito y a las prácticas de las mismas contextualizadas en un entorno social, donde hay interacción.

Además, hay una relación que vincula estos instrumentos (las producciones orales y escritas) con las preguntas de investigación que formulamos al comienzo del trabajo (ver *III Preguntas y objetivos de la investigación*), eso es que las producciones de los participantes menores nos revelan sobre el uso (o falta de uso) de la lengua materna en la familia y con los amigos y el efecto que produce a la hora de aprender las lenguas escolares castellano y valenciano: si son (o no) capaces de expresarse con claridad para que su mensaje sea comprendido por la parte receptora, si tienen (o no) dificultades para entender las preguntas del interlocutor y desarrollar su argumento, entre otras.

De estas intervenciones también se desprende la influencia de las familias en el aprendizaje y uso de las lenguas escolares, puesto que hay una diferencia entre las familias que utilizan [o al menos fomentan el uso] las lenguas contextuales de aquellas que no las utilizan, sea por desconocimiento o por otros motivos.

Por último, la tercera pregunta de investigación apunta a la relación entre las lenguas de uso de los participantes y su identidad, hecho remarcable que se observa y confirma a través de las conversaciones con los participantes. Algunos de los niños se refieren al uso de la(s) lengua(s) escolar(es) como uso por comodidad, por preferencia o por identificarse con ese código lingüístico.

En este punto nos disponemos a plasmar los resultados obtenidos en las sesiones de producción oral en castellano, valenciano y rumano de cada niño y niña, habiendo un total de 24 intervenciones orales (cada participante realiza tres sesiones en castellano, valenciano y rumano) y 24 producciones escritas (redactadas en las tres lenguas) que se analizan de manera individual.

Antes de pasar a los resultados de las intervenciones orales y sus correspondientes sesiones para las producciones escritas, presentamos una tabla recordatoria con las características de cada niño y niña para refrescar toda la información que hemos presentado en los capítulos anteriores (ver tabla 22).

Tabla 22. Características de los niños y las niñas participantes, organizadas según la lengua hablada en la familia.

Tabla resumen

	Edad	Lengua hablada en casa	Duración producción oral (PO)	Extensión producción escrita (PE)	¿Qué piensas de tu lengua materna?	Enseñanza mayoritaria en la escuela
Ana	8	ROM + ESP	VAL 00:07:58 ROM 00:11:30 ESP 00:10:31	4 líneas/ 22 pal 5 líneas/ 37 pal 6 líneas/ 56 pal	español es la lengua materna	valenciano
Daniel	8	ROM + ESP	ROM 00:21:10 VAL 00:22:43 ESP 00:16:15	5 líneas/ 51 pal 6 líneas/ 68 pal 35 líneas/ 55 pal	español es la lengua materna y se identifica también con el inglés	*programa lingüístico experimental
Andrea	11	ROM + ESP	ESP 00:14:18 ROM 00:14:24 VAL 00:20:45	16 líneas/ 219 pal 5 líneas/ 62 pal 8 líneas/ 104 pal	el rumano le gusta porque es diferente/su lengua preferida es castellano	valenciano
Marina	10	ROM	ROM 00:20:36 VAL 00:20:51 ESP 00:21:40	11 líneas/ 66 pal 17 líneas/ 123 pal 41 líneas/ 309 pal	lengua materna es el español/ se siente cómoda hablando rumano con sus padres y español con sus amigos	valenciano
Robert	11	ROM	ROM 00:11:35 VAL 00:17:09 ESP 00:19:14	16 líneas/ 95 pal 19 líneas/ 130 pal 18 líneas/ 122 pal	español es la lengua materna	valenciano
Carmen	11	ROM	VAL 00:11:48 ROM 00:24:50 ESP 00:21:11	16 líneas/ 137 pal 9 líneas/ 91 pal 9 líneas/ 70 pal	español es la lengua materna	*programa lingüístico experimental
Eduard	8	ESP	ESP 00:26:29 VAL 00:18:56 ROM 00:15:37	18 líneas/ 181 pal 13 líneas/ 147 pal 15 líneas/ 134 pa	español es la lengua materna	castellano
Gloria	8	ROM + ESP + VAL	ESP 00:23:42 ROM 00:11:25 VAL 00:13:25	34 líneas/ 253 pal 19 líneas/ 100 pal 15 líneas/ 86 pal	castellano y valenciano son sus lenguas	valenciano

7.4.1 Resultados de la producción oral en castellano

Ana **Duración 00:10:31**

El tema elegido para la conversación en castellano es sobre su animal preferido, un tema con el que se le ha notado suelta, tanto por el tema que había elegido y le gustaba como por la lengua en la que se desenvolvía.

El discurso es más bien una interacción entre la entrevistadora y la participante, con preguntas a las que contesta con enunciados sencillos. En algunos momentos tiene dudas sobre las palabras que desea usar.

El discurso es fluido, con un buen dominio del castellano y la pronunciación es clara. Cuando empieza a contar sobre el koala no hace una presentación del tema que se dispone a hablar, sino que directamente comienza a describir el animal, su alimentación, su hábitat, entre otras. Hay una gran variedad de elementos descriptivos y un amplio vocabulario para comentar lo que sabe sobre el koala.

Al comienzo de la sesión la niña pronuncia la palabra ‘vivípar’ para referirse a vivíparo, debido a la influencia del valenciano y del rumano. También calca una estructura del rumano (‘de aici până aici’, en español ‘de aquí a aquí’) para referirse a la expresión ‘desde aquí hasta aquí’.

La niña relata según lo que ha aprendido sobre el koala y comete algún que otro error gramatical (dice ‘celebro’ en vez de ‘cerebro’), cuenta sobre el koala que vive en manada refiriéndose a colonias.

Tabla 23. Esquema de la producción oral por Ana en castellano sobre su animal favorito

Producción oral en castellano

Ana				
	DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
	fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación clara buen dominio de la lengua 	8
	composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✓ 	7
	discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✓ ✓ ✗ 	7

Carmen Duración 00:21:11

La entrevista tiene una duración significativa de unos 21 minutos aproximadamente. En esta entrevista la participante habla sobre su personaje favorito, Johnny Depp. La conversación es fluida, mantiene un ritmo constante para detallar la información que conoce sobre el actor y su vida. Se fija en muchos detalles sobre el personaje: la forma de caminar, su pelo, la forma de vestir, etc.

Carmen apunta que fue a los 6 años cuando empezó a ver la primera película de *Piratas del Caribe*, ya que le gusta este género de aventuras. En algunos momentos percibo que le cuesta seleccionar qué quiere contarme o cómo quiere contarlo, al hacer pausas intermitentes y gestos que indican que intenta organizar la información.

Algo notable del discurso de la participante fue que usó el término 'disimular' para referirse a maquillaje o disfraz. Su vocabulario es bastante extenso a la hora de describir a su personaje preferido, lo que hace que la sesión termine siendo la segunda más extensa (de las que realiza) después de la sesión de producción oral en rumano.

Tabla 24. Esquema de la producción oral por Carmen en castellano sobre su personaje favorito

Producción oral en castellano

Carmen			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none">• pronunciación• dominio de la lengua	<ul style="list-style-type: none">• muy buena• muestra muy buen dominio del castellano	9
composición	<ul style="list-style-type: none">• presencia /ausencia de frase que presenta el tema• variedad de elementos descriptivos	✓ ✓	8
discurso	<ul style="list-style-type: none">• presencia /ausencia de conectores• vocabulario• influencia de las lenguas contextuales• translanguaging	✓ ✓ ✓ ✗	9

Daniel

Duración 00:16:15

El niño empezó hablando de películas que le gustaban, pero finalmente decidió contarme sobre las actividades que hace él solo y en familia, algo que suele hacer a menudo. La sesión en castellano dura unos 16 minutos y hay que recalcar que se le nota cómodo y contento al hablarme en castellano, porque no tiene que hacer ningún esfuerzo añadido.

Sin embargo, realiza pausas más largas que en las demás intervenciones cuando menciona lo que hace en fin de semana. Habla de la iglesia, un lugar donde se reúnen con otras familias rumanas, puesto que suelen ir con frecuencia, pero es curioso el hecho de que cambia de código (del castellano al rumano) al hablar de un lugar en el que se habla rumano. En la siguiente idea vuelve a saltar al rumano al hablar de la iglesia, así hasta tres veces lo hace.

Se detectan interferencias del rumano ('fleciones', 'habiera', 'normal' –para decir 'claro'–, 'de mucho no hemos [...]', 'yo me voy los viernes a la piscina', 'resolver problemas' –para referirse a lo que aquí decimos atender o resolver asuntos). Estas estructuras son calcos del rumano y también translengua ('Pues *nimica*', 'Normal').

Tabla 25. Esquema de la producción oral por Daniel en castellano sobre actividades y tiempo libre

Producción oral en castellano

Daniel			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none">pronunciacióndominio de la lengua	<ul style="list-style-type: none">muy buenamuestra buen dominio del castellano	8
composición	<ul style="list-style-type: none">presencia /ausencia de frase que presenta el temavariedad de elementos descriptivos	<ul style="list-style-type: none">✗✓	8
discurso	<ul style="list-style-type: none">presencia /ausencia de conectoresvocabularioinfluencia de las lenguas contextualestranslanguaging	<ul style="list-style-type: none">✗✓✗✓	7

Subrayo el hecho de que esta entrevista es la más corta de las tres producciones orales, siendo el castellano la lengua con la que se identifica y la que prefiere sobre las demás, hablando la mayor parte del tiempo en castellano en las demás sesiones.

Eduard **Duración** **00:26:29**

Durante este encuentro he podido comprobar su soltura, su fluidez, su comodidad al conversar en castellano, lengua en la que se siente a gusto y con dominio suficiente de vocabulario para la edad que tiene: menciona ‘arácnidos’, ‘trepar’ y maneja muy bien los nombres en inglés, como por ejemplo ‘Homecoming’, ‘Peter Parker’ y otros. La pronunciación en castellano es muy buena, clara y sin acento alguno.

Hablar sobre su personaje favorito es un tema muy interesante para él, se le notan ganas y entusiasmo al contarme la historia de su héroe, conoce bastante información sobre Spiderman, me ha mostrado todos los juguetes que tiene de Spiderman, y se vistió con el traje del superhéroe.

No necesita impulso, relata solo, de hecho quería que siguiéramos con más entrevistas, deseaba contarme más cosas. Hay muchas marcas de oralidad presentes (“m’ha empezao”, “m’ha gustao”, ‘mola’). Comenta que su asignatura favorita es el patio, así lo ha mencionado en repetidas ocasiones. No obstante, es un niño estudioso fascinado por saber sobre su personaje favorito, hace deporte.

La madre hace un comentario y utiliza incorrectamente la forma del verbo ser, algo muy común en los hablantes de segunda lengua adquirida. Su hijo, sin embargo, utiliza la forma correcta de este verbo, entendiéndose su contacto casi permanente con la lengua castellano. Aquí muestro el ejemplo:

Madre No están tan fan ¿no? de Spiderman como tú.
Eduard Yo soy fan de Spiderman.

El participante mantiene un ritmo fluido, sin incurrir en faltas gramaticales (excepto cuando dice “Desde cinco años [...]”, en lugar de *Desde los cinco años*), utiliza conectores recurrentes (y, después, porque), es descriptivo en sus enunciados, con un vocabulario suficiente para defender el tema y translengua con bastantes títulos de

series (en inglés: *Amazing, Homecoming*) y de juguetes relacionados con el tema Spiderman (*Iron Man*).

Para finalizar, es destacable mencionar que durante el tiempo que he conversado y escuchado a Eduard, la madre estaba mirando noticias en un canal de televisión rumano. Y en las ocasiones que ha hablado con su hijo lo ha hecho en castellano, sin embargo conmigo ha utilizado el rumano para conversar. Sabemos que la lengua familiar es el castellano porque así lo han expresado en la entrevista, realidad que vemos reflejada en la actitud lingüística de la madre hacia su hijo y hacia mí, hablante nativa rumana.

Tabla 26. Esquema de la producción oral por Eduard en castellano sobre su personaje favorito

Eduard			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación clara muy buen dominio de la lengua 	10
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✓ 	10
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ ✓ 	10

Robert **Duración** **00:19:14**

La elección del tema para la producción oral en castellano es sobre su personaje favorito, la sesión más larga de las tres en cuanto a la duración se refiere. Durante la entrevista oral su discurso es fluido, haciendo uso de un vocabulario extenso y demostrando que domina la jerga deportiva.

La elección del tema para la producción oral en castellano es sobre su personaje favorito, la sesión más larga de las tres en cuanto a la duración se refiere. Durante la entrevista oral su discurso es fluido, haciendo uso de un vocabulario extenso y demostrando que domina la jerga deportiva.

Durante el discurso cuenta anécdotas que tienen relación con el fútbol, lo que le ha llevado a contar cosas personales. En una de las preguntas el participante afirma que el personaje es de un país, y al decir el nombre del país lo hace en rumano. Le repetí la respuesta en forma de pregunta intencionadamente para ver si se daba cuenta de la influencia que tiene la lengua familiar sobre él, y sí, rectificó tras darse cuenta de que lo había dicho en rumano, afirmando que lo había dicho en rumano. Es consciente de la influencia recibida y así lo ha mostrado.

Es evidente que en el discurso de Robert hay pequeñas muestras de influencias interculturales, por ejemplo 'susteniendo' (influencia del rumano 'susținând', y posiblemente del valenciano 'sostenir', aunque en este contexto el sentido es de animando, apoyando).

Tabla 27. Esquema de la producción oral por Robert en castellano sobre su personaje preferido

Robert				
	DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
	fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación clara muy buen dominio de la lengua 	10
	composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 	10
	discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	 <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ 	10

Hay marcas de oralidad de la lengua predominante ('to'), no suele emplear conectores introductorios, su pronunciación es muy clara y con un nivel elevado de la lengua castellano. En comparación con las otras sesiones (más cortas), el discurso en castellano ha salido ameno, fluido y descriptivo.

Marina **Duración** **00:21:40**

En esta intervención realizada en castellano se le nota más soltura al hablar, está relajada en comparación con las otras sesiones. El tema del que habla es su película favorita, así pues hace un resumen de la película con tranquilidad y sin tener que pensar demasiado, le sale natural. Marina relata fluidamente, con pronunciación clara y sin acento extranjero, posee un dominio alto del vocabulario para describir situaciones, personas y lugares.

He observado que el discurso presentaba marcas orales de la serie *Soy Luna*, el español de Latinoamérica (utiliza el verbo 'lastimaba' para referirse a 'hacerse daño'), una serie televisiva que suele mirar y que para ella representa un canal oral a través del cual aprende castellano y sus variedades dialectales. Marina clasifica la película como género drama, romántica, tristeza y miedo, repitiendo drama y tristeza, y utilizando miedo para referirse al terror.

En lo que a estructura discursiva se refiere, la niña enlaza muy bien las ideas y lo hace de forma natural, utilizando diversos conectores (y, después, primero, también, pero). Inclusive plantea preguntas y ofrece respuesta, así como relata diálogos entre los personajes.

Encontramos calcos del rumano ('vine' en lugar de *viene*, 'acordaba' en vez de *recordaba*, 'encontrar su padre' sin la *a*, 'se emotivó' para referirse a *se emocionó*, 'de hace' con sentido *desde...*), al igual que para referirse al acompañante dice *como compañía* y utiliza *basquet*, marcando influencia de tres idiomas: del rumano, del valenciano y del inglés.

No me hizo falta intervenir, la participante estuvo desarrollando la historia fílmica sin ayuda y durante un rato (aproximadamente diez minutos), y finalmente aporta un comentario muy interesante y positivo, el aprendizaje sobre la vida, que hay que valorar a los seres queridos.

Tabla 28. Esquema de la producción oral por Marina en castellano sobre su película preferida

Producción oral en castellano

Marina

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación clara muy buen dominio de la lengua 	10
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<div style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">✓</div> <div style="text-align: center;">✓</div>	10
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">✓</div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">✓</div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">✓</div> <div style="text-align: center;">✓</div>	10

Andrea **Duración** **00:14:18**

En esta intervención realizada en castellano se le nota más soltura al hablar, está relajada, a diferencia de las otras dos sesiones. La duración de la sesión es igual que la realizada en rumano, están bastante iguales.

El tema del que habla es su película favorita, mantiene un ritmo constante de discurso, no le supone ningún esfuerzo relatar sobre este tema. En cierto momento le cuesta pronunciar la palabra ‘extinguido’ y al final la dice mal (‘extindido’).

Utiliza normas orales de acortamiento (‘s’acaba’, ‘pa’) que denota inmersión total en la cultura española, ya que es una característica notable entre los hablantes nativos, al igual que palabras que en la oralidad se utilizan con frecuencia (‘mucho mucho’, ‘y eso’, ‘no sé qué’).

La pronunciación de Andrea es muy buena, sin acento que denote costumbres articulatorias de otras lenguas. En ocasiones hace calcos del rumano y sus estructuras sobre todo orales (‘no sé que’, ‘me intereso de ella’, ‘me venía a irme’, ...), al igual que hay traducciones literales de algunas acciones que quería mencionar (‘trabajar de

salvaciones’, ‘daba los sustos’). Esta relación lingüística de calcos del rumano indica una alta exposición a la lengua familiar, así como una disposición de hablar la lengua de herencia con cierta familiaridad.

Tabla 29. Esquema de la producción oral por Andrea en castellano sobre una película

Producción oral en castellano

Andrea

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
 fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación • dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación clara • buen dominio de la lengua 	10
 composición	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos 	<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 10px;"> ✗ ✓ </div>	9
 discurso	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de conectores • vocabulario • influencia de las lenguas contextuales • translanguaging 	<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 10px;">  ✓ ✓ ✓ </div>	10

Gloria **Duración** **00:23:42**

La presente conversación se realizó en castellano, con claras evidencias de fluidez respecto a las otras sesiones, donde se aprecia la longitud del discurso y la comodidad de la participante. Así pues, son 23 minutos de monólogo que empezaron con alguna pregunta por mi parte y que terminaron con mi intervención cada vez menor.

El tema elegido para este diálogo es su libro favorito y al principio se le nota algo nerviosa, es la primera conversación en la que ella tiene que relatar con la mínima intervención posible por mi parte. Luego, al cabo de poco se puso a hablar con soltura.

La presencia del valenciano se hace notable (‘te toca el móvil’ con sentido de te llaman por teléfono). Le pregunté si se dio cuenta de que lo dijo en valenciano y su respuesta fue negativa.

Encontramos redundancia en los conectores ('y entonces' es el conector comodín) y ausencia de variedad entre estos, aunque relata ordenadamente las ideas según va hablando de la lectura del libro. Además, abusa de la repetición de la conjunción copulativa 'y'.

Según dice la niña, lee asiduamente porque le gusta y también porque su madre le dice que es muy bueno que lea en tanto que desarrolla las capacidades lingüísticas del cerebro, hábito que podemos observar como positivo en su desarrollo de la competencia comunicativa.

Tabla 30. Esquema de la producción oral por Gloria en castellano sobre un libro preferido

Producción oral en castellano

Gloria

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación • dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación clara • muy buen dominio de la lengua 	9
composición	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 10px;"> ✗ ✓ </div>	9
discurso	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de conectores • vocabulario • influencia de las lenguas contextuales • translanguaging 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 10px;"> ✓ ✓ ✓ ✗ </div>	9

7.4.2 Resultados de la producción oral en valenciano

Ana Duración 00:07:58

Esta entrevista es corta, la participante eligió el tema del libro favorito y me contó por qué le gustaba este libro. Hizo un resumen de la historia redactada en castellano y no se expresaba a penas en valenciano, a excepción de algunas frases aisladas. Al no hablar mucho en valenciano no tenía fluidez ni tampoco ofrecía muchos elementos descriptivos sobre el tema.

No hay conectores, por lo que el discurso es más espontáneo y sencillo. No obstante, utiliza un vocabulario claro para describir diferentes acciones referentes al tema y a la escuela sin marcas de acento extranjero.

Cuando menciona el horario y las clases comienza a mezclar y a hablar en valenciano en mitad del enunciado en castellano, concretamente al mencionar los días de la semana y al contar las horas que hace semanalmente de cada lengua (castellano, valenciano e inglés). En conjunto, es un discurso breve y muy sencillo.

La puntuación sobre la fluidez en valenciano es insuficiente, porque ha hablado muy poco en valenciano, y los demás ítems (composición y discurso) se han evaluado como suficiente por el esfuerzo y la intención de hablar en valenciano aunque le costaba.

Tabla 31. Esquema de la producción oral por Ana en valenciano sobre su libro favorito

Producción oral en valenciano

Ana				
	DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez		<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación • dominio de la lengua 	X X	4
composición		<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos 	X 	6
discurso		<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de conectores • vocabulario • influencia de las lenguas contextuales • translanguaging 	X X X	6

Carmen **Duración** **00:11:48**

Durante la sesión hablamos en valenciano, la niña se desarrolló sin problemas, apenas utilizó algún castellanismo (judíos, escondite, ...). Estuvimos hablando del libro que para ella es muy interesante y con el que “se quiere hacer”, el *Diario de Anna*

Frank. También contó el argumento con los detalles más significativos y supo resumirlo de manera breve sin dejar de lado el contexto en el que se desarrolló esta historia.

Las explicaciones son claras, elaboradas, contando que eligió este libro porque está relacionado con la historia, a través de la cual entendió el contexto de la guerra mundial. Carmen añadió que la primera lectura del libro fue en castellano y antes de leerlo vio la película.

Su discurso denota fluidez, utiliza mucho vocabulario para dar detalles y describir, utiliza términos como ‘amagar-se’, ‘descobrir’, ‘significatiu’, demostrando un buen dominio de la lengua. Un hecho destacable es su pronunciación de la palabra ‘judía’ según la fonética valenciana [giudia], lo que comprueba la influencia del valenciano en el castellano.

Tabla 32. Esquema de la producción oral por Carmen en valenciano sobre su libro favorito

Producción oral en valenciano

Carmen			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> muy buena muestra muy buen dominio del valenciano 	9
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> </div>	9
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> <div style="margin-bottom: 10px;">✗</div> </div>	9

Daniel **Duración** **00:22:43**

La entrevista se corresponde a la sesión en valenciano, a pesar de que el participante no habla absolutamente nada en valenciano, sino en castellano. Las preguntas que le

hago son en valenciano, solo que las respuestas de Daniel son en castellano. Decide hablar en castellano porque ni sabe ni le gusta el valenciano (esta afirmación la expresó en la entrevista con preguntas semiabiertas), pero sí entiende perfectamente y sus contestaciones son siempre en castellano, excepto una ('No té significao') en la que hay calco del castellano.

El tema elegido para esta entrevista son los juegos o videojuegos, se puede observar que le gusta hablar, cuenta detalladamente características de los videojuegos. El discurso no es tan guiado como en la anterior entrevista, se le nota desenvuelto y capaz de llevar la conversación donde le interesa. Tiene más autonomía y no depende tanto de mis preguntas como en la sesión anterior.

En algún momento dado le cuesta encontrar algunas palabras (no se acordaba de cómo se decía 'peluquero'), puede ser por la gran cantidad de palabras acumuladas en diferentes lenguas. Pero tiene recursos para preguntar y hacerse entender gracias a su repertorio lingüístico. Otros recursos que utiliza para gestionar la conversación es la descripción (para referirse a la 'noria' la ha descrito como "Esa cosa que da vueltas en la feria... Es circular..."), estos son elementos de una conversación exolingüe.

Otro aspecto a mencionar es que el niño explica en castellano las palabras que utiliza de proveniencia inglesa (es el caso de 'role-play'), al igual que utiliza anglicismos (hotdogs, guest). El discurso presenta marcas de oralidad en castellano ('to'l tiempo') y errores gramaticales ("Velo tú" –quería referirse a 'míralo').

Hacia el final de la sesión, hay un punto de conversación en el que menciona a un amigo rumano y me pregunta en rumano si lo conozco, se repite el patrón de influencia del rumano que ya tuvo lugar en la sesión oral en castellano.

Finalizamos con una marca de influencia de la lengua inglesa que ocurre para referirse al 'carnaval', lo dice en inglés ('carnival') primero y luego lo corrige en castellano. Esta entrevista es la más larga de las tres, pero no en valenciano, que es lo que correspondía. La puntuación de la fluidez en valenciano es nula porque no habla en valenciano, y los demás ítems (composición y discurso) se han evaluado como insuficiente debido a la falta de uso de la lengua correspondiente a esta sesión.

Tabla 33. Esquema de la producción oral por Daniel en valenciano sobre videojuegos

Producción oral en valenciano

Daniel			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación • dominio de la lengua 	X	4
		X	
composición	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos 	X	4
		X	
discurso	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de conectores • vocabulario • influencia de las lenguas contextuales • translanguaging 	X	4
		X	
		X	
		X	

Eduard **Duración** **00:18:56**

Esta sesión de producción se corresponde al valenciano, yo planteo preguntas en valenciano y el participante contesta. Entiende todo lo que le pregunto y digo en valenciano, aunque contesta en castellano, y prueba de ello son las traducciones que da en algunos momentos (le pregunto cómo se dice delfín en valenciano y él contesta ‘delfí’, ‘cole es col·legi’).

El tema que elige es el animal preferido del cual sabe qué quiere decir, conoce muchas cosas sobre este. La conversación en castellano es fluida, destacando el gran dominio del niño respecto al lenguaje que utiliza, un amplio vocabulario e información detallada que sabe porque lo averigua por sí mismo, según dice.

El contacto con la lengua valenciana es muy poco, puesto que entiende lo que le pregunto, pero no es capaz de contestar en valenciano de la misma manera que lo hace en castellano. Eduard y Daniel muestran similitudes en cuando a la producción oral y escrita en valenciano, ambos estudian en escuelas con enseñanza mayoritaria en castellano.

Entre las primeras ideas que surgen mediante el diálogo resalta la afirmación sobre que “el delfín es inteligente porque va al cole”. Le gusta el lenguaje de los delfines precisamente por la incógnita de no conocer lo que dicen.

Me cuenta también que todas las personas, incluidos sus amigos y compañeros, quieren hacer el sonido que producen los delfines. Despide la sesión con un mensaje en lengua de los delfines y luego me traduce al castellano su significado, pidiéndome que volviera para hacer más sesiones temáticas de las que estamos haciendo.

Tabla 34. Esquema de la producción oral por Eduard en valenciano sobre su animal preferido

Producción oral en valenciano

Eduard				
	DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
■	fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación • dominio de la lengua 	X X	4
■	composición	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos 	X X	4
■	discurso	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de conectores • vocabulario • influencia de las lenguas contextuales • translanguaging 	X X X X	4

Robert **Duración** **00:17:09**

Esta sesión se realiza en valenciano y versa sobre el animal preferido, y a través de la propia observación anoto que la conversación del participante es notablemente fluida, donde el vocabulario utilizado es amplio y el habla es normativa. La pronunciación es propia de una persona nativa valenciana.

Un hecho reseñable es cuando cuenta que en su país familiares suyos tienen perros de diferentes razas, remarcando que los recuerdos están unidos a los de su cultura materna. El participante menciona bastante a Rumanía en esta conversación.

Utiliza términos con influencia del castellano ('olir', refiriéndose a *oler* en castellano, pero le ha puesto una *i* para hacerlo parecido al valenciano; el verbo correcto es *olorar*; 'els dents' por influencia del castellano lo ha dicho en masculino, pero en valenciano es femenino, *les dents*) y rumano ('s'apropien' quería decir 'apropar-se', pero por influencia del rumano 'a se apropia' le ha dado este uso), al igual que hay calcos de la lengua cercana, del castellano, como por ejemplo 'tipo', 'labrador', 'cachorrets'.

En esta ocasión el padre está presente y cuando quiere aportar se equivoca en el sentido de una palabra, utiliza 'partió' para referirse a *parió*. El hermano del participante también quería aportar información al discurso y utilizó un calco del castellano ('pers') para referirse a *perros*, es un tipo de fusión que suelen hacer las personas plurilingües al tener varias lenguas almacenadas en el cerebro.

Tabla 35. Esquema de la producción oral por Robert en valenciano sobre su animal preferido

Producción oral en valenciano

Robert			
	DIMENSIONES	CRITERIOS	% CALIFICACIÓN
	fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación clara muy buen dominio de la lengua <p style="text-align: center;">10</p>
	composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<p style="text-align: center;">✓</p> <p style="text-align: center;">✓</p> <p style="text-align: center;">10</p>
	discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<p style="text-align: center;">✓</p> <p style="text-align: center;">✓</p> <p style="text-align: center;">✓</p> <p style="text-align: center;">✓</p> <p style="text-align: center;">10</p>

Marina **Duración** **00:20:51**

La conversación comienza en valenciano y así se desarrolla hasta el final, haciendo saltos puntuales al castellano y volviendo nuevamente al valenciano. En el discurso la

influencia del castellano es notoria, en algunos momentos dice en castellano lo que ha contado en valenciano. También hay influencia del rumano ('alts' que pronunciado en rumano se corresponde a *alți*, en vez de 'd'altres') e influencia del castellano (utiliza 'gordos' en una frase enunciada en valenciano). Estas dos son marcas de translanguaging.

Aunque haya sido ella quien ha elegido el tema, tiene lapsus a la hora de contar sobre su animal preferido. Describe acciones de la vida cotidiana del panda, enfatiza en el peligro que tiene el panda de sobrevivir tanto por el poco hábitat que queda disponible como por la caza del animal y la fabricación de todo tipo de prendas de vestir y accesorios. Hay un elemento llamativo y es cuando identifica emociones y las asocia a los colores de su animal favorito, siendo blanco alegría y el negro no tanto, más bien tristeza.

Hacia el final de la entrevista, al preguntarle sobre los sentidos que tiene desarrollados el animal del que hablaba no había comprendido la pregunta, pero tras las explicaciones con ejemplos comprendió el concepto.

Tabla 36. Esquema de la producción oral por Marina en valenciano sobre su animal preferido

Producción oral en valenciano

Marina				
	DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
	fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación clara buen dominio de la lengua 	8
	composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">✓ <li style="text-align: center;">✓ 	8
	discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <li style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">✓ <li style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">✓ <li style="text-align: center;">✓ 	8

En suma, la participante tiene una pronunciación correcta en valenciano, con un vocabulario suficiente para comunicarse adecuadamente, hace saltos lingüísticos entre las lenguas de las que es conocedora (habla en valenciano y se pasa al castellano, menciona palabras en rumano). De todos los participantes, la intervención de Marina en valenciano es la más larga (aunque por unos segundos), equiparándose esta con las otras dos, en castellano y en rumano.

Andrea **Duración** **00:20:45**

Para esta sesión la participante decide hablar sobre la actividad que realiza como extraescolar, el baile, conversando en valenciano. La niña se encuentra cómoda, habla con fluidez, y lo hace durante casi el doble de tiempo que en las otras entrevistas.

He de remarcar que pronuncia muy bien en valenciano y confiesa hablar en valenciano con la madre de una compañera, y también hace deberes y trabajos en esta lengua. Por ejemplo, en una de las preguntas no le salía la palabra en valenciano y al final parafrasea para que yo entienda qué quiere decir. Se refiere a ‘pareja’ o ‘chica’, ‘mujer’ (“Hi ha de ball deportiu esportiu n’hi ha és un xic que se crida Juanjo i tenim altra xica que és Gemma, la seua... la seua... [] bueno, que que estan junts”).

Hay interferencias del castellano (‘haría’, ‘mover’, ‘así’, ‘hace’, ‘misma’, ‘pues’, ‘instituto’, ‘donde’, ‘resbala’, ‘vivir la experiencia’, ‘esos’, ‘aunque’) y también calcos (‘un xic que se crida’ en vez de *anomenar-se* o *dir-se*; ‘tendrem’, ‘sepam’, ‘pondrà’, ‘tens que tenir’, ‘el horari’, ‘salim’, ‘mescla’, ‘d’empeçament’, ‘olbidat’, ‘cartelet’, ‘a el’). El término ‘d’empeçament’ que usa es una combinación entre castellano ‘empezar’ y el valenciano ‘començament’, se trata de una palabra inventada, es el mismo tipo de fusión que hizo el hermano de Robert. Se nota ligeramente la influencia del rumano (‘fac’).

Por la conversación que hemos tenido se desprende el placer de hablar valenciano al conocerlo y al sentir aprecio por esta lengua oficial en el territorio bilingüe de la provincia de Castelló.

Tabla 37. Esquema de la producción oral por Andrea en valenciano sobre actividades y tiempo libre

Producción oral en valenciano

Andrea			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación clara buen dominio de la lengua 	9
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<p>✗</p> <p>✓</p>	9
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<p>🔋</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	9

Gloria **Duración 00:13:25**

El tema de esta reunión o sesión es hablar sobre su personaje favorito en valenciano y en esta entrevista necesita más acompañamiento, he de preguntarle para que me conteste, con lo que las respuestas suelen ser bastante cortas. Más adelante en la conversación hablé con fluidez, describiendo y completando con información sobre la vida de su personaje.

Ya al comienzo del discurso hay evidencias de la interferencia lingüística del castellano y como ejemplos son ‘campeonat’, ‘aparatos’, ‘entonces’, ‘yo’, ‘ya’, ‘pues’, ‘firmar’, ‘per el’ –no hace la contracción de la preposición y el artículo, calcando por lo tanto la estructura castellana–, ‘vaqueros’, ‘ninguno’, ‘puesto’ y ‘gimnasia’. De forma particular mencionamos el término ‘gimnasia’ cuya pronunciación es en castellano y no en valenciano.

En esa misma línea el discurso presenta marcas de habla coloquial (‘mos’, ‘m’agrà’, ‘vegaes’), lo que indica que ha asimilado la lengua oral en el contexto donde

reside, bien sea en el ámbito social como el escolar. En la interacción conmigo no tiene problemas de comprensión y se le ha notado tranquila.

Tabla 38. Esquema de la producción oral por Gloria en valenciano sobre su personaje favorito

Producción oral en valenciano

Gloria			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación • dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación clara • muy buen dominio de la lengua 	9
composición	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="color: red; font-size: 2em; margin-bottom: 10px;">✗</div> <div style="color: green; font-size: 2em;">✓</div> </div>	8
discurso	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de conectores • vocabulario • influencia de las lenguas contextuales • translanguaging 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 5px;"></div> <div style="color: green; font-size: 2em; margin-bottom: 5px;">✓</div> <div style="color: green; font-size: 2em; margin-bottom: 5px;">✓</div> <div style="color: red; font-size: 2em;">✗</div> </div>	8

7.4.3 Resultados de la producción oral en rumano

Ana Duración 00:11:30

Para la sesión en rumano, el tema elegido es actividades que hace en su tiempo libre. Durante su intervención se hace patente la influencia del castellano (cu *pepite, ca și un caldo, în școală*), y hay momentos que salta del rumano al español y viceversa.

La pronunciación de Ana en rumano no tiene apenas rasgos articulatorios de otras lenguas, aunque la mitad de sus intervenciones son en castellano, así como la influencia de esta lengua contextual en su oralidad (“Si me doy cu trotineta mă doy în parc si să mă joc cu mingea în casă, la mine-n cameră”). En esta oración mostramos como translengua Ana: “Roz. Roz cu... rayas de culoare...”.

Le he preguntado sobre un juego que los niños rumanos juegan desde bien pequeños (*Lapte-lapte gros*) y que aquí también existe, se trata del ‘1-2-3 pared’, pero no lo conocía hasta que le dije cuál era en castellano. Los juegos infantiles que más

conoce son los que juega en la escuela con sus amigas y amigos, son del lugar donde reside, si bien conoce algún que otro de su cultura de herencia.

No tiene fluidez en la lengua familiar como para mantener una conversación larga, pero comprende muy bien e intenta responder en la lengua asignada a esta sesión. No utiliza casi conectores, por lo que la protagonista nos ofrece enunciados breves, sencillos y con ciertas carencias en lo que código lingüístico se refiere.

Tabla 39. Esquema de la producción oral por Ana en rumano sobre actividades del tiempo libre

Producción oral en rumano

Ana			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> buena pronunciación poco dominio 	6
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<p>✗</p> 	6
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<p>✗</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	6

Carmen **Duración** **00:24:50**

En la sesión dedicada a la producción oral en rumano, el tema elegido es su animal preferido, pues le gustan los animales cuando son pequeños, porque son *torpes* [utiliza este término en castellano en la conversación en rumano], bonitos.

Su relato es fluido, une con facilidad y las ideas y frases, aunque en algunos momentos tiene dificultad para acordarse de cómo se dice cierta palabra en rumano, como es el caso de ‘caliente’, ‘torpe’, ‘gambe’ (para referirse a *creveți*).

A nivel gramatical, la protagonista conjuga bien los verbos, mantiene la concordancia entre sujeto y verbo, pero en algunos momentos se equivoca para decir la forma plural (*trei găleată*, en vez de ‘trei găleți’).

He observado un cierto dominio de vocabulario básico, pero también del avanzado (*hivernază* → correctamente sería *hibernază*). En el discurso hay presencia de calcos del castellano (*este o fată*, en castellano sí que lleva determinante, en rumano sería sin el determinante) y cuando quiere decir ‘Chequia’ en rumano lo dice directamente en castellano, es evidente que aquellas palabras que las dice en castellano se debe al hecho de que las tiene interiorizadas, y no solamente palabras, sino estructuras (*Vreodată a încercat* → alguna vez ha intentado; en rumano el adverbio se pospone). Resaltamos que la duración de esta sesión oral desarrollada en la lengua familiar de la niña ha sido la más larga de las tres sesiones.

Tabla 40. Esquema de la producción oral por Carmen en rumano sobre un animal favorito

Producción oral en rumano

Carmen			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> muy buena habla con fluidez 	9
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 	8
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ ✓ 	9

Daniel

Duración 00:21:10

A modo de preámbulo, antes de comenzar la sesión, hablamos sobre ordenadores, actividades que le gusta hacer. Para esta sesión el participante elige hablar sobre su

animal favorito. La entrevista duró 21 minutos y la estructura de esta fue realizar preguntas para que el participante pudiera contestar, pues las conversaciones quedan cortas y dependía de las preguntas que le hacía para obtener información.

Prácticamente habla en castellano desde el comienzo de la conversación, habiendo también interferencias lingüísticas del rumano en algunos puntos de la conversación. Utiliza el recurso del translanguaging entre el rumano y el castellano (“Pentru că nu-i un calamar corriente [...]”, “[...] în Mar oscuro ăla [...]”, “Nu, că sunt animale de la profundidad, es muy profundo...”), así como entre el inglés y el castellano (“El deep sea, sabes lo que es el deep sea, no?”, “Los peces están atraídos por la Anglerfish y su luz... y entran... y... nadan en su boca.”).

Me ha enseñado una enciclopedia en inglés y me iba traduciendo al castellano lo que ponía sobre el animal en cuestión. Claramente demuestra dominio de otra lengua además del castellano y valenciano, y es el inglés (‘vampire squid’, ‘deep sea’). Para ver si él conoce el equivalente en rumano del animal que había elegido hablar le pregunto si lo sabe; su respuesta es el mismo nombre que usa en castellano, para él no hay diferencia.

Por los comentarios que hace la madre entendemos que desde bien pequeño le gustaban las enciclopedias, que tiene muchas, tanto en rumano como en castellano, y solo mira las de castellano.

Cuando su madre se queda para escuchar la conversación interactúa con el participante en español, un hecho interesante para comentar, dado que las lenguas de uso familiar son el castellano y el rumano (ver 7.3.1).

Acabando, hay que mencionar la existencia de marcas de oralidad en castellano (‘to’) y hay un tramo en el que me explica cómo se orienta en la oscuridad, y lo hace en rumano mezclado con castellano.

La evaluación es sobre el discurso en rumano, y aunque se ha tenido en cuenta el esfuerzo del niño a la hora de hablar en rumano, Daniel obtiene una calificación insuficiente en las tres dimensiones evaluables.

Tabla 41. Esquema de la producción oral por Daniel en rumano sobre un animal favorito

Producción oral en rumano

Daniel			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<p>×</p> <p>×</p>	4
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<p>×</p> <p>×</p>	4
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<p>×</p> <p>×</p> <p>×</p> <p>×</p>	4

Eduard **Duración 00:15:37**

Esta sesión temática versa sobre la actividad que realiza solo, y la lengua prevista para esta sesión es la lengua rumana. No tiene ninguna dificultad en comprender las preguntas realizadas en rumano, si bien es cierto que contesta en castellano, casi siempre. La pronunciación del participante es dificultosa, la fricativa palatal sorda (del rumano “și”) y la fricativa interdental sorda “ci” (del castellano “cinco”) la pronuncia como “s”.

Al comienzo de la sesión contesta en rumano, pero enseguida se cambia al castellano. No obstante, alterna sus respuestas en las dos lenguas. El vocabulario que utiliza es amplio, por ejemplo, el número de las técnicas que sabe y práctica en la piscina, al igual que nombra artículos indumentarios necesarios para natación.

Hay interferencias del castellano cuando habla en rumano (‘spalda’, ‘como la rana’), translanguaging (“Cu bañador, gorro, ochelarii, zapatos... y... la toalla”; “La siete y media.”).

Cuando le pregunto cuántos niños rumanos van en su grupo me contesta que son tres y con él cuatro, lo que indica un rasgo de identidad con la lengua y cultura maternas de sus padres al incluirse. Aunque todos ellos son de descendencia rumana se comunican entre ellos en castellano.

El participante comenta que su profesora le pidió que le enseñara alguna frase en rumano, de lo cual se siente orgulloso porque le enseñó algo nuevo para ella y que pertenece al patrimonio lingüístico y cultural de la lengua materna de los padres.

Eduard afirma conocer cinco idiomas, español, rumano, inglés, delfín y valenciano. Los razonamientos que hace nos conducen a las ideas que otros estudiosos defienden (Cummins, 1976; 1979; 1981; 1994a; 1994b; 2000; Cook, 1992; 1993; Grosjean, 1985; 1989; Cook, 1995; Jessner, 1997; Fenner, Trebbi y Aase, 1999; Herdina y Jessner, 2002) y son las lenguas y su aprendizaje, la similitud entre algunas y la facilidad por tanto de aprender más rápido y más fácil. A esa deducción había llegado el participante sin tener conocimientos externos a sus propias ideas.

Tabla 42. Esquema de la producción oral por Eduard en rumano sobre actividades que realiza

Producción oral en rumano

Eduard			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	×	4
		×	
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	×	4
		×	
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	×	4
		×	
		×	
		×	

El tema elegido para la primera producción oral es su película favorita, que en realidad es una película de dibujos animados. Relatando el argumento menciona la palabra *istorie* cuyo significado en castellano es ‘historia’, aunque su intención era referirse a ‘cuento’ (en rumano *poveste*), mostrando su implicación e integración en la lengua que mejor se expresa y piensa, el castellano.

La película de la que habla la vio en castellano y cuenta en rumano el argumento con muchos detalles, con fluidez. Su pronunciación es muy buena, sin apenas rasgos articulatorios de otras lenguas, con muchas descripciones.

El vocabulario que emplea Robert refleja un nivel alto de conocimiento lingüístico en la lengua de herencia, y como ejemplos tenemos ‘piscină de bile’, ‘știe să dea bătaie’, ‘plin’, ‘blid’, ‘utensiliu’ (influencia del castellano “utensilio”; en rumano es “ustensilă”). Para referirse a ‘grúa’ la madre le ayuda diciendo el término en las dos lenguas, castellano y rumano (‘macara’).

El participante utiliza vocabulario específico a la zona geográfica de donde provienen, por ejemplo *blid*, término rumano empleado en zonas rurales, además de pertenecer al dialecto geográfico propio de cada zona de Rumanía. A través del vocabulario y acento que posee el participante puedo observar que tiene contacto con la lengua y cultura rumanas, y así lo confirma la madre tras la contestación que da el niño (Madre: “Na, noi mergem în vacanță și cum se vorbește acolo la noi în Ardeal el o luat cuvintele alea așa...” → la traducción en castellano es “Nosotros vamos en vacaciones y tal como se habla allí en Ardeal pues [el niño] ha cogido esas palabras”).

Se puede observar la influencia del castellano a la hora de decir los títulos de películas, tanto sobre la que está hablando (*Bebé jefazo*) como otras (*Dioses de Egipto*), y también de un término que tiene mucho parecido en rumano, pero en este caso en concreto es un falso amigo (‘operación secreta’ en rumano es *operațiune secretă*, no *operație*).

Tabla 43. Esquema de la producción oral por Robert en rumano sobre su película favorita

Producción oral en rumano

Robert			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación clara muy buen dominio de la lengua 	10
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 	10
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ ✓ 	10

Marina **Duración** **00:20:36**

Esta es la primera sesión de producción oral que realiza y se le notaba cortada y cansada. La participante necesita que le pregunte para continuar y tiene momentos en los que necesita pensar las palabras. Comienza en castellano y después no sabe cómo decir el equivalente en rumano. En una ocasión en concreto no se acordaba cómo decir *hija* en rumano (“[...] es que no sé cómo es hija...”), conocía el término, pero en ese momento tenía un lapsus. De cuando en cuando se pasa al castellano, pero es muy consciente de ello y enseguida rectifica y vuelve a la lengua en la que estamos teniendo la conversación, en rumano.

En el aspecto de la pronunciación, Marina tiene rasgos articulatorios de otras lenguas, ya que no pronuncia de forma normativa los sonidos que corresponden a ciertos diacríticos en la lengua rumana (‘si’ en lugar de ‘și’; ‘se/si’ en lugar de ‘ce/ci’ [č], entre algunos ejemplos). También hay influencia del castellano (‘interpreta’, ‘Méjico’, ‘Argentina’, ‘abuelito’, ‘hija’, ‘vivían’, ‘sobre’, ‘temporada’, ‘descubre’, ‘más divertida’), por tanto utiliza el recurso de translenguar, es decir, utiliza aquellos repertorios que

posee para comunicarse. Utiliza bastante vocabulario para describir y relatar sobre el tema en rumano.

A pesar del cansancio y la influencia lingüística del castellano, Marina consigue conversar durante algo más de 20 minutos en la lengua de herencia que utiliza para relacionarse con el grupo de amigos rumanos y en casa, con la familia.

Tabla 44. Esquema de la producción oral por Marina en rumano sobre su personaje favorito

Producción oral en rumano

Marina			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación con acento extranjero buen dominio de la lengua 	7
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 	8
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ 	8

Andrea **Duración** **00:14:24**

La sesión se lleva a cabo en rumano sobre su animal favorito y al principio la participante está nerviosa, gesticula a menudo, su pronunciación es extraña, como si un extranjero hablara en rumano. Al pasar unos minutos, la niña ya se comunica muy bien, dice lo que sabe de su propia experiencia y de manera fluida.

Cuando le pregunto por el nombre que le pondría a su mascota me dice que le pondría 'Copito', siente cerca la cultura y la lengua españolas al encontrar en estas el nombre ideal para su perrito. Por el contrario, al decirle un nombre rumano típico para mascotas, Patrocle, un nombre autóctono, me contesta que no le agrada porque es demasiado rumano, y para ella Copito es más bonito, es especial.

En esta reunión Andrea utiliza tiempos verbales diversos (presente, imperfecto, pasado compuesto, futuro), lo que da mucha riqueza al discurso, amén de demostrar su nivel en la lengua de herencia.

Ciertamente hay influencia del castellano y valenciano ('caminat', 'a născut', 'în Crăciun', 'joacă cu tine'), puesto que son lenguas escolares y de ámbito social sobre las cuales posee mucho conocimiento a nivel oral y escrito, a diferencia de la lengua rumana. A modo de ejemplo, en rumano el calco *joacă cu tine* es un verbo reflexivo o pronominal (se *joacă cu tine*), por el contrario, en castellano es transitivo. La madre comenta que su hija lee con mucha fluidez en castellano, desde hace unos tres años.

Tabla 45. Esquema de la producción oral por Andrea en rumano sobre un animal favorito

Andrea			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación con algo de acento extranjero buen dominio de la lengua 	8
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<p>✗</p> <p>✓</p>	9
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<p>🔋</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	9

Gloria **Duración** **00:11:25**

Gloria comienza su intervención con bastante fluidez, y habla de las actividades que hace tanto extraescolares como junto con su madre durante aproximadamente 11 minutos. Su pronunciación es peculiar, no pronuncia algunos caracteres gráficos según la fonética de la lengua rumana, por ejemplo pronuncia ș (sonido *sh*) como s (ej.: si-

am, si, stiu), al igual que la ț (sonido tsz) a la que pronuncia como [č] (ej.: părintii [p ə rin č i]), tal cual los he mantenido en la transcripción al rumano.

Aparecen calcos por influencia del valenciano ('angleză', 'deport', 'apuntat') y castellano ('paseu', 'apuntat'). He de mencionar que en esta sesión particularmente las pausas son más largas, es decir, tarda más de 10 segundos para contestar, según la pregunta.

La comprensión en lengua rumana es muy buena, la expresión es clara y fluida, en ocasiones aumenta el tiempo de respuesta y los enunciados son más sencillos. En lo que atañe el vocabulario posee un nivel adecuado al tema y suficiente para transmitir su mensaje.

Terminando, la influencia lingüística en su discurso refleja las lenguas que hablan en el seno familiar (castellano, valenciano, rumano e inglés), es la única familia que utiliza todas las lenguas que conocen para comunicarse en la familia, siendo conscientes de que lo hacen.

Tabla 46. Esquema de la producción oral por Gloria en rumano sobre actividades y tiempo libre

Producción oral en rumano

Gloria			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
fluidez	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación dominio de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> pronunciación con acento nivel medio de la lengua 	8
composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✓ 	8
discurso	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de conectores vocabulario influencia de las lenguas contextuales translanguaging 	<ul style="list-style-type: none"> 🔋 ✓ ✓ ✗ 	8

7.5 Producción escrita

Mencionamos en el punto 3.5 que la composición escrita es un proceso complejo y rico en operaciones metacognitivas. Definimos también la metacognición como “el punto de reflexión sobre qué se aprende y cómo se aprende” (Anusca-Raunciuc, 2014), y si trasladamos este proceso a lo que nos ocupa en este estudio observamos que los niños y las niñas estaban aprendiendo a hablar y escribir en tres lenguas diferentes, en algunas con más esfuerzo al no ser lenguas habladas con cierta continuidad.

Por consiguiente, escribimos, luego pensamos, “pues cuando escribimos decimos lo que pensamos” (Anusca-Raunciuc, 2014) se refiere exactamente al proceso de creación y transformación del conocimiento en algo tangible, la escritura, definido por Scardamalia y Bereiter (1992). Las producciones temáticas realizadas oralmente se plasmaron en el código escrito pasando por las fases del proceso de composición escrita, mostrando el conocimiento tangible que se convierte en datos para la investigación, a la vez que se vincula con los objetivos del presente trabajo.

En tal sentido, Fenner, Trebbi y Aase (1999) se interesan por el contexto y la cultura y subrayan el dominio de las funciones del lenguaje oral y escrito enmarcadas en el contexto en cuestión. Los usos lingüísticos, así pues, construyen las infraestructuras de lo que producimos [oral y escrito] y ofrecen significado(s) sobre el mensaje incluyendo la cultura propia (la de la lengua materna). En un contexto multilingüe necesariamente habrá intersección de varias lenguas y culturas.

Sobre la base de esta idea tomamos los textos de los participantes como muestras de análisis que revelan la [inter]conexión entre la lengua materna y la(s) lengua(s) extranjera(s), y no solo como la manifestación de las estructuras gramaticales y del vocabulario. Se trata de la creación de un conjunto de ideas que dan sentido al mensaje, al texto.

El aprendizaje es una función cognitiva que se asocia a la acción de pensar. Plasmamos los pensamientos por medio del lenguaje, por consiguiente, la construcción del lenguaje es una actividad mental al igual que pensar. La competencia comunicativa –esa destreza que tiene el usuario de expresarse y alcanzar los objetivos para comunicarse adecuadamente– refleja la relación entre el texto o discurso elaborado y la persona receptora, al igual que entre la persona creadora de ese mensaje y el texto en sí.

A través de las producciones que realizaron los niños y las niñas buscamos ver el nivel que tienen en lo que respecta a la escritura y a la oralidad. Este proceso analítico será individual y por apartado según la lengua que se corresponde a la sesión que llevamos a cabo. Una vez cumplimentada esta parte lo pondremos en común y lo discutiremos según los patrones más relevantes.

Recordamos la tabla que utilizamos para evaluar las dimensiones y los criterios de la producción escrita (ver tabla 9), y a continuación la rúbrica como instrumento de evaluación para puntuar numéricamente los criterios expuestos a tal fin según la modalidad (oral o escrita).

Tabla 9. Evaluación de las producciones orales y escritas según las tres dimensiones.
Adaptación de Alonso-Cortés et al. (2014).

Dimensiones y criterios		
	ESCRITO	ORAL
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • número de palabras • número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • contenido del discurso • dominio de la lengua • pronunciación
composición	<ul style="list-style-type: none"> • presencia / ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos • número de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • presencia / ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos
texto / discurso	<ul style="list-style-type: none"> • presencia / ausencia de título • organización en párrafos • puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> • presencia / ausencia de conectores • vocabulario • influencia de las lenguas contextuales o familiares • translanguaging

Recursos empleados para el análisis de las producciones escritas

Las representaciones escritas de los niños y de las niñas participantes nos ofrecen el contexto de su discurso escrito, donde elementos como la microestructura (la ortotipografía o la gramática) y la macroestructura (las ideas que aportan coherencia al escrito) nos muestran la organización de las ideas y de sus significados.

Ese contexto estructural nos sirve de guía a la hora de analizar el discurso, son unidades que retratan el texto y sus características, con lo cual son recursos que empleamos para analizar el texto atendiendo a las dimensiones y a los criterios adaptados a partir de la propuesta de las autoras Alonso-Cortés et al. (2014). En ese sentido, Biskupovic y Brick (2017) apuntan que la etnografía resalta la riqueza también en la particularidad de cada participante (características de la familia, del participante; la percepción sobre uno mismo).

Lo que mencionamos en capítulos anteriores con respecto a las familias y sus modelos lingüísticos se hace patente en las producciones escritas de los pequeños. Observamos diferencias notorias entre las producciones de niños y niñas cuya(s) lengua(as) familiar(es) incluye el rumano y aquellas que lo excluyen o lo hablan muy poco. Igualmente observamos diferencias entre los niños que reciben enseñanza mayoritariamente en castellano y aquellos que reciben enseñanza mayoritariamente en valenciano, haciendo una valoración descriptiva de los resultados obtenidos en cada caso en particular. La valoración está justificada en los parámetros de la adaptación de las autoras Alonso-Cortés et al. (2014).

Es pertinente añadir que la calificación obtenida tras la valoración no es sinónimo de evaluación, sino que la calificación es un aspecto evaluativo que se atribuye a los datos de producción escrita recopilados para establecer patrones comparativos entre los dos grupos de participantes.

7.5.1 Resultados de la producción escrita en castellano

Ana

Esta composición escrita es la más larga y la más completa en comparación con las producciones escritas en valenciano y rumano, tiene 56 palabras (22 y 37 palabras las otras dos composiciones) repartidas en seis líneas, sin título. La niña posee un buen

dominio del vocabulario para relatar y describir acciones relacionadas con el tema, según lo que ha aprendido sobre el animal.

No obstante, a nivel de comprensión, el texto presenta dificultades, dado que las ideas no se conectan ni hay organización en párrafos, ni tampoco la puntuación ayuda. Los signos de puntuación son necesarios en esta composición, y aunque la niña haya puesto punto en algunas ocasiones, los enunciados comienzan en letra minúscula, lo que dificulta bastante la lectura y comprensión del texto.

Referente al texto, observamos interferencias entre las lenguas contextuales/escolares, pues resultan visibles las huellas del valenciano (la conjunción copulativa *i*) a lo largo del texto.

Por último, hay errores ortotipográficos (no pone comas ni puntos, el nombre del país lo ha puesto en minúscula, *China*), y errores gramaticales (concordancia sujeto verbo mal expresada –‘Koala se encuentran’, ‘los podemos ver’, ‘son grises i blancos i comen’–, ‘ojas’ sin h, tildes que faltan ‘cria’, ‘bambus’, ‘arbol’).

Tabla 47. Esquema de la producción escrita por Ana en castellano sobre un animal favorito

Producción escrita en castellano

Ana

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 56 palabras 4 oraciones 	5
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="color: red; font-size: 2em; margin-bottom: 10px;">✗</div> <div style="color: green; font-size: 2em; margin-bottom: 10px;">✓</div> <ul style="list-style-type: none"> 2 adjetivos </div>	5
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="color: red; font-size: 2em; margin-bottom: 10px;">✗</div> <div style="color: red; font-size: 2em; margin-bottom: 10px;">✗</div> <div style="color: red; font-size: 2em;">✗</div> </div>	6

Carmen

El texto contiene 70 palabras distribuidas en seis oraciones y nueve líneas. Como observamos, Carmen empieza la redacción sin mayor rodeo, presentando con claridad el tema del que piensa hablar. Su forma de redactar tiene mucha similitud con el código oral, ya que las oraciones son más cortas y no poseen las características del código escrito en el que impera una serie de normas de escritura, como por ejemplo un título, la inclusión de conectores entre las oraciones, entre otras.

Encontramos variedad de elementos descriptivos sobre el personaje en cuestión, utiliza la enumeración de tres elementos que es muy común en la justificación o planteamiento de un tema. El texto contiene dos calcos del valenciano (el uso de la doble ss en 'muchísimas' y 'des de'), y una falta gramatical ('ha echo' para referirse al pasado compuesto 'ha hecho'), aunque ha coordinado adecuadamente los enunciados por medio de la conjunción copulativa dando sentido a la oración, pero es destacable el uso de la puntuación tanto en esta secuencia textual como en todo el texto.

La participante demuestra conocer el uso de las mayúsculas, la puntuación de la enumeración, de los puntos suspensivos para crear ese suspense que la niña busca intencionalmente, las comillas para resaltar visualmente los títulos de las películas y también los signos de exclamación.

Las últimas dos oraciones son las que concluyen el discurso redactado y aporta información al lector sobre los gustos personales de ella, de la participante.

Tabla 48. Esquema de la producción escrita por Carmen en castellano sobre un personaje favorito

Producción escrita en castellano

Carmen

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 70 palabras 6 oraciones 	7
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 4 adjetivos 	7
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✗ ✓ 	7

Daniel

La composición escrita es muy corta con respecto a lo que me ha contado en el discurso oral. Así pues, son cinco líneas, seis oraciones y un total de 55 palabras, distribuidas en un único párrafo. No hay frase introductoria y el texto tiene como título 'Actividad', que juntamente con otros dos niños, son los únicos que han puesto título a su redacción en castellano.

Los conectores discursivos siguen siendo los grandes ausentes y no hay un enlace para dar a conocer la información posterior. El texto presenta errores ortográficos ('biceps', 'sabado', 'una vez me pusieron', en este último caso habría que poner un punto antes de empezar esta frase y poner mayúscula en 'una').

Las ideas son lineales, sin un argumento pensado, es una redacción de estilo telegráfico. Hay errores gramaticales ('debeíamos', 'acemos'), errores de concordancia (det-sust 'Todos los sabado') y una frase ('Todos los viernes estar dos horas') que me ha llamado la atención porque está escrita en infinitivo, como si fuera una tarea que hacer pegada en un post-it.

Daniel acaba la redacción con el título de un programa televisivo ('rumanian have talent') y lo pone en inglés (interferencia lingüística), aunque con ciertos errores, (1) en concordancia sujeto-verbo y (2) el nombre del país debe estar en mayúscula escrito de esta manera *Romania*). En conjunto, el texto que ha elaborado el participante es comprensible, aunque mejorable en cuanto a la organización de ideas y ampliación de información.

Tabla 49. Esquema de la producción escrita por Daniel en castellano sobre actividades y tiempo libre.

Producción escrita en castellano

Daniel

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 55 palabras 6 oraciones 	6
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="color: red; font-size: 2em; margin-bottom: 5px;">✗</div> <div style="color: green; font-size: 2em; margin-bottom: 5px;">✓</div> <div style="color: red; font-size: 2em;">✗</div> </div>	5
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="color: green; font-size: 2em; margin-bottom: 5px;">✓</div> <div style="color: red; font-size: 2em; margin-bottom: 5px;">✗</div> <div style="font-size: 1.5em; margin-top: 5px;"></div> </div>	6

Eduard

Al analizar la parte redactada, es remarcable lo mucho que ha escrito y la forma en la que lo ha hecho. Ha escrito con la hoja dispuesta en horizontal en vez de vertical, recogiendo en 18 líneas horizontales 181 palabras y 10 oraciones extensas.

La redacción presenta un título y cuenta con la introducción sobre lo que va a escribir. Llama la atención la forma en la que escribe Spiderman ('Spider-man') a lo largo del texto. Eduard comete algunos errores ortográficos ('heroe', 'aracnido', 'camara', 'tambien', 'esta' –del verbo ser en presente–, 'regalo', 'electronico', 'despues', 'dió'), errores gramaticales ('asiendo', 'izo', 'ablaba') y un calco del

valenciano ('havia'). Hacia el final de la redacción escribe correctamente el verbo 'hizo' que había empleado líneas más arriba. Se observa la poca interferencia lingüística en la escritura del niño, pues la lengua vehicular escolar es el castellano.

El texto no presenta organización ni estructura por párrafos, no hay puntuación que diferencie las distintas oraciones o ideas que empiezan y terminan, es un texto bloque. No obstante, el participante es descriptivo en la información que presenta, pues enumera los distintos estilos de natación que practica durante las clases de natación. La comprensión textual se dificulta precisamente por la falta de puntuación y organización de las ideas.

Tabla 50. Esquema de la producción escrita por Eduard en castellano sobre su personaje favorito

Producción escrita en castellano

Eduard

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
 longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 181 palabras 10 oraciones 	8
 discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> <ul style="list-style-type: none"> 5 adjetivos </div>	9
 texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> <div style="margin-bottom: 10px;">✗</div> <div style="margin-bottom: 10px;">✓</div> </div>	9

Robert

La redacción consta de ocho oraciones expuestas en 18 líneas y 122 palabras que conforman un texto coherente y comprensible para el lector. Hace buen uso de la puntuación, utiliza bastantes adjetivos para describir las cualidades físicas y personales de su personaje preferido. Grosso modo tilda las palabras (excepto 'esta haciendo',

‘tambien’). La composición escrita tiene título, algo destacable entre las redacciones de los niños y las niñas participantes.

La forma de relatar por escrito sigue la misma que en las sesiones anteriores, es decir, sin utilizar conectores textuales por lo que no enlaza las ideas, sino que las expone de manera lineal, idea tras idea. En esta ocasión, comparando las otras dos redacciones, ha redactado organizando el discurso en párrafos.




Hay solo una falta ortográfica (‘madrid’) que se puede considerar como despiste dado que en las demás ocasiones que menciona esta ciudad la escritura es correcta. También hace una falta gramatical por calco del rumano (‘Es muy buen amigo con Sergio Ramos’).

En resumen, el hecho de acentuar, poseer un buen dominio del vocabulario empleado para describir y escribir correctamente indica alto grado de asimilación de la lengua castellana.

Tabla 51. Esquema de la producción escrita por Robert en castellano sobre su personaje favorito

Producción escrita en castellano

Robert

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
 longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 122 palabras 8 oraciones 	8
 discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">✓ <li style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">✓ • 8 adjetivos 	9
 texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">✓ <li style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">✓ <li style="text-align: center;">✓ 	9

Marina

En la composición escrita, la longitud del texto es remarcable, son nueve oraciones largas (algunas excesivamente largas) y 41 líneas que comprenden 309 palabras, a través de las cuales nos hace entender su aportación. En este caso la niña hace una breve introducción del tema sobre el que se dispone a hablar. La redacción lleva título, algo que cabe destacarse, al no haber muchas composiciones que lo llevaran.

En la estructuración textual no hay párrafos. Se aprecia el uso de las tildes, en muchas ocasiones erróneamente, y aún así denotan un grado elevado de asimilación del castellano y su gramática. El texto presenta errores gramaticales ('construio', 'pliege'), ortotipográficos ('maquina', 'enfado', 'dio', 'movia', 'escucho', 'presento', 'tambien', 'si', 'teletransportarón', 'magicas', 'Fuerón', 'oculto', 'fuerón', 'pasarón', 'convertio', 'vió', 'encontre', 'vierón', 'Bajarón', 'lucho', 'volvio', 'volvieron'), errores de concordancia (un foto) y calcos del valenciano ('senyoras', 'lo cual'). Utiliza mucho léxico a la hora de relatar y desarrollar las ideas.

En un panorama de conjunto, el texto es comprensible, con una longitud considerable (es la composición escrita más larga de todas) y elementos descriptivos que expresan el manejo de la niña en castellano. Los elementos de puntuación han faltado en alguna oración compleja y larga, no obstante, el mensaje es comprensible y organizado.

Tabla 52. Esquema de la producción escrita por Marina en castellano sobre una película

Producción escrita en castellano

Marina

	DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
	longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 302 palabras 9 oraciones extensas 	10
	discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 6 adjetivos 	10
	texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✗ ✓ 	9

Andrea

En la parte escrita la longitud del texto es considerable, son siete oraciones largas, 16 líneas y un total de 219 palabras. El texto es coherente, tiene sentido, pero con faltas ortográficas y gramaticales. La estructuración textual es tipo bloque, no hay párrafos, y tampoco presenta título.

En el campo de la ortotipografía, no hay acentuación excepto en solo dos términos ‘peró’ y ‘porqué’ y al no haber más coincidencias considero son errores cometidos inconscientemente. En cuanto a la gramática, la concordancia sujeto-verbo es adecuada y correcta, hay influencia del valenciano patente en la conjunción copulativa ‘i’, la ç en ‘confiança’, la doble ss en ‘passar’ y la l-l geminada en ‘pel·licula’.

En síntesis, para un texto de tal longitud como el que ha redactado Andrea es necesario el uso de conectores para estructurar el texto al crear relaciones semánticas entre los párrafos, poner en tema al lector y claramente para hacer amena la lectura. No obstante, al leerlo la niña transmite las ideas escritas como si de una conversación oral se tratara, de hecho esta es la sensación que transmite al no acentuar, al no haber conectores que den formalidad al texto y las repeticiones propias del lenguaje oral

Tabla 53. Esquema de la producción escrita por Andrea en castellano sobre una película

Producción escrita en castellano

Andrea

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 219 palabras 7 oraciones extensas 	10
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> 8 adjetivos 	10
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✗  	8

Gloria

En el análisis del texto escrito, la redacción tiene 34 líneas que incluyen 6 oraciones extensas y un total de 253 palabras, lo que es remarcable, dado que la participante tiene tan solo 8 años. Prácticamente pone por escrito lo mismo que contó oralmente.

La redacción no tiene título, no lleva tildes, no separa las frases interrogativas de las afirmativas, el uso de los elementos ortotipográficos como la puntuación es escaso, hay errores gramaticales ('acia', 'sullo', 'alfinal', 'xuxes', 'ahoraba', 'Prubate', 'pequeno', 'casa su madr', 'nueve' –quería referirse a *nuevo*–, 'mas comrado', 'an'), y un error en la concordancia verbo-sujeto ('las dependientas le decia'). A pesar de lo mencionado, el texto es completamente comprensible.

Globalmente, el mensaje está claro y en la redacción percibimos la escritura como una composición oral, ya que escribe como habla, sin conectores, sin estructurar el texto en párrafos y con muchas faltas gramaticales. También hay que mencionar que el texto contiene marca del valenciano ('xuxes').

Tabla 54. Esquema de la producción escrita por Gloria en castellano sobre su libro preferido

Producción escrita en castellano

Gloria

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 253 palabras 6 oraciones extensas 	9
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<p>✗</p> <p>✓</p> <ul style="list-style-type: none"> 4 adjetivos 	8
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<p>✗</p> <p>✗</p> <p>✓</p>	6

7.5.2 Resultados de la producción escrita en valenciano

Ana

La redacción escrita de su intervención oral es corta, son tres oraciones extendidas en cuatro líneas y 22 palabras, características que reflejan la inmadurez de la escritura y lengua. El uso de léxico es muy reducido, no hay variedad ni elementos descriptivos.


La composición escrita es muy simple y pobre, aunque se entiende lo que pretende comunicar. La puntuación es escasa, no presenta el tema ni tampoco hay organización textual en párrafos.

En lo relativo al texto, junta palabras (*esmolt, avegades*), calca grafías del castellano (*chulo, mas*), hay castellanismos (*bueno, mas loca del mundo*) y faltas de ortografía (*divertid, supe huall*), siendo ambas palabras escritas tal cual las pronuncia. Además de la interferencia lingüística también contiene errores gramaticales (*es y*

pagines en valenciano llevan tilde) que se corresponden a la influencia lingüística entre las lenguas contextuales.

Tabla 55. Esquema de la producción escrita por Ana en valenciano sobre un libro favorito

Producción escrita en valenciano

Ana			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 22 palabras 3 oraciones 	4
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> × × × 	5
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> × ×  	5

Carmen

De las tres sesiones realizadas, Carmen destaca en la sesión elaborada en valenciano, tanto a nivel escrito como oral. A diferencia de la anterior producción, con respecto a la longitud del texto, la protagonista logra escribir en valenciano 137 palabras que se corresponden a seis oraciones organizadas en 16 líneas, es casi el doble de lo que la niña hizo en la sesión de producción en castellano.

En esta ocasión la niña ha puesto título al texto que redacta, que es el nombre de la protagonista de su libro favorito, Anna Frank. Seguidamente, hace una breve introducción sobre la protagonista Anna Frank, así como del contexto histórico en el que transcurre la historia del libro sobre el cual va redactando, sin separar las ideas por párrafos.

A nivel global, las oraciones son bastante elaboradas, hay frases coordinadas y subordinadas en el mismo enunciado, pues utiliza preposiciones y adverbios

temporales para indicar acciones que han transcurrido en el tiempo, a la vez que ofrece una organización estructural de las ideas expuestas. Por tanto, el texto de Carmen presenta una variedad de elementos descriptivos (“Anna Frank era una xiqueta judia que vivia amb la seua familia”, “Més tard una altra familia i un dentista (tots judios) van instalarse amb ells també; van estar amagats durant dos anys.”) que denotan un nivel elevado de plasmar por escrito lo que la niña leyó en su momento. Utiliza pocos adjetivos (‘amagats’, ‘major’), pero no es una falta notable en la composición.

Tanto en la presente redacción como en la anterior Carmen no acentúa, con excepción de pocos casos en los que sí lo hace (‘allí’, ‘també’, ‘més’). He detectado faltas gramaticales (‘judia’, ‘judios’, ‘familia’, ‘el ofici’, ‘amagarse’, ‘instalarse’, ‘pasar’, ‘expossats’) y de vocabulario que en cierta manera se deben a la influencia del castellano que interfiere en la escritura en lengua valenciana.

El texto tiene una estructura organizada, tiene puntuación correcta, respeta las mayúsculas, mantiene las concordancias entre sujeto y el verbo, en la gran mayoría de los casos la acentuación es correcta (excepto en el caso de ‘perque’, ‘copies’, ‘mon’).

Tabla 56. Esquema de la producción escrita por Carmen en valenciano sobre su libro favorito

Producción escrita en valenciano

Carmen

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 137 palabras 6 oraciones 	8
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 2 adjetivos 	8
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✗ ✓ 	8

Daniel

El texto que ha elaborado Daniel consta de seis líneas, extendidas en seis oraciones y unas 68 palabras, escrito en castellano y no en valenciano, como estaba previsto en esta sesión. Por ello, en esta sesión obtiene la calificación insuficiente en lo que nivel de lengua valenciana posee.

Tabla 57. Esquema de la producción escrita por Daniel en valenciano sobre videojuegos

Producción escrita en valenciano

Daniel			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none">número de palabrasnúmero de oraciones	XX	4
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none">presencia / ausencia de frase que presenta el temavariedad de elementos descriptivosnúmero de adjetivos	XXX	4
texto	<ul style="list-style-type: none">presencia / ausencia de títuloorganización en párrafospuntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación)	XXX	4

Eduard

Al pasar a la parte escrita, el patrón de escritura en horizontal se repite como en la sesión realizada en castellano, a excepción de la sesión que realiza en rumano, en la cual escribe en vertical. Al distribuir el papel en horizontal, el niño escribe más palabras y las oraciones son más extensas. En esta sesión que se corresponde a la sesión en valenciano, el participante redacta en castellano, obteniendo la calificación insuficiente a nivel de expresión en la lengua valenciana.

Tabla 58. Esquema de la producción escrita por Eduard en valenciano sobre su animal preferido

Producción escrita en valenciano

Eduard			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<p>×</p> <p>×</p>	4
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<p>×</p> <p>×</p> <p>×</p>	4
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<p>×</p> <p>×</p> <p>×</p>	4

Robert

La composición escrita en valenciano se presenta en 130 palabras, es decir, 10 oraciones distribuidas en 19 líneas. Nuevamente el texto carece de la unión textual que los conectores discursivos ofrecen, aunque el texto se comprende en su totalidad. La visión tras la lectura es de unas ideas esquematizadas que en un intento fallido pretenden formar un conjunto.

A excepción de la falta de conectores y estructuración en párrafos, la redacción cuenta con los elementos de puntuación adecuados, añadiendo que va encabezado de un título (El hanski).

Mencionamos los errores gramaticales y ortotipográficos ('carnivor', 'domestic', 'es' –verbo copulativo–, 'experiencia', 'apendre', 'muntò', 'naturalessa', 'm'he va agradar'), los calcos del rumano ('tip') y del castellano ('tenen que', 'acostumbrat's, 'en el', 'necesiten', 'se poden'). Quiero apuntar que la escritura de la raza husky Robert la ha apuntado tal cual la pronuncia.

Tabla 59. Esquema de la producción escrita por Robert en valenciano sobre su animal preferido

Producción escrita en valenciano

Robert

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 130 palabras 10 oraciones 	8
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 8 adjetivos 	8
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✗ ✓ 	8

Marina

La redacción comprende nueve oraciones, 123 palabras recogidas en 17 líneas, es la segunda más larga después de la producción escrita en castellano. Se observa que tiene un título y una introducción, la estructura de organización textual es por ideas y cada idea comienza con un guion como si fuera una lista de enumeración.

Las ideas se comprenden perfectamente, siguiendo una línea bastante lineal al no utilizar conectores que las enlace, y en general no hay faltas en exceso. La niña incurre en un calco del castellano (China) i al contrario de lo que dijo en la producción oral ('gordos' para referirse a *grossos*), en la escritura aporta el término correcto en valenciano ('grossos'). Comete pocos errores gramaticales ('asoles', 'dextinció', 'per que', 'agresius') y ortográficos ('perque', 'maxim', 'mes', 'ma', 'és' como forma reflexiva no va tildada, 'super').

Esta composición escrita destaca por los elementos descriptivos que utiliza la protagonista, la cantidad elevada de adjetivos (14), enunciados que coinciden en un porcentaje alto con el discurso.

Tabla 60. Esquema de la producción escrita por Marina en valenciano sobre su animal preferido

Producción escrita en valenciano

Marina

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 123 palabras 9 oraciones 	8
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ 14 adjetivos 	9
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✗ ✓ 	9

Andrea

En vinculación con la parte oral, la escritura de Andrea muestra un dominio muy bueno de la lengua valenciana. Se trata de un conjunto de ocho líneas, son cinco oraciones y 104 palabras sin tildar, excepto un adverbio ('més').

Comienza directamente con la redacción, sin título, sin hacer introducción del tema que va a desarrollar, no utiliza conectores ni tampoco estructura el texto en párrafos. Las ideas se entienden perfectamente, aunque no hay elementos de enlace entre las mismas, lo que hace que no haya una cierta continuidad. Por lo general, el texto es coherente y adecuado a los requerimientos del soporte escrito y de la temática.

Aparte de las tildes que faltan ('perque', 'es', 'experiència'), hay errores ortográficos ('mickel jackson', 'monnwalker'), gramaticales ('de estos', 'tinc que', 'estenari', 'te fiques') y calcos ('derrepent'). La última palabra de la redacción es la que la participante utilizó como castellanismo en la entrevista oral ('resbala') y en la

redacción utiliza el término correcto y poco frecuente ('lliscava'), una posible influencia del lenguaje literario.

Tabla 61. Esquema de la producción escrita por Andrea en valenciano sobre actividades y tiempo libre

Producción escrita en valenciano

Andrea

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 104 palabras 5 oraciones 	8
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> 4 adjetivos 	8
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 		8

Gloria

La niña redacta 15 líneas, es decir, son cinco oraciones con 86 palabras, sin presencia del título, y en esta redacción hay más errores comparando con las dos anteriores. Una vez acabada la parte oral pasa a redactar aquello que desea expresar por escrito, y menciona el hecho de que cursa varias asignaturas en valenciano, como matemáticas, y las demás en castellano, es por ello que se ha confundido en la escritura en valenciano y castellano, no porque no sepa hacerlo en valenciano.

No acentúa ninguna palabra, hay errores gramaticales ('batg', 'hanar', 'me', 'me abia', 'me ice', 'acia', 'agra'), calcos del castellano ('la vi', 'me alegre mucho porque me abia firmado una maza', 'me dio un gran abrazo', 'muy amable', 'Tambien me ice fotos con ella... me gusto mucho porque ella acia gimnasia ritmica', 'lo que'). La participante estructura el texto en párrafos, pero los conectores son recurrentes ('i', 'també').

La redacción en su conjunto transmite carencia en la escritura al valenciano y mucha influencia del castellano (translanguaging), en parte debido a la carga lectiva de asignaturas que realiza la participante en la escuela, así como la falta de contacto con el valenciano a través de la lectura, la conversación e intercambio de ideas en esta lengua. No obstante, el texto se puede comprender y no hay ideas sin sentido.

Tabla 62. Esquema de la producción escrita por Gloria en valenciano sobre su personaje favorito

Producción escrita en valenciano

Gloria

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 86 palabras 5 oraciones 	6
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> 5 adjetivos 	7
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 		8

7.5.3 Resultados de la producción escrita en rumano

Ana


En lo referente a la escritura, la longitud del texto es similar a la anterior composición escrita en valenciano, esta es una línea más larga (son 5) y un total de 37 palabras. Ana es la más joven de los participantes y aún la escritura no está tan bien asentada. Sin embargo, en castellano redacta más y mejor, por lo que entendemos que se trata del dominio de la lengua, en este caso, un dominio escaso y pobre de la lengua familiar en lo que concierne la escritura.

Por otro lado, hay evidencias del translanguaging en castellano (*me, sardina en lata, magdalene*) y valenciano (*xocolata*), así como errores ortográficos (comienza algunas frases con letra minúscula, no pone los diacríticos rumanos) y gramaticales (escribe *soc* para referirse a *joc*, pronunciando [dʒioc] en vez de la fricativa palatal sonora [ʒoc]; escribe *pretena mia* porque es tal cual lo pronuncia, correctamente se dice y escribe ‘*prietena mea*’; *copi* es incorrecto, debe escribirse con dos ‘i’ para el plural, ‘*copii*’).

La producción escrita de Ana contiene muy pocas palabras (<50), con ausencia de título, pero los apartados de composición y texto se quedan en el nivel básico que comprende la redacción de oraciones simples, aisladas y con errores gramaticales. En la tabla evaluativa sintetizamos la información.

Tabla 63. Esquema de la producción escrita por Ana en rumano sobre actividades en tiempo libre.

Producción escrita en rumano

Ana			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 37 palabras 5 oraciones 	4
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> × × × 	5
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> × ×  	6

Carmen

En la sesión dedicada a la redacción en lengua rumana –la lengua de herencia para los descendientes de segunda generación nacidos en España– se puede apreciar que se

repite el patrón de no dividir el texto en párrafos que hemos visto en los dos anteriores. Carmen ha redactado 91 palabras extendidas sobre nueve líneas y en esta ocasión la temática de la sesión era componer un texto hablando de su animal preferido.

Observamos que la niña no utiliza ningún diacrítico propio del alfabeto rumano y la escritura se corresponde al código oral, eso es, escribe igual que habla. Hay ausencia de título y la organización de las cuatro oraciones es en bloque, sin párrafos, razón por la cual el texto es una enumeración de ideas.

Comienza con la primera oración descriptiva, bastante larga y sin elementos discursivos que nos guíen con las ideas, es decir, sin conectores. Utiliza adjetivos ('preferat', 'mare') para detallar las características de su animal preferido, la tortuga, al igual que describe acciones rutinarias de la vida del animal. Carmen escribe 'cestoasa' por similitud con el sonido ț (en cuanto a la fonética se refiere), pero lo hace según la fonética de la lengua rumana (en rumano, el grupo de letras 'ce' [č] equivaldría a 'che' en castellano, si hablamos de influencia entre lenguas, sin embargo el uso de esta grafía indica un alto dominio del rumano, ya que 'ce' en castellano sería 'z' como fonema).

El texto presenta errores gramaticales y ortográficos ('fie care', 'sai dau', 'i dau', 'sai fac'), pero comprensible a la edad que ella tiene, subrayando que para ella es una lengua que se reduce al ámbito familiar (sobre todo a nivel oral) y por tanto no la estudia en otros contextos como podría ser la escuela.

Con respecto a la parte léxica, Carmen escribe 'alvariu' en vez de 'acvariu'. Por último, la composición escrita termina diciendo cuál es el nombre de la tortuga y su edad, un recurso interesante que deja en el lector la información bien organizada.

Tabla 64. Esquema de la producción escrita por Carmen en rumano sobre su animal preferido.

Producción escrita en rumano

Carmen

	DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
	longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 91 palabras 4 oraciones 	7
	discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> 4 adjetivos 	8
	texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 		8

Daniel

En lo que respecta a la composición escrita en rumano, es un texto de cinco líneas, dos oraciones y 51 palabras, sin título. Nos detenemos a mencionar que es un texto breve pero repleto de características que nos va dando pistas sobre sus habilidades lingüísticas aplicadas en la expresión escrita. La longitud del texto es indicador del dominio de la lengua de herencia, y aunque no utilice conectores discursivos para estructurar las ideas, da forma al texto y hace que sea un conjunto, en lo genérico se recogen muy brevemente las características que describen al animal favorito.

Para redactar no emplea los diacríticos propios de la lengua rumana ('si', 'tuata', 'aparare', 'piatra'), al igual que escribe según pronuncia ('tuata' en vez de *toată*, 'ventuse' en vez de *ventuze*, 'ciepi' en vez de *țepi*).

Hay errores ortográficos debidos en gran parte a la influencia lingüística del castellano ('i', 'cnd', 'ge', 'ventuse', 'ciepi', 'y', 'va ce'), así como el desconocimiento en soporte escrito del rumano, siendo la edad y el lugar de residencia opciones para explicar las faltas en rumano. La comprensión del texto es complicada, difícil.

Asimismo, hay huellas de influencia del inglés, por ejemplo anteponer el adjetivo al sustantivo ('fin pupila'), y la falta de concordancia entre los mismos; en castellano al igual que en rumano, los sustantivos concuerdan en género y número con los adjetivos –'fin pupila' que debería ser *pupilă fină*, 'pupila foarte gros' en vez de *pupilă foarte groasă*) sabiendo que en inglés no existe esa concordancia.

Igualmente hay faltas ortotipográficas importantes, por ejemplo comenzar una frase en minúscula, organizar las frases mediante comas o punto y coma. El texto confirma la falta de interés por conocer y comunicarse en rumano, un contacto pobre en comprensión y expresión –ambas oral y escrita.

Tabla 65. Esquema de la producción escrita por Daniel en rumano sobre su animal preferido.

Producción escrita en rumano

Daniel

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 51 palabras 2 oraciones 	4
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> 3 adjetivos 	5
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 		4

Eduard

El patrón de escritura en horizontal ha desaparecido. Así pues, las 15 líneas se estructuran en el folio en posición vertical sobre el folio, recopilando 134 palabras, que, en comparación con la redacción anterior (en castellano), configuran un texto más corto. Precisamos que en esta sesión correspondiente a la redacción en rumano el

participante redacta en castellano, razón por la cual obtiene la calificación de insuficiente en la expresión escrita en rumano.

Tabla 66. Esquema de la producción escrita por Eduard en rumano sobre sus actividades y tiempo libre

Producción escrita en rumano

Eduard			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<p>✗</p> <p>✗</p>	4
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<p>✗</p> <p>✗</p> <p>✗</p>	4
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<p>✗</p> <p>✗</p> <p>✗</p>	4

Robert

La producción escrita del participante se resume en 16 líneas, son nueve oraciones y 95 palabras, sin título. Utiliza los diacríticos correctamente, menos en algún caso por despiste (*bebelusul*, es un término que utiliza correctamente a lo largo de la redacción y en la última frase no pone el diacrítico). Además, no hay influencia del castellano o valenciano, excepto en una locución adverbial que usa para referirse al comienzo de la historia ('la principiu').

La composición refleja el lenguaje oral con sus propias connotaciones y por ende faltas gramaticales y ortográficas ('îi', 'ie', 'i', 'da', 'atazează', 'iel', 'vreau', 'ieie', 'pă', 'bebelusul', 'chistigă', 'celealați'), concordancia verbo-sujeto ('cei răi vreau') y calco del castellano o valenciano ('la principiu').

Tras analizar la escritura, sorprende positivamente las pocas faltas gramaticales que hace en una lengua que no estudia ni tampoco utiliza para escribir asiduamente. Es notable la estructura sistemática que utiliza para plasmar las ideas, dando forma a un texto telegráfico, sin conectores que relacionen las ideas entre sí y darle la cohesión, la continuidad, la fluidez, la precisión, entre tantas otras características, que son necesarias para dar unidad al texto y hacer atractiva la lectura.

Es la misma forma de redacción que Marina. Y así lo confirman en su estudio De Beaugrande y Dressler (1997), pues las palabras no se representan mediante una suma entre sí para llamarse texto, sino la unión de las ideas mediante conectores discursivos que representan un acto comunicativo en conjunto, que sirve a un propósito. Volviendo al texto, ello indica poco dominio de la gramática rumana escrita, mostrando que la balanza se inclina a favor de la oralidad y sus características.

Tabla 67. Esquema de la producción escrita por Robert en rumano sobre su película favorita

Producción escrita en rumano

Robert			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • número de palabras • número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • 95 palabras • 9 oraciones 	6
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de frase que presenta el tema • variedad de elementos descriptivos • número de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ • 6 adjetivos 	8
texto	<ul style="list-style-type: none"> • presencia /ausencia de título • organización en párrafos • puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✗ ✓ 	8

Marina

Referente a la redacción, esta contiene 66 palabras distribuidas en 11 líneas y siete oraciones. Conociendo su situación de cansancio, puede que eso haya influido en que

la composición refleje poco dominio de la lengua rumana, tanto por la longitud como por las faltas cometidas.


El texto no tiene título y las ideas son estructuradas de manera independiente en un párrafo nuevo, por tanto no hay conectores. Asimismo, la escritura refleja la oralidad del lenguaje, escribe como habla ('parinci', 'petrucă', 'lucre').

Se aprecia la interferencia del castellano ('interpreta', 'musica', 'face', 'vine la') así como el descuido o desconocimiento de las diacríticas rumanas ('tarziu', 'scoala', 'multi', 'asa', 'ca, sa').

En el texto hay faltas gramaticales y ortográficas ('â', 'nare', 'petrucă', 'ca au', 'adoptato'), así como una concordancia errónea sujeto-verbo ('parincii Lunei trebuia').

Tabla 68. Esquema de la producción escrita por Marina en rumano sobre su personaje preferido

Producción escrita en rumano

Marina			
DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 66 palabras 7 oraciones 	6
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos número de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> 4 adjetivos 	6
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✗  	6

A nivel global, los enunciados son simples, claros y se comprenden todas las ideas expuestas. No obstante, carece de una variedad de elementos de puntuación que le dé más soltura al discurso escrito, al igual que algunos conectores que le ofrezcan al texto una conexión entre las ideas. Hay tachaduras, lo que denota falta de planificación o de formulación de la idea antes de escribir.

Andrea

El contenido está recogido en cinco líneas, son siete oraciones y 62 palabras, con ciertos errores ortográficos como diacríticos ('in', 'frațior', 'păranti', 'Romania', 'cătaluș', 'cațel', 'si'), que por un lado son cometidos por la forma de hablar, es decir, escribe como habla, y evidentemente la pronunciación de la fonética rumana no es la de una persona nativa.

Esta es la primera vez que redacta en rumano, razón por la cual cuando está redactando pregunta a su madre constantemente al no tener práctica a la hora de escribir en rumano. La composición escrita es radicalmente opuesta a la redacción que ha realizado en castellano con respecto a la longitud.

En cuanto a la gramática se refiere, hay errores de morfología verbal, concretamente en la separación mediante guion cuando hay dos vocales, por ejemplo ('se a', 'nu a'), aunque en un caso sí lo ha escrito correcto ('să-i').

Observamos que hay una clara influencia del castellano, y al igual que lo hizo en la producción oral, Andrea conjuga el verbo jugar (en rumano *joacă*) como si fuera transitivo, en castellano lo es, pero en rumano es reflexivo o pronominal (se *joacă*).

También hay errores de concordancia verbo-sujeto ('am doi cătaluș', 'se chema Patrocle si Gută'), observamos que las formas de los verbos están en singular, aunque la participante use los sustantivos en singular en lugar de hacerlo en plural ('păranti', 'cătaluș', 'cățeluși').

El texto es breve, pero se entiende lo que pretende transmitir. No hay estructura en párrafos, tampoco utiliza conectores lo que convierte el texto en una sucesión de ideas independientes. Los elementos de puntuación son escasos, en parte debido a la longitud del texto, pero utilizados adecuadamente.

Tabla 69. Esquema de la producción escrita por Andrea en rumano sobre su animal preferido

Producción escrita en rumano

Andrea

	DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
	longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 62 palabras 7 oraciones 	6
	discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✓ 2 adjetivos 	7
	texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ ✗ ✓ 	7

Gloria

En la composición escrita ha redactado ocho oraciones distribuidas en 19 líneas que contienen 100 palabras, no presenta título y cuya información es analizada desde varios criterios. Antes quiero precisar que la madre le ha ayudado en alguna ocasión dictándole las palabras y la niña las anotaba.

En primer lugar, analizamos los elementos ortotipográficos, se puede observar que utiliza adecuadamente los elementos para puntuar el texto, si bien es cierto que en algún caso comete errores ('Am participat: un următoarele campionate la nivel national si comunitate: am fost un...').

En segundo lugar, el vocabulario refleja características propias de la oralidad ('sportu', 'almeu', 'corografie', 'ritmica', 'mingie', 'cuardo', 'malavares', 'colgant'). En tercer lugar, respecto la gramática, Gloria escribe con faltas ('co', 'lle', 'si', 'fisc', 'un', 'national', 'Bilbau', 'im', 'simbăta', 'so') dado que tiene poco dominio del sistema escrito en rumano, de nuevo la oralidad se refleja en lo escrito.

A pesar de estos rasgos encontrados, el texto está organizado visualmente, las ideas tienen sentido y se entiende bastante bien el mensaje. No utiliza conectores para vincular las ideas, más bien son ideas enumeradas, sobre todo las últimas tres oraciones.

Tras la lectura global y entera del texto resalta la escritura en rumano tal cual pronuncia, con lo que hay muchos errores ortográficos y gramaticales.

Tabla 70. Esquema de la producción escrita por Gloria en rumano sobre actividades y tiempo libre

Producción escrita en rumano

Gloria

DIMENSIONES	CRITERIOS	%	CALIFICACIÓN
longitud / fluidez	<ul style="list-style-type: none"> número de palabras número de oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> 100 palabras 8 oraciones 	8
discurso / composición	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de frase que presenta el tema variedad de elementos descriptivos números de adjetivos 	<p>✗</p> <p>✓</p> <ul style="list-style-type: none"> 4 adjetivos 	7
texto	<ul style="list-style-type: none"> presencia /ausencia de título organización en párrafos puntuación (uso de mayúsculas, variedad de puntuación) 	<p>✗</p> <p>✗</p> 	8

Ahora que todas sus producciones están valoradas, presentamos la valoración final en cada lengua y soporte (oral/escrito) con la finalidad de poder observar y comparar las características de la muestra (ver tabla 71). La valoración numérica que establecimos en los puntos 6.3.3 y 6.3.4 nos sirve para conocer el nivel lingüístico de los niños y las niñas en las lenguas escolares (castellano y valenciano) y en la lengua de herencia (rumano). En el capítulo 8 se detallará según las variables y las etiquetas para mirar la correlación entre estas, al mismo tiempo que se contrastará con la teoría planteada en los primeros capítulos.

Tabla 71. Resultados de los participantes obtenidos en la producción oral y escrita.

Participante	Producción oral		Producción escrita	
	ESP-VAL-ROM	Nota media	ESP-VAL-ROM	Nota media
<i>Ana</i>	7-5-6	6	5-5-5	5
<i>Carmen</i>	9-9-9	9	7-8-8	8
<i>Daniel</i>	8-4-4	5	6-4-4	5
<i>Eduard</i>	10-4-4	6	9-4-4	6
<i>Robert</i>	10-10-10	10	9-8-7	8
<i>Marina</i>	10-8-8	9	10-9-6	8
<i>Andrea</i>	10-9-9	9	9-8-7	8
<i>Gloria</i>	9-8-8	8	8-7-8	8

Síntesis sobre las producciones orales y escritas de los participantes menores

- ◆ Los participantes que **conocen y usan** la lengua familiar (a excepción de Eduard y Daniel) han podido realizar ambas tareas (oral y escrito) en las tres lenguas consignadas: castellano, valenciano y rumano.
- ◆ Apuntamos que, a pesar de que Eduard estudia el mismo curso que Gloria y Daniel (3º de primaria), solamente destaca en castellano en el uso de conectores, en la variedad de elementos descriptivos y el vocabulario adecuado a la temática, además de la longitud textual (él 181 redactó palabras, Gloria 253 palabras y Daniel 51 palabras). La lengua familiar de Eduard es el castellano, mientras que Gloria se comunica en castellano, rumano y valenciano con su familia, y Daniel en rumano y castellano.
- ◆ Eduard ha llevado a cabo todas las sesiones de producción oral en castellano, mientras que Daniel se ha esforzado para comunicarse en rumano, y la sesión de valenciano la ha realizado también en castellano. En la producción escrita, ni Eduard ni Daniel han redactado el texto en

valenciano. Para la sesión en rumano Daniel ha redactado muy pocas palabras en rumano y Eduard la ha realizado en castellano.

- ◆ Las puntuaciones obtenidas (ver tabla 71) registran el grado de conocimiento de los niños y de las niñas que hablan [mayoritariamente] la lengua de herencia, por tanto hay diferencias entre ellos.
- ◆ Las puntuaciones obtenidas en la producción oral son mejores que aquellas obtenidas en la producción escrita (tabla 72)

Tabla 72. Estructuración de los grupos según si hablan en rumano mayoritariamente o no con sus respectivas puntuaciones en las producciones orales y escritas.

	producción oral				producción escrita				
	ESP	VAL	ROM	TOTAL	ESP	VAL	ROM	TOTAL	
no hablan solo rumano en la familia	Daniel	8	4	4	5	6	4	4	5
	Eduard	10	4	4	6	9	4	4	5
	Andrea	10	9	9	9	9	8	7	8
	Gloria	9	8	8	8	8	7	8	8
		ESP -- VAL-- ROM				ESP -- VAL-- ROM			
hablan rumano en la familia	Ana	7	5	6	6	5	5	5	5
	Carmen	9	9	9	9	7	8	8	8
	Robert	10	10	10	10	9	8	7	8
	Marina	10	8	8	8	10	9	6	8

- ◆ En la producción oral encontramos diferencias entre castellano y el dúo valenciano/rumano, donde las puntuaciones obtenidas para la sesión en castellano son mayores que en las otras dos sesiones, excepto en el caso de Robert que ha obtenido la misma calificación en las tres sesiones (10).

- ◆ En lo que respecta la producción escrita, Carmen obtiene una puntuación superior en valenciano (8) que en castellano, pero igual en rumano (8); Ana obtiene en las tres sesiones la misma puntuación (5) y Gloria obtiene en valenciano (7) la puntuación más baja respecto al castellano (8) y el rumano (8); Marina obtiene mejor puntuación en valenciano (9) comparando con el rumano (6), pero inferior si comparamos con el castellano (10); y Andrea y Robert han obtenido las mismas calificaciones en las tres sesiones realizadas en castellano, valenciano y rumano (9-8-7).
- ◆ A modo de resumen, en la producción oral, Robert ha obtenido la puntuación máxima (10); Carmen, Marina y Andrea han obtenido un 9; Gloria un 8; Eduard y Ana un 6, y Daniel un 5. En la producción escrita, Carmen, Robert, Marina, Andrea y Gloria obtienen la media de un 8; Eduard un 7; Ana y Daniel la media más baja, un 5.

Quality... rather than quantity, appraising matters more than volume. HOW you say it shapes WHAT you say.⁴⁶

⁴⁶ Anusca-Raunciuc, D.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN

Tras el largo camino que hemos recorrido hasta aquí es necesario centrar nuestra atención en volver a destacar los métodos etnográficos que hemos utilizado para realizar el análisis cualitativo, así como contextualizar el análisis cualitativo de los datos del que depende la codificación de los textos, nuestro corpus, con la finalidad de detallar el propio proceso analítico.

Anteriormente, en los capítulos teóricos que abordamos en la primera parte de este trabajo, hemos afirmado que la colaboración mutua entre el participante y la persona entrevistadora persigue un propósito comunicativo, a saber la construcción de la realidad que se va generando a través de la entrevista y la observación participante.

La discusión es el enlace que conecta los datos crudos extraídos de las entrevistas y las producciones (orales y escritas) y la fundamentación teórica de los capítulos anteriores, es la parte en la que vamos hilando conceptos, teorías y autores presentados en la revisión bibliográfica que en conjunto sirven para interpretar los datos y cumplir con los objetivos de nuestra tesis. En este capítulo vamos a comentar la transcripción de las entrevistas (las familias y sus hijos) y las producciones orales y escritas, así como la función que tiene esta en el análisis del discurso de los participantes y su validez.

A partir de lo que ya hemos expresado anteriormente sobre la reflexividad de la lengua y la oralidad (ver 3.4), la combinación de los distintos lenguajes sociales según los contextos en los que los empleamos, comprendemos de esta manera que el *translanguaging* comparte características con la reflexividad que representa la lengua, pues los usos sociales son una combinación de diferentes registros lingüísticos que atienden un contexto o una realidad diferente según el propósito (Gee, 2014) de igual manera que ocurre cuando la persona translengua.

Esta actividad analítica correspondiente al presente capítulo se origina en la observación y los datos de campo y termina con la validación de los datos, una relación donde se aportan las perspectivas de los participantes al igual que la del investigador. En este caso es una triangulación metodológica (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006;

Aguilar y Barroso, 2015), ya que contrastamos la información que hemos obtenido por medio de una técnica –las producciones orales y escritas– con otras –observación participante, observación directa y análisis documental.

La organización del capítulo responde al análisis de las variables expuestas brevemente en el punto 6.4.2, las cuales recordamos como sigue:

- ▶ el **modelo lingüístico escolar**, el cual expone el tipo de escuela en el que están estudiando los niños y las niñas de las diferentes localidades de la provincia de Castelló
- ▶ las **lenguas familiares**, aquella(s) lengua(s) que hablan mayoritariamente en el seno familiar y
- ▶ el **nivel lingüístico de los niños** participantes, es decir, las competencias oral y escrita de cada niña y niño

Para analizar estas variables hemos creado las etiquetas y categorías que nos permiten comparar frecuencias de algunas características significativas (ver 7.6.1), pero también analizar la forma del contenido del discurso (ver 8.1) a través de las entrevistas transcritas y las notas de campo. Además, añadimos a estas variables el eje temático de la identidad, que se entrelaza con ellas.

Las entrevistas y su análisis sobre el soporte transcrito del oral nos han permitido profundizar sobre lo que dice y cómo lo dicen. El hecho de analizar desde diferentes soportes (guion de entrevista individual, notas de campo) aporta rigurosidad científica a los resultados obtenidos según las etiquetas de mayor frecuencia que se contrastan con la observación participante.

Como hemos visto en el anterior punto, el conocimiento lingüístico de los niños y las niñas se ha analizado a través de las producciones orales y escritas. Por otra parte, las actitudes y percepciones identitarias se han analizado en base a las entrevistas con las familias y sus hijos, lo que responde a las dos variables, las lenguas familiares y el modelo escolar. El modelo escolar se muestra por medio de las actitudes de los participantes, en concreto se reflejan en las preguntas 18, 19 y 21 de la entrevista para las familias, y en las preguntas 8, 9 y 10 de la entrevista para los participantes menores.

Además, en el capítulo 7 hemos realizado un perfil de cada familia que engloba la(s) lengua(s) familiar(es), la(s) lengua(s) escolar(es) y preferencias lingüísticas de cada una de ellas, al igual que las herramientas que los padres usan para ofrecer espacio creador de alfabetización en rumano dentro de la familia y fuera (clases de rumano, canciones, programas televisivos, preparar recetas tradicionales rumanas, realizar manualidades en casa, quedar con los amigos, ...).

Con todos los datos que hemos aportado, las reflexiones y conexiones sobre la teoría y la práctica nos proporciona [nuevo] conocimiento referente a los objetivos de investigación que dan comienzo a este trabajo. Para ello pasamos a analizar las relaciones que existen entre las variables y ejes temáticos guiados por los objetivos secundarios y principal de la presente tesis.

8.1 Repertorio lingüístico de las familias: relaciones y usos

Aplicamos para el análisis del repertorio el sistema CRS de Cambra y Palou (2004) e ilustramos este sistema con fragmentos del discurso realizado en las entrevistas. Este punto se corresponde con el primer objetivo secundario (OS 1) al que pasamos a responder atendiendo las características que se derivan.

a) Descripción de los usos lingüísticos de las familias

Conviene advertir que las familias entrevistadas no disponen de una estrategia de gestión lingüística (Lanza, 2007; Curdt-Christiansen, 2009; 2016; Li Wei, 2012; Schwartz et al., 2013; King, 2016; Smith-Christmas, 2016; Connaughton-Crean y Ó Duibhir, 2017; Xiaomei, 2017; Lomeu Gomes, 2020) definida para promover su lengua materna –el rumano–, no obstante tienen claro al respecto lo que ellos hacen como transmisores (o no) de la lengua y cultura rumana, al igual que facilitan la adaptación de sus hijos e hijas en la escuela y otros ámbitos sociales (Park y Sarkar, 2007; Rovira-Martínez, 2011; Kang, 2013; Melo-Pfeifer, 2015).

Familia de Ana

2

E Și în ce limbă vorbiți cu fetița? / ¿Y en qué lengua le habláis a la niña?

L Vorbim... acasă vorbim românește pentru că... / *Hablamos... en casa hablamos en rumano porque...*

E Amândoi părinți? / ¿Ambos padres?

L Amândoi părinți, da, pentru că la școală stă multe ore și dacă n-am vorbi românește cu ea acasă ar uita. / *Ambos padres, sí, porque pasa muchas horas en la escuela y si no hablaríamos en casa en rumano con ella se le olvidaría.*

La madre de la participante es conocedora de la importancia de cuidar la transmisión de la lengua materna en un contexto en el que hay bilingüismo y en el que su lengua propia es minorizada, reducida al ámbito privado.

La escuela es fundamental en el aprendizaje de las lenguas escolares y contextuales, por este motivo la madre quiere fomentar el uso y aprendizaje de la lengua rumana dentro de la familia, equilibrando de esta manera la adquisición de la lengua familiar con las lenguas escolares y contextuales.

Familia de Marina

4

E Ați ales fiind conștienți de limba care o vorbiți? Deci, ați ales să vorbiți în românește, cum ai spus tu antes, dintr-un motiv anume? Ați fost conștienți că vreți ca copiii să învețe română sau pur și simplu din naturalitate? Adică vorbiți pentru că... / ¿Habéis elegido conscientemente la lengua en la que habláis? Habéis elegido hablar en rumano, como has dicho anteriormente, por alguna razón? ¿Erais conscientes de que queríais que vuestros hijos aprendieran rumano o simplemente porque os era natural hablar? Es decir, habláis porque...

M Nu, am fost... și din naturalitate dar am și fost conștienți să vorbească românește, ți-am zis, noi ținem un pic să vorbească pentru că... Nu știu, eu mă bucur așa mult când vorbesc cu bunicul meu din România ce are nouăzeci de ani, el se bucură așa de mult că poate să aibe o conversație și eu am prieteni care vin bunicii aici că sunt mai tineri sau așa... și nu... nu... nu se-nțeleg cu nepoții și nu mi se pare ok lucrul ăsta, nu mi se pare ok. Și cum ți-am mai spus, mie mi se pare super să știi orice limbă din lumea asta, deci indiferent, mai ales limba maternă. Ar fi culmea să nu o transmit mai departe și să las copiii să știe numa spaniolă. / *No, hemos... porque nos salía natural pero también hemos sido conscientes de que hablaran rumano, como te he dicho, nosotros queremos que hablen porque... No sé, yo me alegro tanto cuando hablo con mi abuelo de Rumanía que tiene 90 años, él se alegra mucho que puede comunicarse con nosotros, yo tengo amigos que vienen los abuelos aquí porque son más jóvenes y no... no... no se entienden con los nietos y eso no me parece bien, no me parece bien. Y como te decía, me parece genial saber cualquier lengua de este mundo, cualquiera, cuanto más la lengua materna. Sería el colmo no transmitirla y dejar que los niños sepan solamente el castellano.*

En este discurso se hace visible la potencia de la identidad, es la lengua el instrumento transmisor de creencias, valores, percepciones, saberes. En la lengua reside la intencionalidad de esta familia de proveer a sus descendientes de la lengua materna rumano para que puedan mantener el vínculo con la familia de origen, y no solo eso, sino de obtener el bagaje cultural e identitario que conlleva la lengua.

La madre de Marina confirma que hablar la lengua materna en el seno familiar es algo natural y sin tener que imponerse como sacrificio o tarea puntual. Ella misma es quien habla rumano con su familia, justificando el valor sentimental de la lengua en su comunicación con aquellos que desconocen otra lengua y en cuyo caso el rumano es la única opción de interacción con los demás miembros de la familia.

Es coherente en su discurso, pues pone en práctica lo que afirma, es una práctica discursiva sin contradicciones entre los valores que defiende y lo que muestra en la realidad. Continuando, la madre es consciente de los beneficios que implica conocer una lengua y de hecho así lo afirma, es un privilegio conocer cualquier lengua, con más razón de peso que los hijos aprendan la lengua propia de los padres, algo en lo que ha trabajado para transmitir en sus discursos con la familia.

Nota para todos los verbatims:

*Los números se corresponden a las preguntas de la entrevista

**La letra cursiva refleja la traducción al castellano

A través de las entrevistas comprobamos que las estrategias de uso y gestión de las lenguas (Spolsky, 2009; Slavkov, 2016; Xiaomei, 2017) que mencionamos en el 3.1.4 reflejan la realidad de la lengua materna rumana en las familias de este estudio. Vemos que las familias de Robert, Carmen, Marina y Ana optan por hablar la lengua familiar con sus hijos o modelo ML@H –la lengua minoritaria, que en este caso el rumano es lengua extranjera–, mientras que las familias de Gloria, Daniel y Andrea combinan el uso de la lengua familiar con la(s) contextual(es) –modelo mixto. Anotamos que, en la entrevista con la familia de Ana, la madre afirma que la lengua

familiar es el rumano, mientras que en la entrevista con su hija, la niña manifiesta que habla en castellano con su madre y en rumano con su padre.

La familia de Eduard optó por la estrategia Maj@H, es decir, hablar con su hijo en la lengua mayoritaria contextual, aunque del discurso de los padres comprobamos que el niño habla con la abuela paterna en rumano y con los padres en castellano (estrategia OPOL).

Familia de Eduard

E ¿En qué lengua le hablas al niño?
B Español.

E ¿En castellano? ¿En español?
B Castellano.

E ¿Y entre vosotros dos?
B+Ed Rumano.

E Entre los padres y con el hijo castellano. Y... y ¿por qué?
S Y el hijo habla con la abuela en rumano.

El discurso refleja la realidad lingüística de la familia, una combinación constituida de las estrategias OPOL (con la abuela paterna habla rumano) y la Maj@H (con sus padres habla en castellano). Entendemos que los padres son nativos rumanos, entre ellos se comunican en la lengua de origen; su hijo ha nacido en España por tanto es español, descendiente de padres rumanos. Esta distinción está patente a lo largo de la entrevista.

Igualmente queremos remarcar que, aunque en un porcentaje menor, todas las familias utilizan el modelo mixto, sobre todo en relación con las actividades escolares y extraescolares, teniendo en cuenta la realidad contextual multilingüe.

Además, para estas familias es esencial que sus hijos e hijas no sean vistos como migrantes, sino que se sienten orgullosos de verlos integrados en la cultura y sociedad que para la segunda generación representa su cultura, su lugar de pertenencia.

b) Motivos para elegir una estrategia u otra

Las familias que deciden conservarla:

Así, en las entrevistas con ambos grupos es destacable el ítem sobre la comunicación con la familia de su país de origen, es uno de los argumentos con peso a la hora de preservar la lengua y cultura rumana en el seno familiar (Vanhulle, 2004; Cambra y Palou, 2007), de forma que les ayuda a mantener el vínculo socioemocional y efectivo con su cultura y su familia de Rumanía (Amorós-Negre, 2022).

Las familias de Carmen, Ana, Robert, Gloria, Daniel, Andrea y Marina expresan lo importante que es para ellos preservar y transmitir la lengua rumana, pues la comunicación con su familia de Rumanía solo se puede efectuar en rumano, como podemos comprobar en los siguientes verbatim:

Familia de Andrea

4 **E ¿Habéis elegido conscientemente la lengua que habláis? Por ejemplo si habéis elegido castellano y rumano ¿sois conscientes de que lo hacéis por un motivo en concreto? ¿O simplemente es porque...?**

Nosotros somos rumanos por ejemplo, si nos vamos a Rumanía ella tiene que saber hablar porque allí hay... son sus abuelos, nuestros amigos.

La familia entiende la ventaja de hablar su lengua materna en casa y por ello quieren que su hija la aprenda, para que pueda seguir relacionándose con la familia que tienen en el país de origen al igual que mantener a comunicación con los amigos de allá.

5 **E ¿Y en la sociedad? Que vivís aquí en Burriana, ¿tiene alguna utilidad? ¿Os es útil saber rumano o hablarlo?**

M ¿Aquí, en Burriana? Sí, porque hay muchos rumanos.

Dentro de su contexto, al ser un pueblo pequeño hay muchos migrantes rumanos que se afincaron aquí hace un tiempo y sigue habiendo nuevos visitantes que acaban por quedarse, al menos por un tiempo.

Familia de Carmen

5 **E ¿Qué utilidad creéis que tiene la lengua materna en la familia y en la sociedad?**

P În familie da, pentru că toată familia noastră e în România, comunicarea dintre copii și bunici, și unchi și asta, se poate face doar prin asta, iar în societate... categoric...

M Categoric.

P *En la familia sí, porque nuestra familia está toda en Rumanía, la comunicación entre los niños y abuelos, tíos y demás, solo se puede hacer a través de esta [lengua materna], y en la sociedad... indudablemente.*

M *Indudablemente.*

Ambos afirman que la lengua materna es imprescindible para seguir manteniendo el contacto con la familia de Rumanía.

Mantener la lengua en el seno familiar es mantener el contacto con la cultura rumana, con la familia que reside en el país que dejaron buscando mejores oportunidades para el desarrollo personal y el de sus hijos. Esta creencia es firme y así la expresan, idea que está muy relacionada con el uso consciente del rumano en la familia, esa intencionalidad de hablar la lengua que aprendieron en su país y la que están transmitiendo a sus hijos en un contexto alieno, algo imprescindible para conservar las relaciones con su familia de Rumanía.

Robert

2 **E ¿En qué lengua(s) hablas con tu madre, padre, abuelos, hermanos, ...?**

R Spaniola și româna. / *Español y rumano.*

E **Și cu cei din țară cum vorbești? Cu unchi, mătuși, cu bunici? / ¿Y con los de allí cómo hablas? Con los tíos, las tías, los abuelos.**

R În română dacă nu, nu-nțeleg. / *En rumano, porque si no, no entienden.*

Con los padres habla en rumano, es la lengua familiar, especificando que la comunicación con su hermano se realiza en castellano, es la lengua que comparten durante las actividades escolares y en las relaciones con sus compañeros, es su lengua propia.

Respecto la familia de Rumanía, entiende que la única manera de comunicarse con ellos y preservar la lengua y cultura rumanas es a través del rumano, están vinculados por una lengua común, la lengua materna de sus padres y sus familiares.

Carmen

2 **E En quina llengua o llengües parles amb la teua mare, amb el teu pare, amb els iaïos, amb els germans? / ¿En qué lengua(s) hablas con tu madre, padre, abuelos, hermanos, ...?**

C Amb els meus pares en castellà i en rumano... amb el meu germà també... / *Con mis padres en castellano y en rumano... y con mi hermano también.*

E **En els avis, en els iaïos que es diuen, quan vas allí o per telèfon, o quan siga... en quina llengua parles amb ells? / Con los abuelos, abues que se dicen, cuando vas allí o por teléfono, cuando sea... ¿en qué lengua hablas con ellos?**

C En romanès. / *En rumano.*

Utiliza el rumano y el castellano para comunicarse con sus padres y su hermano, dos lenguas que la familia conoce y por tanto pueden interactuar en ambas lenguas.

No obstante, con la familia de Rumanía habla en rumano, ya que estos desconocen el castellano y la única vía de comunicación es la lengua de origen, la lengua común entre las dos generaciones de padres y abuelos.

La participante es consciente de que la lengua rumana es el enlace con la cultura del país de origen de sus padres, sus raíces, y siempre que se le presenta la ocasión la utiliza, mayoritariamente en el seno familiar.

También entienden el conocer su lengua como una ventaja de cara al futuro, más oportunidades laborales, o más capacidad cognitiva para aprender nuevas lenguas. La decisión de hablar en rumano con sus hijos e hijas se debe a que son conscientes de la importancia de que sepan un idioma más, que puedan relacionarse con hablantes nativos rumanos (familia y amigos) y para su desarrollo profesional y económico (por ejemplo las familias de Daniel, Carmen, Gloria, Eduard y Andrea).

Las familias que deciden no conservarla:

En el siguiente verbatim mostramos los casos en los que los padres desean utilizar el castellano, lengua contextual, para integrarse mejor en la comunidad de acogida, según expresa la familia de Eduard.

Familia de Eduard

E ¿Qué ventajas o inconvenientes encontráis al utilizar la lengua materna? Ventajas o inconvenientes. Si decís que no la utilizáis o no le veis alguna ventaja, pues ¿inconvenientes creéis que tiene o...?

S Sí, sí, cuando estoy en el trabajo y viene un friki rumano y me habla en rumano me siento mal.

16 E ¿Eso es un inconveniente?

S Sí, pa mí sí.

E Sí.

S Sí, pa mí sí.

E ¿Y algún otro?

B A mí también porque no le gusta...

Ed A mí tampoco.

B ... yo por ejemplo tengo dos compañeras y por ejemplo en el trabajo hablamos en español porque al dueño... al jefe no le gusta que delante de los clientes que hablamos...

Ed A mí en el cole.

B ... y entonces yo lo utilizo en el trabajo muy poco.

Ed A mí en el cole.

B Y inconveniente... y ventajas es más que nada en casa para él porque así él aprende las dos idiomas, la nuestra materna y el español.

Desde el comienzo de la entrevista, la familia de Eduard ha mostrado su opinión con respecto a la lengua rumana y su proceso de adaptación e integración en la sociedad anfitriona.

El término despectivo 'friki' que usa el padre para referirse a un compaisano suyo deja ver el desprestigio hacia la cultura y lengua rumanas, a los hablantes rumanos. El nivel aculturativo de asimilación de la cultura meta es tan alto que rechaza aquello relacionado con la cultura de origen, la materna.

Las percepciones identitarias de la familia en su conjunto responden al hecho de sentirse integrados, parte de la sociedad anfitriona.

La situación profesional es un matiz que influye esa percepción identitaria, ya que una situación económica tranquila y abundante contribuye al desarrollo personal de la familia. Además, en el trabajo se relacionan con diferentes personas, autóctonas y no autóctonas, pero la lengua vehicular es la misma, el castellano, aún para con los migrantes rumanos en el caso de esta familia.

Recordemos que la familia de Eduard, junto con las de Gloria, Andrea y Daniel, habla en rumano y en castellano con sus hijos. Estas familias representan el grupo que **no** habla mayoritariamente rumano en casa, que mencionamos en el capítulo 6 (ver 6.1), no ofrecen importancia a su lengua propia, priorizando la adaptación e inclusión de los hijos en la sociedad que les han acogido, intentando borrar una cultura que para ellos no sirve ya.

Familia de Eduard

- 2** E ¿En qué lengua le hablas al niño?
B Español.
E ¿En castellano? ¿En español?
B Castellano.
E ¿Y entre vosotros dos?
B+Ed Rumano.
[...]
E ¿Y entre vosotros porque habláis en rumano y con él en castellano?
Ed A mi m'ha dicho él que es mejor pa mi vocabulario.
S Claro.



Los padres deciden hablarle a su hijo Eduard en la lengua mayoritaria del contexto en el que viven con la intención de que el niño aprenda mucho del castellano, desarrollando un léxico importante para sus estudios y en las relaciones con los demás.

Sin embargo, entre ellos siguen hablando su lengua materna y solo lo hacen a nivel familiar, pues no se relacionan apenas con rumanos por su propia decisión. Esta decisión está influenciada por la integración del matrimonio rumano en la sociedad anfitriona, creando vínculo con personas autóctonas, vínculos que les favorece aprender y practicar la lengua castellana.

- E ¿Vuestro hijo toma clases de rumano?**

Ed No.
B No.

- 17** E ¿Por qué?

Ed Porque no quiere... porque....
S Porque no vamos a gastar algo de dinero en algo que no le sirve ya. Más claro que el agua.

Ed Siempre dinero.

E Porque no sirve.

S Claro, no. Yo considero que no sirve.



Es tácita la respuesta del padre (S) referente al aprendizaje y uso del rumano, un gasto económico innecesario que ellos no contemplan al no encontrarle beneficios estando en un país distinto al de su origen.

Según ellos, la lengua rumana no sirve en la sociedad anfitriona y tampoco ven futuro para su hijo que la estudie y aprenda pudiendo centrarse en perfeccionar la lengua mayoritaria, el castellano.

En el siguiente ejemplo Eduard expresa una ligera oposición hacia el pensamiento de sus padres con respecto a la utilidad del rumano en la sociedad anfitriona, pues él sí encuentra útil saber rumano afirmando que ha visto muchas personas que hablan rumano, sobre todo en Castelló donde ellos residen sabemos que hay una amplia comunidad rumana. Además, Eduard se comunica con su abuela en rumano, de no saber rumano no podría hacerlo, ya que la abuela no sabe castellano ni valenciano, un vínculo lingüístico-cultural importante en su relación familiar. Matizamos que en este caso en concreto parece haber un conflicto interno, que retomaremos en el apartado dedicado a la identidad.

Familia de Eduard

- 5** E ¿Y en la sociedad? ¿Creéis que tiene alguna utilidad la lengua ru... rumana? Rumana, sí, porque es la materna.
B No, como vivimos aquí.
E ¿No veis ninguna utilidad?
Ed Yo... yo he visto muchas personas hablar en rumano aquí.
B Sí, claro, pero...
Ed En España.
E Sí, pero ¿veis alguna utilidad el hecho de que tú o vosotros al hablar rumano también sea útil?
Ed Sí.
E ¿O pensáis que realmente no sirve para nada el rumano?
S Aquí ya no sirve.



En esta conversación con los padres de Eduard interviene también el niño (Ed) y nos aporta nuevas visiones. En la primera parte de la pregunta 5 la familia ha contestado que en la familia posiblemente tenga utilidad, como por ejemplo en su caso: el niño se relaciona con la abuela en rumano porque ella desconoce la(s) lengua(s) contextual(es).

En esta segunda parte de la pregunta referente a la utilidad del rumano en la sociedad, ambos progenitores contestan que no sirve. No obstante, el niño completa el discurso afirmando que hay muchos hablantes rumanos en España, algo real y verídico, y las estadísticas lo corroboran. Esta visión de conciencia sobre la población rumana que expresa Eduard es importante, es necesaria, ya que refleja la situación del rumano en España como lengua minorizada de este grupo migratorio.

Familia de Ana

10

L Când facem temeie numa-n spaniolă vorbim, pentru că așa mă-nțelege. Când facem temeie, când mai jucăm cu ju... cu păpușile ei ea vrea să vorbim în spaniolă că se simte mai... mai comod... / *Cuando hacemos los deberes hablamos en castellano, porque así me comprende. Cuando hacemos los deberes, cuando jugamos con ... con sus muñecas y ella quiere que hablemos en castellano porque se siente... más cómoda.*

E Se simte comodă./ Se siente más cómoda.

L Da. / Sí

Las tareas escolares reflejan el uso cotidiano de las lenguas escolares (valenciano, castellano, inglés), en la escuela los niños se comunican íntegramente en castellano y en valenciano, si bien tienen momentos para interactuar un poco en su lengua de herencia. La madre menciona que Ana se siente más cómoda hablando en castellano, lengua escolar y contextual, y para la participante menor es la lengua de identidad.

Se percibe en el discurso la influencia del contexto, de la escuela y de las lenguas escolares.

Familia de Daniel

E Ce utilitate sau folosire credeți că are limba maternă în familia voastră și în societate? / ¿Qué utilidad creéis que tiene la lengua materna en la familia y en la sociedad?

M Da, este utilă pentru că-i din punct de vedere a... el se trage din români./ *Sí, es útil porque desde el punto de vista a... él es descendiente rumano.*

5

[...]
P ...și a viitorului lui pentru că nu știe ce-l așteaptă, nu știi ce-l așteaptă ziua de mâine./ *Y al futuro, ya que nadie sabe lo que le espera, no sabes qué le depara el día de mañana.*

[...]

P [...] Are dreptul să aleagă ce vrea el. Și îi mult mai ușor pentru el în viitor, să cunoască două limbi, română și spaniolă./ *Tiene el derecho de elegir lo que quiera. Y le será mucho más fácil para él, en el futuro, saber dos idiomas, rumano y castellano.*

La respuesta de la madre engloba las raíces rumanas, hace referencia a los vínculos familiares con los miembros que se quedaron en Rumanía, otorgando al rumano la importancia para comunicarse y conocer la lengua de sus padres.

La familia de Daniel menciona la idea del futuro (que también está presente en los discursos de la familia de Marina, de Carmen, de Andrea, por ejemplo), ya que son migrantes y al igual que pasó en su caso puede que le pase a su hijo, de allí la posibilidad de que algún día le haga falta a su hijo la lengua rumana. También existe el pensamiento de los padres de volver algún día a su tierra natal, y por tanto quieren que sus hijos sepan rumano.

Por último, la intervención del padre expresa los beneficios de conocer una lengua más aparte de las que se aprende en una sociedad, saber otra lengua suma. En este caso, la ventaja de conocer otras lenguas además de la suya materna es más bien a nivel personal, no tanto en la sociedad.

Estas son algunas razones que verbalizaron las personas entrevistadas, ignorando los beneficios que los niños y las niñas pudieran tener por conocer una lengua más a nivel **lingüístico** (Kim, 1982; Collier y Thomas, 1989; Cummins, 1994a; 1994b; Fenner, Trebbi y Aase, 1999; McKenzie, 2009; Giménez, 2011), **cognitivo** (Collier, 1995; Cummins, 2001a; 2001b) e **identitario** (Cho, 2000; Phineas et al., 2007; Amorós-Negre, 2022).

c) Dificultades para mantener la lengua familiar

Siguiendo con el argumento anterior, en este reside la dificultad de aquellas familias (7/8) que, aparte de promover que su hijo o hija forme parte integralmente de la sociedad en la que viven, han expresado el deseo de enseñarles su lengua materna, la lengua de origen, la que ven que adquiere el estatus de lengua secundaria en la sociedad de acogida.

Familia de Gloria

16

E ¿Creéis que vuestra hija aprende su lengua [materna] de forma “particular” por estar viviendo aquí en Vila-real? ¿Sería lo mismo que si viviera en Rumanía o en otro lugar?

C O-nvață fiindcă noi ca părinți vorbim limba maternă în casă și vrem ca ea să învețe limba maternă. / *Lo aprende [el rumano] porque nosotros como padres hablamos la lengua materna en casa y queremos que ella también lo aprenda.*

E Ah, și crezi că asta este particular sau nu? / Ah, ¿pensáis que eso es particular o no?

C Îi particular. / *Es particular.*

[...]

C Da, nu, în România particular nu, e ceva normal. / *Sí, en Rumanía no es particular, es algo normal.*

E Exact, deci înțelegeți că particular este aceea pentru că... / Exacto, entonces entendedis que forma particular es aquí porque...

C E un efort pentru noi. / *Es un esfuerzo para nosotros.*

Primeramente observamos el uso familiar de la lengua rumana minorizada para favorecer la transmisión lingüística y cultural a la hija sobre el rumano. Se reduce al ámbito familiar el uso de la lengua materna de los padres por cuanto viven en un contexto diferente al suyo propio.

Seguidamente, la madre de Gloria afirma que en Rumanía le hubiese sido más fácil aprender rumano, en tanto que toda la gente habla el mismo idioma y aquí es ella quien se encarga de enseñarle a su hija hablar la lengua materna.

Esta idea expresa el prestigio de la lengua rumana en Rumanía, donde representa la lengua nacional del país. Por el contrario, en la sociedad de acogida es una lengua familiar más, es decir, es la lengua minorizada de la comunidad rumana que convive aquí, juntamente con las de otras culturas.

Preservar la identidad lingüística y cultural de la lengua rumana es todo un reto, un esfuerzo, como bien dice la madre de la participante, que debe asumir la familia migrante.

Familia de Andrea

16

E ¿La aprende de una forma diferente por estar en Burriana?

S Hombre, claro. Porque si estábamos en Rumanía la aprendía de otra forma, esto es seguro.

D ¿Y a qué te refieres con esa forma particular precisamente? ¿En qué...? ¿Por qué piensas?

S A ver, que no lo... que no lo aprende normal y como estaría en Rumanía, que es día a día. Aquí lo aprende pero lo aprende como la mitad, no es como totalmente. Co... a ver cómo explicarte... que no lo aprende... lo aprende sin querer, cómo decir... ¿me entiendes?

[...]

Lo aprende porque yo hablo con ella unas veces pero si estaba en Rumanía lo aprendía de otra forma porque esto hablaba todo el mundo ya... ya no tenía que aprenderlo, ya lo tenía.

La madre de Andrea especifica y, a la vez, complementa la idea anterior que hace referencia al esfuerzo de hablar en una lengua diferente a las lenguas del contexto donde residen.

En la respuesta que recoge la segunda pregunta vemos que la madre no sabe explicarse muy bien, hay pausas cortas y retoma las ideas para hacerse entender y en la última intervención consigue reflejar que el contexto influye en el aprendizaje de una lengua, y más en el caso de la lengua materna que convive con otras lenguas fuera de su territorio. Resaltamos el grado de consciencia que muestra la madre hacia el aprendizaje de la lengua rumana en un contexto donde es reducida al ámbito familiar, no es la misma situación que viviría en su país donde su hija aprendería rumano hablándolo, usándolo en todos los demás ámbitos, no solo en el familiar.

Familia de Daniel

16

M Da, da, pentru c-am zis dacă eram în România, și mediul din România el n-o ... Nu vorbește română perfect. / *Sí, sí, porque te lo he comentado, si hubiésemos estado en Rumanía y el entorno de allí él no... No habla rumano perfecto.*

P Nu, nu, deci oricum ar fi ie segunda. / *No, no, lo mires como lo mires [el rumano] es segunda lengua.*

[...]

P N-o bun, deci asta îi, el îi pentru... Pentru el îi limba segunda, sau poate chiar treia. O face din respect față de noi dar nu e interesat așa de mult. / *Bueno, así están las cosas, él es para... Para él es su segunda lengua, quizás sea la tercera. Lo hace por respeto hacia nosotros, pero no está interesado tanto.*

M Nu, absolut deloc nu-i interesat în limba română, chiar deloc. / *No, absolutamente nada le interesa la lengua rumana, para nada.*

En esta intervención la idea de si se aprende de la misma manera una lengua en su contexto que en otro distinto, por ejemplo, aprender rumano en el contexto de la provincia de Castelló difiere al contexto rumano, de donde se origina la lengua.

Esta familia participante expresa creencias profundas sobre lo que ellos ven en su hijo con respecto a la lengua materna rumana, afirmando que el niño no sabe rumano de la forma que lo hubiera aprendido si vivieran en Rumanía.

De hecho, el niño no está interesado en aprender la lengua propia de sus padres, lengua de sus orígenes, dado que él se considera español, no rumano, por tanto no le hace falta conocer una lengua que no es contextual u oficial en la sociedad en la que actualmente convive.

Las familias que desean preservar y transmitir su lengua propia se encuentran ante la dificultad de tener que ofrecer un equilibrio lingüístico equiparable al de la sociedad de acogida (Amorós-Negre, 2022). La lengua rumana es lengua de inmigrantes en la sociedad de acogida, pero en el hogar, en la familia de origen

rumano, esta se convierte en la lengua vehicular o familiar según las prioridades de los padres,

Avanzando en el discurso de las familias, encontramos una tensión entre el deseo de que sus hijos aprendan la lengua rumana y cómo hacerlo, cómo poner en práctica el uso de la lengua familiar y de inmigrantes en un contexto en el que prácticamente no se necesita para las relaciones con los demás. Esa falta de estrategias para gestionar las lenguas (familiares y escolares) a la hora de fomentar el desarrollo de la lengua materna rumana se muestra en la no respuesta a la pregunta en cuestión, o en la ampliación de ideas y comentarios que evaden una respuesta clara.

Familia de Marina

2

M Eu în casă încerc să vorbesc cu ei românește și să le spunem de multe ori, deci... nu-mi propun, dar zic ca să nu piardă, pentru că vorbesc mai mult pentru spaniolă la școală, cu colegii, cu prietenii, între ei doi mai vorbesc română... spaniolă... Și le mai spun „Mami, încercați și vorbiți românește ca să”... fiindcă uite vezi ce greu se exprimă... Adevăru-i că și mie mi-e greu să mă exprim în românește. / *Yo intento hablar en rumano con ellos y les decimos muchas veces, entonces... no me lo propongo, pero no quiero que lo pierda, porque hablan más castellano en la escuela, con los compañeros, con los amigos, entre ellos hablan a veces en rumano... en castellano... Y les digo "Cariño, tratad de hablar en rumano para ..." porque ya ves qué difícil se expresan... La verdad es que a mí también me es difícil hablar en rumano.*

En el discurso de la madre de Marina encontramos ciertas contradicciones al referirse en otras preguntas que le sale natural hablar en rumano con los hijos, pero vemos que mantener la lengua propia en un contexto alieno al suyo nativo no es nada sencillo. El grado de asimilación o integración en la cultura de llegada dificulta la preservación de la lengua minorizada, dado que su uso es más que nada familiar.

Asimismo, reconoce que inclusive ella lo tiene difícil hablar en rumano en un contexto que ya presenta dificultades añadidas al ser bilingüe (castellano y valenciano), lenguas que debe aprender y usar en sus interacciones mayoritariamente.

d) Decisiones respecto a usos o fomento de las lenguas contextuales desde casa

Las prácticas lingüísticas familiares representan el uso (o no) de las lenguas familiares y contextuales, como veremos en este apartado. La lengua rumana comparte los usos lingüísticos con las lenguas contextuales, pues estamos en una sociedad bilingüe distinta a la de la lengua de origen de los padres, quienes se esfuerzan en preservar y transmitir su lengua y cultura, a la vez que aprender las lenguas del contexto.

Sin embargo, el castellano –lengua mayoritaria y una de las dos lenguas contextuales– gana terreno a las prácticas lingüísticas, a las políticas familiares de mantener y transmitir su lengua y cultura, por cuanto es lengua de sociabilización que

se utiliza en el ámbito público, oficial, y escolar (es una de las dos lenguas contextuales), es lengua internacional.

Familia de Eduard

E ¿Habéis elegido conscientemente la lengua en la que habláis? Es decir...

B No, nos sale así.

4

E ¿No habéis elegido que queremos hablar en castellano con él por algún motivo, en rumano entre nosotros por algún motivo? ¿Conscientemente o simplemente os sale así y se ha dado esa situación?

B Sí, ne hemos acostumbrado así.

E Ah, por costumbre.

B Sí.

En la familia de Eduard los padres hablan en rumano entre ellos, y con el niño hablan en castellano, según afirman en este verbatim, porque es bueno que él aprenda mejor la lengua escolar y contextual. Sin embargo, Eduard se comunica con su abuela paterna en rumano, en este caso porque ella desconoce la lengua contextual y el niño está determinado por esta situación de hablar en rumano, la lengua de herencia.

La respuesta de la madre nos indica que no tienen establecida ninguna estrategia de uso y gestión de la lengua familiar.

En similitud al trabajo de Amorós-Negre (2022), aun conociendo las ventajas que presenta el multilingüismo (Cummins, 1981; Bialystok, 1988; Klein, 1995, Lasagabaster, 1998; Buchwaltar y Lo, 2002; Bartolotti y Marian, 2016; Sales, Marzà y Torralba, 2021), no todas las familias (nos referimos por ejemplo a las de Eduard, Daniel, Marina) fomentan la capacidad multilingüe de sus hijos de las lenguas escolares y contextuales, argumentando que el español es la lengua nacional e internacional, y que la otra lengua cooficial para la región en la que viven —el valenciano— no es útil fuera de este contexto territorial del estado español.

Familia de Gloria

E Ați ales de formă conștientă limba pe care o vorbiți în casă? Adică știți că vorbiți în spaniolă, valenciană, română dintr-un motiv? Sunteți conștienți din ce motiv sau...? / ¿Habéis elegido de forma consciente la lengua que habláis en casa? ¿Es decir, sabéis que habláis en castellano, valenciano, rumano por alguna razón? ¿Sois conscientes por qué motivo o...?

C Da, cu cât știu mai multe limbi este mai bine. / Sí, cuántas más lenguas saben mejor.

E Aha... Adică asta este motivul din care ați ales conștienți să vorbiți toate trei limbile. / Aha... Entonces este es el motivo por el cual habéis elegido hablar conscientemente las tres lenguas.

4

C Da. / Sí.

E Aaa... Ce influență găsiți în faptul că vorbiți limbile astea? Vedeți vreo influență? / Aha. ¿Qué influencia hay en el hecho de hablar estas lenguas? ¿Veis alguna influencia?

C Da, o vād mai deschisă să perceapă mai multe mai multe limbi, mai multe culturi... / Sí, la veo más abierta para entender más lenguas, más culturas...

E Deschidere pentru limbi și culturi. / Apertura para lenguas y culturas.

C Da. / Sí.

En la entrevista realizada, la madre de Gloria nos confiesa que en casa hablan rumano, castellano y valenciano, y en la pareja hablan en rumano porque su marido no domina el castellano. Observamos que el contexto familiar es rico y diverso, que incluye ambas lenguas escolares y contextuales, de hecho es la única familia que utiliza estas tres lenguas en el ámbito doméstico.

La entrevistada es consciente de su elección, por eso afirma que el conocer más idiomas representa apertura hacia nuevas lenguas y culturas, ventajas de las que es consciente. En su caso, es hablante nativa de rumano y utiliza las lenguas contextuales con la hija en actividades como los deberes, conversaciones entre las dos sobre el día que han tenido, juegos que la niña aprende en la escuela y que forman parte de la cultura anfitriona, englobando ambas lenguas, castellano y valenciano, lo que sirve como soporte para fomentar las lenguas escolares.

e) Relación entre el grado de socialización en castellano y uso del rumano

La transmisión de la lengua familiar, como hemos visto en el anterior capítulo, está limitada por la socialización en la lengua contextual mayoritaria, idea que resaltamos en relación al repertorio lingüístico familiar y sus prácticas (Curdt-Christiansen, 2009; Spolsky 2009, 2012; Xiaomei, 2017). Así, el grado de socialización principalmente en castellano impacta o influencia el uso del rumano en el seno familiar. Por una parte, los progenitores se relacionan con otras familias, sean rumanas, españolas, valencianas o de origen migrante; y por otra parte los niños y las niñas descendientes de origen rumano socializan en las lenguas escolares y contextuales (Kasares, 2017), proceso durante el cual la lengua familiar rumana se queda reducida al ámbito doméstico.

Amorós-Negre (2022) menciona en su artículo que el grado de socialización en castellano, tanto de los padres como de los hijos, influye considerablemente en la promoción y transmisión de la lengua rumana debido al dominio o equilibrio lingüístico [de los padres] en castellano, lo que significa que (1) los padres hablan mejor el castellano, con más soltura –también translenguan más–, y (2) ya no se perciben a sí mismos como migrantes, sino como hablantes equilibrados de la lengua contextual, en este caso de castellano. Esta relación se corrobora en nuestro estudio, las familias de Marina y Daniel expresan la facilidad de hablar las dos lenguas (castellano y rumano) y la mezcla de los dos códigos está presente en su discurso durante las entrevistas. La familia de Eduard verbaliza su decisión de hablar en castellano con su hijo, así como en las relaciones con los demás, de hecho, la entrevista la realiza en castellano por comodidad. La familia de Andrea también realiza la entrevista en castellano por la misma razón que la familia de Eduard, y las familias de Ana, Robert, Gloria y Carmen afirman que recurren al castellano en diferentes situaciones, así como translenguan términos y expresiones que les resulta más fáciles en castellano.

Por consiguiente, en este estudio se comprueba el enriquecimiento lingüístico y social (Rovira-Martínez, 2011; Palos, 2018) de las familias migrantes rumanas a causa de la pluralidad de lenguas y culturas (propias y contextuales), y eso se debe a la socialización, a la identidad dialógica que se nutre de las interrelaciones (Dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement*, 2002).

Destacamos lo importante que es otorgar el lugar correspondiente a las lenguas familiares (de inmigrantes, minoritarias y minorizadas) y su progreso al margen del ámbito socioeducativo, a fin de equilibrar la influencia de las lenguas contextuales que reciben los hijos y las hijas en la escuela y más ampliamente en la sociedad (Solé, 2010). Esta tarea conlleva esfuerzo y sacrificio, un uso constante y una gestión de las lenguas bien definida (Solé, 2010), que para algunas familias ha sido más difícil que para otras.

8.2 Aculturación y patrones identitarios

Hemos visto en anteriores capítulos (2 y 3) que la adaptación al nuevo contexto origina una reconfiguración de la persona migrante (Ortiz, 1983; Berry, 1999) al entrar en contacto con una nueva lengua y cultura; en concreto en este estudio hay dos lenguas y culturas contextuales: castellano y valenciano. Analizaremos seguidamente los patrones identitarios y modelos aculturativos presentes en las familias y en sus descendientes, resultados que se corresponden al segundo objetivo secundario (OS 2). Esta comparativa reflejará las diferencias y semejanzas entre ambos grupos en lo referente a la relación aculturación-identidad.

a) Patrones identitarios y modelos aculturativos en las familias

Así pues, estas familias han expresado con claridad su deseo de ver a sus hijos como hablantes españoles nativos, ya que el castellano es una lengua muy importante a nivel mundial y el prestigio de ser su usuario les abrirá en un futuro muchas puertas a nivel laboral y social. Y este es un resultado del proceso aculturativo que hemos visto, donde el migrante quiere sentirse integrado en la sociedad de acogida (Bronfenbrenner, 1987; Gibson, 2001; Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015; Martínez & Martínez, 2018).

Familia de Daniel

E Dentro de la familia ¿creéis que le ofrecéis al niño actividades para aprender las lenguas de la escuela y del lugar donde vive? Por ejemplo, castellano, valenciano, rumano, inglés, entre otras.

7

P Nu, pentru mine... Pentru mine... iden... eu îți spun că lucrul ăsta n-o să-l ajute. Spaniola, eh, castellana, da, în viitor o să-l ajute că oriunde se duce... Oriunde-n în șaizeci la sută din continent se vorbește spaniolă, în optzeci la sută se vorbește engleză, și-un zece la sută, cinsprezece... / No, para mí no... para mí... la iden... te digo que eso no le ayudará. El español, eh, el castellano, en un futuro le será de ayuda a dondequiera que fuera... En cualquier lugar en el sesenta por ciento del continente se habla español, el ochenta por ciento en inglés, y un diez por ciento o quince...

La pregunta hacía mención a las lenguas escolares, y también a las lenguas familiares, cuya respuesta es más que contundente: las lenguas que le beneficiarán en un futuro son el castellano (español) y el inglés, de ahí que potencian sobre todo el uso y aprendizaje de estas dos. El valenciano es una lengua contextual minorizada que comparte características similares con el rumano, que es una lengua de ámbito doméstico en la sociedad anfitriona.

El padre verbaliza una percepción o concepción sobre la utilidad de las lenguas, clasificándolas según el porcentaje de hablantes que él cree que existe a nivel global.

Familia de Marina

E ¿Vuestra hija tiene contacto con otras lenguas? (cuáles? y en qué circunstancias pasa eso?)

[...]

12

M Și nu-mi place valensiana, nu-mi place nicicum. Și zic „Doamne, de ce?” Vale, să fie acolo, e-un... e-un cum vorbesc eu ardeleneste, vale? / Y no me gusta el valenciano, no me gusta de ninguna manera. Y me pregunto “¿Señor, por qué?” Vale, que haya más lenguas, es un... como hablo yo el dialecto de la zona donde vivo en Rumanía ¿vale?

M Dacă vrea, cine vrea să vorbească, dar să nu le impună la școală pentru că e foarte greu de scris, foarte dată naibii, chiar dacă sunt multe cuvinte asemănătoare cu româna. / Si alguien quiere hablar que lo haga, pero que no lo impongan en la escuela porque es muy difícil de escribir, es muy complicado, aunque tenga muchas palabras similares al rumano.

A raíz de la pregunta sobre el contacto que tiene su hija Marina con otras lenguas, la madre comenta que no le gusta la lengua valenciana por el acento y la dificultad que presenta a la hora de escribir. Hace una comparación con el dialecto rumano de la zona de la que proviene, que también tiene un acento marcado, distinto al de la lengua oficial, algo parecido que el valenciano con respecto al castellano.

La madre de Marina lleva muchos años en el pueblo de Burriana, entiende muy bien el valenciano pero no lo puede hablar, no le gusta.

En su opinión no debería ser asignatura obligatoria el valenciano, sino que aquellos que quieran estudiarlo puedan tener esa opción.

Por consiguiente, los comentarios que ofrecen estas familias apuntan en dirección al proceso aculturativo, y en particular a las estrategias de aculturación que adoptan con el cambio de país, así como a la preferencia de adoptar el castellano como lengua de uso mayoritario.

Según ya hemos dicho, Vera et al. (2012) afirman que las prácticas y valores culturales reflejan los elementos culturales, que surgen de la interacción entre la cultura de origen y la de llegada (Arnett, 2002) y conllevan una transición a nivel social, cultural y psicológica que afecta al migrante en su adaptación al nuevo contexto (Retortillo & Rodríguez, 2010; Nina-Estrella, 2018). Es un proceso multidimensional que afecta al individuo en sus valores, actitudes y comportamiento a nivel cultural y personal (Ng & Nagayama, 2011).

Analizando en detalle, estas familias manifiestan que el rumano sufre desafíos en la conservación y transmisión del patrimonio lingüístico-cultural de la lengua propia en

una sociedad distinta a la de origen, la cual expone exigencias en todos los ámbitos (Ward, Bochner & Furnham, 2001; Retortillo y Rodríguez, 2010; Nina-Estrella, 2018).

Familia de Carmen

E ¿Qué utilidad creéis que tiene la lengua materna en la familia y en la sociedad?

[...]

E ¿Qué sentís hacia vuestra lengua materna?

P Începutul vieții. / *El comienzo de la vida.*

M Eu nu pot... eu... Una dintre discuțiile noastre este asta de naționalitate și naționalitatea tu trebuie să renunți la naționalitatea română iar eu nu sunt dispusă. În momentul de față nu pot să-mi iau naționalitate spaniolă și să spun din momentul asta eu renunț nu mai sunt româncă sunt spaniolă, nu-mi... nu pot să accept... că identitate a mea nu sunt spaniolă, pentru că vorbesc românește, pentru că mă simt mult mai comodă, pentru că visez, bine că visez și în spaniolă, visez în românește... Româna este, limba română este ceea cu ce mă simt eu identificată. / *Yo no puedo... yo... Una de las discusiones que tenemos es sobre la nacionalidad y es que tienes que renunciar a la nacionalidad rumana, cosa que no estoy dispuesta hacer. Por ahora no puedo aceptar la nacionalidad española y decir que a partir de este momento ya no soy rumana, sino española, no... no puedo aceptar... mi identidad no es española, porque hablo rumano, porque me siento mucho más cómoda, porque sueño en rumano, aunque también lo hago en castellano. El rumano es, la lengua rumana es con lo que me siento identificada.*

En esta intervención, el padre expresa explícitamente el valor sentimental e identitario que para él representa la lengua materna rumana, es el origen de la vida, es la primera lengua que aprende desde su nacimiento. Interpretamos una carga emocional vinculante con la cultura rumana, con lo que dejó atrás, un vínculo fundamental que preserva activo con la familia, el contexto de origen y su identidad.

Vemos, pues, que la identidad es ese lado intersubjetivo de la cultura como patrimonio tangible e intangible, pero también entendida como la sociedad de la que uno forma parte. Como hemos visto en las afirmaciones de los teóricos, la identidad se hereda y se transmite, permitiendo que nuevas lenguas y culturas la moldeen y la enriquezcan.

En lo que respecta a la intervención de la madre de Carmen, ella no está dispuesta a renunciar a esa identidad primaria anclada a su lengua propia, el rumano, la que adquirió desde su nacimiento. Hay una relación estrechamente ligada entre la lengua [materna] y su identidad, dado que la lengua aprendida en su más temprana infancia ha impregnado su pensamiento, las emociones, su ser en su esencia. El discurso remarca esa dificultad muy grande, algo inconcebible para la madre que es renunciar a todo lo que representa ella misma. Eso también nos da indicios sobre su sentido de pertenencia cultural, lo que significa que es bilingüe monocultural (su identidad cultural está enfocada en la lengua propia rumana, aún siendo usuaria de otras lenguas, como el castellano).

Hecht y Choi (2011) afirman que la identidad se verbaliza mediante la comunicación, la interacción, y en ese proceso comunicativo tiene lugar la creación o transformación de la identidad, a través de la lengua (Noprival, Rafli y Nuruddin, 2019). Esto significa que su identidad como rumanos se compenetra con la identidad de ser españoles, y más concretamente de una zona bilingüe, a través del dominio lingüístico y cultural de las lenguas contextuales, según apuntan Berry (1999) y Ortiz (1983), la aculturación o transculturación reconfiguran la identidad del individuo, idea que hemos expuesto en los capítulos teóricos. A mayor grado de hibridación identitaria menor será el esfuerzo de mantener la lengua origen, teniendo en cuenta que las lenguas contextuales se utilizan en todos los ámbitos de la vida, a diferencia de la lengua rumana que se reduce al uso familiar y con algunos grupos reducidos de amigos (García y Wei, 2014). Este hecho se refleja en las entrevistas con los padres de Carmen, Marina y Gloria, como se puede apreciar en los siguientes verbatim:

Familia de Marina

E ¿En qué lengua os sentís más cómodos hablar?

M În amândouă la fel de mult, nu pot să spun da mă simt mai comodă să vorbesc românește sau în spaniolă pentru că sunt... Am același timp în Spania ca și-n România și nu știu îs... / *En las dos por igual, no puedo decir que me siento más cómoda hablando en rumano que en castellano porque soy... Llevo el mismo tiempo viviendo en España que en Rumanía, y no sé, es...*

5

E Câți ani ai cam în Spania și-n România? Aproximativ. / ¿Cuántos años llevas aquí y y cuántos en Rumanía? Aproximadamente.

M Uite, am mai mult în Spania ca și-n România, am optășpe ani fac anu asta-n Spania și șaispe am în România. Dar mă simt la fel de comodă. / *Mira, llevo más años en España que en Rumanía, este año cumpló dieciocho años en España, y dieciseis en Rumanía.*

El caso de la madre de Marina refleja su transculturación, proceso que indica una realidad compleja, original, el cual surge entre dos [o varias] culturas que siguen activas, eso es, que aportan experiencias nuevas en esa realidad actual. Esas experiencias enriquecen la persona y su cultura, su identidad.

Su respuesta, pues, pone de manifiesto que la madre de Marina está integrada en la sociedad anfitriona, ello significa que mantiene los referentes culturales de su cultura de origen, a la vez que adopta elementos de la cultura de la sociedad donde reside.

Prueba de ello es el tiempo de residencia en España al que hace referencia, lleva viviendo aproximadamente el mismo tiempo aquí que allá, en su país.

Familia de Gloria

E ¿En qué lengua os sentís más cómodos hablar?

C Io în limba română. / Yo en rumano.

10

E De ce? / ¿Por qué?

C Fiindcă este limba mea maternă și-o domin mai bine ca celălalte. E limba care vorbesc de patruzeci de ani. / *Porque es mi lengua materna y la domino mejor que cualquier otra. Es la lengua que hablo desde hace cuarenta años.*

Observamos aquí una clara identificación con su lengua y cultura, así como el dominio de las mismas que le dan seguridad a la hora de comunicarse en la lengua materna.

Con su intervención, la participante confirma lo que hemos documentado con la literatura especializada, y es la preservación de su identidad firmemente arraigada al lugar de origen.

Es necesario enfatizar aquí en el uso de las metáforas como herramienta propicia para trabajar con las creencias y actitudes (Kramsch, 2003) de los protagonistas entrevistados, sean implícitas o explícitas. El padre de Carmen, en relación a la pregunta 5, expresa su identidad personal –construida en un entorno social, interrelacionada con otros individuos– con respecto a lo que significa para él la lengua materna. Sabemos que una creencia transmite el pensamiento mediante la lengua (Jakobson, 1963; 1995; Henao et al., 2004; Cambra y Palou, 2004) y que surge en contextos sociales, mejor dicho, la creencia está contextualizada por la cultura. A la pregunta “¿Qué sentís hacia vuestra lengua materna?”, la metáfora que utiliza es “el comienzo de la vida”, una metáfora explícita y muy potente que identifica su discurso, su identidad. Pérez-Peitx (2016) centra su estudio en la importancia de las metáforas a la hora de analizar el discurso de las personas participantes. En esta afirmación se puede observar el componente cultural (la cultura rumana, el contexto donde nació y creció) que atribuye a la lengua, vemos esa conexión estrecha entre lengua y contexto e identidad (Heller, 1987; Baez, 2002; Phinney, 2006; Norton, 2013; Schmidt, 2015). Igualmente queremos anotar la metáfora que utiliza el padre de Daniel “[...] como un árbol desarraigado, pero sigues siendo rumano” su visión personal sobre la lengua y la

identidad (ver 7.6.1, etiqueta [i4], ejemplo 7), es una especie de “identidad transparente”, según afirma.

Por consiguiente, la identidad transcultural es un proceso que se reformula continuamente durante el cual se pierden elementos de la cultura de origen y se adquieren otros nuevos debido al contacto intercultural y adquisición de otra(s) lengua(s) (Sales, 2013).

De las afirmaciones anteriores, tanto la madre de Carmen como la de Gloria, (al igual que las familias de Daniel, Robert y Ana) apuntan a la preservación de los referentes culturales y tradicionales de su cultura de origen, aunque adoptan los nuevos referentes de la cultura y del contexto en el que residen actualmente, idea resaltada por Heras et al. (2013) y Martín (2017) y que refleja la estrategia aculturativa de integración, un cambio menos radical y estresante a su adaptación sociocultural (Kosic, Manneti y Sam, 2005; Berry, Phinney, Kwak y Sam, 2006; Berry y Sabatier, 2010; y Nina-Estrella, 2018). La madre de Marina, como también las familias de Eduard y Andrea, muestran mucha flexibilidad en el cambio aculturativo por cuanto ellos usan ambas lenguas –la materna y la L2– y se han adaptado al contexto de acogida, según comentan en la entrevista.

Como ya se ha apuntado en el apartado anterior, reforzamos la idea de que el valenciano no aparece en ninguno de los casos de la muestra de participantes, el proceso aculturativo los ha llevado a elegir entre el castellano y el valenciano, ambas lenguas contextuales, pero una de ellas –el castellano– es dominante, es lengua de uso social, es lengua en situación privilegiada.

En el caso de estas familias, su flexibilidad podría ser por el tiempo que llevan conviviendo en este lugar, al igual que su deseo de sentirse integrados en la sociedad de acogida, sentirse pertenecer a esta sociedad. Por añadidura, la autora del reciente estudio afirma que ambas generaciones (la de los padres y la de los hijos) han asimilado la identidad lingüística de la lengua contextual castellana para sentirse integrados en la sociedad de acogida, desprestigiando primeramente la lengua propia rumana y secundamente a la otra lengua contextual, el valenciano (Amorós-Negre, 2022), conclusión que también se refleja en este estudio. Algunas familias desprestigian la lengua rumana en diferentes grados: el hecho de considerar que es de mala educación utilizarla delante de personas que no sean rumanohablantes es una

forma de desprestigio; el hecho de rechazar usarla es directamente una forma notoria de desprestigio (Guardado, 2016). El desprestigio o la deslealtad lingüística (Moreno Fernández, 2009) son efectos lingüísticos sociales que se derivan del contacto lingüístico, por ejemplo la diglosia o el bi[multi]lingüismo, donde aparecen la elección de los individuos por mantener su lengua o sustituirla por otra(s).

Como afirma Palos (2018), el contexto [re]configura la identidad del hablante a causa de la interculturalidad y el enriquecimiento cultural, lingüístico e identitario presente en el contextual multilingüe actual. En los discursos de las familias de Marina, Robert y Gloria se resalta la participación en las fiestas locales (las Fallas), de los juegos tradicionales valencianos, como también de las relaciones sociales con los compañeros y compañeras en valenciano, expresiones como “valenciano puedo hablarlo perfectamente, cuando voy al instituto solo hablo valenciano y a mí me encanta hablar valenciano”, “castellano y valenciano las hablo mejor” o “me gusta escotar-lo [el valenciano]” (Andrea, Gloria y Ana) es muestra de ello. El siguiente ejemplo es un extracto de la entrevista con la madre de Marina donde se manifiesta su actitud con respecto a las tradiciones valencianas del contexto donde reside:

M Da, deci... sau la Fallas, știi, mergem și îi vedem Fallasule, ne bucurăm și noi cu iei, ui ce frumoasă e, aia ne place mai mult, nu știi ce... Ei au colegi care sunt falleras și merg la Fallas și.. na...

E Și astea sunt tradiții valenciene.

M Sunt tradiții valensiene. Eu am o... Ei au o fetiță în clasă care e româncă, acolo cu ea am vrut să te pun în contact... Luisa... O făcut-o fallera, o fost fallera principal de la... la reina del pueblo.

Traducción

M Sí, eso... o las Fallas, sabes, vamos y visitamos las Fallas, nos alegramos con ellos, mira qué bonita es, esa nos gusta más, lo que sea... Ellos tienen compañeras que son falleras y van a las Fallas y... eso...

E Estas son tradiciones valencianas.

M Son tradiciones valencianas. Yo tengo una... ellos tienen una niña en clase que es rumana, con ella quería ponerte en contacto... Luisa... Ha salido de fallera, fue fallera principal de... fue reina del pueblo.

Vimos que Benet-Martínez, Leu, Lee y Morris (2002) la definen como “identidad bicultural”, para el presente estudio el término adaptado es *identidad pluricultural* pues representa la variedad cultural (española, valenciana, rumana) fundamentada en la flexibilidad cognitiva de las personas de conservar su cultura y lengua propias, así

como de adoptar la cultura y lengua anfitrionas (Kosic, Manneti y Sam, 2005; Berry, Phinney, Kwak y Sam, 2006; Berry y Sabatier, 2010; y Nina-Estrella, 2018). Estas consideraciones se extienden en la siguiente afirmación, que los adultos migrantes conservan su identidad originaria, a diferencia de sus hijos (Suárez-Orozco, 2003).

En el otro extremo se hallan las familias que no encuentran ventajas suficientemente importantes para hacer ese esfuerzo de implementar una política familiar para fomentar el uso de la lengua rumana. En este caso la política lingüística familiar comprende las prácticas lingüísticas de las familias, en especial reflejan la identidad de los progenitores a la hora de transmitir o no su lengua y cultura propias, valores culturales y personales que los descendientes ‘reciben’. Inclusive la estima hacia su cultura y lengua propias que expresan los progenitores se materializa en el esfuerzo de enseñar a sus hijos e hijas para no privarlos de un privilegio como es el de saber rumano (Lanza, 2007; Curdt-Christiansen, 2009; 2016; Spolsky 2009, 2012; Li Wei, 2012; Schwartz et al., 2013; King, 2016; Smith-Christmas, 2016; Nandi, 2016; 2017; 2023; Connaughton-Crean y Ó Duibhir, 2017; Xiaomei, 2017; Lomeu Gomes, 2020; Nandi et al., 2022).

b) Patrones identitarios y modelos aculturativos en los participantes menores

Como en otros momentos se ha destacado, los hijos de padres migrantes a menudo se encuentran ante el dilema de qué lengua es la suya, o mejor dicho, con qué lengua se sienten identificados (Marcu, 2012; 2014), con la lengua materna de sus progenitores o con la lengua de la sociedad anfitriona en la que han nacido. Según Stets and Burke (2003) y Sutherlin (2014) la identidad es maleable, lo que significa que está determinada por el contexto y la lengua. En estos casos, observamos que los niños están familiarizados con la lengua mayoritaria (lengua anfitriona), la consideran su lengua materna, sin dejar de sentirse orgullosos y ser conscientes de su herencia, en este caso minoritaria.

Gloria

E ¿Qué piensas de tu lengua materna? ¿Cuál es tu lengua materna?

3

G Eh...

E ¿Para ti, cuál es la lengua...?

M Que más utilizas.

G Castellano y valenciano.

E Estas son tus lenguas maternas?

G Sí.

Las lenguas familiares son el castellano, rumano y el valenciano, afirmando que para ella las lenguas maternas son el castellano y el valenciano, lo que coincide con las lenguas contextuales y escolares. Siente pertenecer al contexto en el cual ha nacido y convive, reafirmando su identidad bicultural a través de estas lenguas.

Robert

E Tu te-ai născut în Spania, părinții tăi sunt romani, adică tu vorbești și spaniolă și românește, ambele limbi. Dar tu cu care te identifiți? Pentru tine care e limba maternă? / Tú has nacido en España, tus padres son rumanos, es decir, tú hablas español y rumano, las dos lenguas. ¿Pero tú con cuál te identificas? ¿Cuál es para ti la lengua materna?

3

R Spaniola. / El español.

El participante es consciente de sus raíces rumanas, es hablante de la lengua que ha heredado y está en permanente contacto con la cultura rumana, pues viaja asiduamente a Rumanía para visitar a la familia y a los amigos, le gusta las comidas tradicionales rumanas que prepara su madre, acude a clases extraescolares en rumano, entre otras. No obstante, Robert confirma que su lengua materna es el castellano, es el vínculo entre él y su hermano, ya que entre ellos se comunican en castellano; es la lengua escolar y contextual que más utiliza para relacionarse con los demás, es la lengua del lugar donde ha nacido y reside.

Andrea



A A ver, el español claro que es más fuerte para mí porque yo he nacido aquí y lo hablo perfectamente no me hace falta nada.

Esta afirmación que hace Andrea no pertenece a ninguna pregunta en concreto, es un comentario que hace al final de la entrevista con respecto a la lengua materna y cuál es la suya. La participante se desenvuelve tanto en castellano como en rumano y en valenciano, pero sobresale la preferencia por el castellano, tal y como lo expresa en una de las preguntas (7).

En casi todas las familias hemos visto repetirse el mismo patrón controvertido con respecto a la preservación de la lengua y cultura rumana, lo que viene a significar que las familias desean que sus hijos e hijas aprendan y sepan comunicarse en rumano, a la vez que sean hablantes nativos en castellano y facilitarles de esta manera su actual y futura inclusión en la sociedad en las distintas esferas (Amorós-Negre, 2022), como educativa, laboral, jurídica y social.

Familia de Ana

E Și când faceți aceste activități eh tu ai un obiectiv cu această activitate care o faci? / ¿Y cuando hacéis estas actividades, eh, tienes un propósito con esta actividad que haces?

L Da, am un scop pentru că eu... sunt multe lucruri care le folosesc la manualități ea nu le cunoaște. / *Si, tengo un propósito porque yo... hay muchas cosas que utilizo en hacer manualidades y ella no las sabe.*

8

E Deci un scop, ca să înțeleg din ce ai spus tu, este ca ea să învețe mai multe lucruri în limba română referent la ceea ce faceți voi, nu? / ¿Entonces, uno de los propósitos, para ver si he entendido bien, es que ella aprenda más cosas en rumano referente a lo que hacéis las dos?

L Da, da. / *Si, si.*

Una de las maneras de fomentar el uso de su lengua materna, además de conectar con su hija, es realizar manualidades en rumano. Estas actividades requieren de un esfuerzo por parte de ambas, dado que la madre menciona que hay mucho vocabulario que emplea para designar los materiales y describir el proceso que llevarán a cabo, el cual su hija no conoce en su totalidad.

Tal y como dice la madre, su propósito es el aprendizaje en rumano para su hija, que conozca las denominaciones en rumano referentes a las manualidades, mientras van haciendo las tareas.

Estudios de autores como Cummins (1995) y Koutzin (1999; 2000) señalan la escuela (realidad académica, modelo escolar) como uno de los principales factores en la hibridación identitaria de los niños y las niñas alófonos, y también en la deslealtad lingüística, rechazo o autoodio hacia la primera lengua, la que es distinta a la lengua dominante. El caso de Daniel muestra el rechazo o autoodio a la lengua familiar porque se siente avergonzado cuando le oyen hablar, hecho que ha resultado en la deslealtad hacia la lengua de herencia y la identidad exclusiva con el castellano. El siguiente ejemplo apunta al motivo por el que tiene ese sentimiento hacia la lengua rumana, una autoimagen negativa que se origina en su infancia, de pequeño se burlaban del acento que tenía en rumano. Según hemos visto, la competencia plurilingüe está conformada por los conocimientos, pero también por las experiencias lingüísticas (Tajfel, 1978; MCERL, 2002; Paricio-Tato, 2014), punto que enlazamos con la infancia de Daniel.

Familia de Daniel

M Cu bunicii lui din țară, cu familiile din țară. Da să vezi ce șod îi când vorbea... Nu vroia să vorbească la telefon când avea șase-șapte ani, abia acum vrea să vorbească, îl puneam la telefon și nu vorbea nimic. / *Con los abuelos de allí, con las familias que tenemos allí. Lo gracioso que era cuando hablaba... No quería hablar por teléfono cuando tenía seis-siete años, ahora ha empezado a querer hablar, lo ponía al teléfono y no hablaba nada.*

P I-era rușine. / *Tenía vergüenza.*

M Chestia e c-am întâlnit și români care-au râs de el, știi? / *La cosa es que conocimos rumanos que se burlaban de él, ¿sabes?*

12

P Da, no... mai sunt. / *Bueno, sí, alguno hay.*

M Și-atuncea el mai bine... se bloca. / *Y entonces él mejor... se bloqueaba.*

P Bine, nu suntem desăvârșiți. / *Bueno, no somos perfectos.*

M Ah, păi uite ce șod vorbește, uite ce zice, și-atunci el se inhiba... pentru că nu-i bine să faci așa ceva. Decât să-l lauzi că-i bine că vorbește și poate și mai bine nu "Ah, uite cum zice..." / *Ah, mira que gracioso habla, mira lo que dice, y entonces él se inhibía... porque no está bien hacerle eso. En lugar de eso decirle qué bien que lo habla, no "Ah, mira cómo habla..."*

Comentan los padres que el niño evita hablar en rumano con otras personas fuera de la familia, porque cuando era más pequeño algunas personas se rieron de él por cómo pronunciaba (pronuncia como un extranjero que ha aprendido rumano), lo que le llevó a inhibirse y no querer hablar en rumano. He aquí otro rasgo de la personalidad que está directamente relacionado con el uso de la lengua, en este caso de herencia.

La madre también cuenta que cuando su hijo era más pequeño ella le hablaba en castellano porque algunos niños se reían de él al oírlo hablar en rumano y desde entonces el niño se inhibió, actualmente habla más castellano que rumano.

Ha habido más presiones por parte de otra gente (amigos, conocidos) para que el niño hable castellano, ya que al fin y al cabo vivía aquí y debía conocer la lengua que se habla aquí.

Por otra parte, los amigos rumanos le decían que el niño debe saber rumano para cuando hable con su familia de Rumanía, primos, tíos y tías, abuelos... en tanto que era hijo de padres rumanos y era necesario conocer su lengua de herencia.

Retomamos la idea que mencionamos unos párrafos más arriba sobre la percepción identitaria, en lo que respecta a la segunda generación, los hijos y las hijas nacidos en este contexto donde actualmente residen se consideran nativos españoles, aunque sus padres sean rumanos y ellos sepan rumano (a excepción de Eduard que apenas ha pronunciado algunas frases en rumano, pero sí lo entiende).

Seis de los ocho participantes menores se identifican con el castellano lo consideran su lengua propia, y dos de ellos consideran sus lenguas propias el castellano y el inglés (Daniel) y castellano y valenciano (Gloria) respectivamente. Todos ellos reconocen que el rumano es la lengua de sus padres y que en cierto modo también es suya, aunque no la materna. Veamos algunos ejemplos que muestran las respuestas de los niños y las niñas con relación a las preguntas 3 y la 7, sucesivamente:

Ana

E En quina llengua penses? / ¿En qué lengua piensas?

A En español.

E En espanyol, veritat? En la que més... Més que valencià i més que en romanès? / En español ¿verdad? En la que más... ¿más que en valenciano y más que en rumano?

3

A Assenteix amb el cap. / Asiente con la cabeza

E En espanyol, la llengua de... I te identifiqués en l'espanyol?

És a dir, tu sents que la teua llengua més propera, més del cor, que tu sents amb ella és l'espanyol, el castellà? La que més? / En español, la lengua de... ¿Y te identificas con el español? Es decir ¿sientes que tu lengua más cercana, más de corazón, con la que sientes, es el español, el castellano? ¿La que más?

A Assenteix amb el cap. / Asiente con la cabeza.

En la intervención de Ana no tenemos su respuesta expresada verbalmente, pero sí la transmite a través de los elementos no verbales, mediante el consentimiento afirmativo sobre la pregunta que le están planteando con respecto a su lengua de uso, de pensamiento, de sentimientos.

En la entrevista con su familia esta respuesta que aquí consiente mediante movimiento afirmativo con la cabeza, la madre la confirma, pues para la niña que ha nacido en este contexto donde actualmente residen el castellano es su lengua materna, en la que se desenvuelve más cómodamente.

Eduard

E ¿Qué piensas de tu lengua materna? ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Cuál crees que es tu lengua materna?

3

Ed Español.

Carmen

E Què penses de la teua llengua materna? La teua llengua materna quina és? / ¿Qué piensas de tu lengua materna? ¿Tu lengua materna cuál es?

3

C Eh... el castellà... / Eh... el castellano...

E Per a tu és la llengua castellana, el castellà. / Para ti es la lengua castellana, el castellano.

La respuesta de Eduard es tajante, clara y directa, no tiene ninguna duda de que su lengua materna es el castellano, a lo que él se refiere como 'español', esa pequeña distinción con matices entre el castellano y el español de la que hablamos en los capítulos teóricos nos ofrece información que nos ayuda a comprender su visión, su postura. El español es la lengua internacional, es la que se habla en España y los demás países hispanoamericanos, es una de las lenguas extranjeras con un número muy alto de hablantes a nivel mundial. Es una lengua con prestigio.

Carmen, por el contrario, utiliza el término peninsular 'castellano' para referirse a su lengua materna, una visión que refleja la mentalidad de una persona nativa española. Su expresión es también clara en cuanto a su preferencia identitaria.

Daniel

E Ah... a ver, limba maternă consistă în limba pe care o vorbești tu cel mai mult, cu cea mai multă facilitate, cu cea... cu cel mai mult confort, adică îți place, te simți identificat... aia e limba ta maternă. Cu care limbă te simți tu cel... / Ah... a ver, la lengua materna se refiere a la lengua que más hablas, con la mayor facilidad, con... con la mayor comodidad, es decir, te gusta, te sientes identificado... esa es la lengua materna. ¿Con qué lengua te sientes más...?

3

Da Spaniola și engleza. / Castellano e inglés.

E Spaniola și engleza. / Castellano e inglés.

E Atunci înțeleg că limba ta... limba română nu o consideri limba maternă. / Entiendo pues que tu lengua... la lengua rumana no la consideras lengua materna.

Da Nu, n-o consider. / No, no la considero

Daniel es uno de los participantes que cursa las asignaturas de primaria según el programa lingüístico experimental en lengua extranjera –inglés– y eso se refleja en la manera que percibe su identidad, ya que habla castellano e inglés (y se identifica con estas) más que rumano o valenciano, recordando que estas dos primeras son lenguas mayoritarias con un futuro laboral ventajoso a nivel global, según han expresado sus padres, una conexión entre lengua y usos lingüísticos, por un lado, e identidad, por el otro, que muestra la aplicabilidad de las lenguas en los entornos personal, social y laboral.

En la segunda pregunta niega que el rumano sea su lengua materna, afirmando que para él no lo es en absoluto.

Gloria

E ¿Qué piensas de tu lengua materna? ¿Cuál es tu lengua materna?

G Eh...

3 E ¿Para ti, cuál es la lengua...?

M Que más utilizas.

G Castellano y valenciano.

E ¿En qué lengua te sientes más cómoda a la hora de hablar? Cuando tú tienes que hablar ¿en qué lengua prefieres de todas las que sabes?

G En castellano.

7 E ¿Por qué?

G Porque... []

E ¿Por qué estás cómoda tú cuando lo hablas? ¿Por qué no has elegido inglés, por ejemplo?

G Porque me aclaro más.

Para contestar a esta pregunta, la madre de Gloria le ayuda explicándole que la lengua materna es a más utiliza, y la participante contesta que son el castellano y el valenciano. Es la única participante que se identifica con ambas lenguas contextuales, porque las utiliza tanto en la escuela como dentro de la familia, son sus lenguas propias.

Apuntamos que esta respuesta se corresponde a la tercera pregunta, por lo que en la séptima pregunta se identifica con el castellano en respuesta a la lengua que más cómoda le hace sentir a la hora de hablar. Si bien afirma la participante que sus lenguas maternas son ambas lenguas contextuales, en castellano se aclara más, entendiendo que es la lengua vehicular que utiliza frecuentemente, sin olvidar que sus lenguas propias define la identidad híbrida de Gloria.

Al llegar aquí, las intervenciones que plasmamos validan la idea de Palos (2018) sobre el sentimiento de pertenencia, un elemento clave en la construcción y afirmación de la identidad personal y cultural, lo que nos lleva a la unión trinómica entre el contexto, lengua e identidad. La cultura se sitúa en un contexto, en una sociedad, y se transmite a través de la lengua, ambos elementos impregnan la identidad del hablante (Phinney, 2006; Norton, 2013; Schmidt, 2015).

8.3 Conexiones entre la familia, la escuela y la identidad de los participantes menores

La escuela tiene un peso significativo en el uso y mantenimiento de la lengua familiar, si en sus aulas se acogen las distintas lenguas familiares (Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana, 2019), entendiendo así que la práctica del translenguaje (García, 2009a; 2009b) está representada [o debería estarlo] en la educación que la refleja, la educación multilingüe y plurilingüe. Presentamos en este punto los resultados relacionados al tercer y último objetivo secundario (OS 3).

Nuestra investigación, al igual que se ha visto en otros estudios anteriores (Schechter & Bayley, 1997; Ariolfo 2013), refleja la actitud de los docentes que recomiendan a las familias el uso de las lenguas contextuales y escolares en el ámbito doméstico para favorecer el aprendizaje de las mismas en el ámbito escolar, evitando mayores dificultades a sus hijos e hijas y mejor integración social. Matizamos que hay dos modelos lingüísticos respecto la lengua familiar (familias que hablan

mayoritariamente su lengua de origen y familias que no la hablan) y que, además, parece están relacionados con el modelo lingüístico que adopta la escuela a la que asisten sus hijos, idea que desarrollamos en el siguiente punto.

Contrariamente, resaltamos la importancia de una visión integradora de lenguas, de visibilizar las lenguas y las culturas minoritarias o minorizadas, tanto en casa como en las escuelas de contextos bilingües como es la provincia de Castelló.

Llegamos ahora a un punto vinculante con la identidad, lengua-contexto-identidad, y necesitamos interpretar los datos cualitativos obtenidos mediante las producciones orales y escritas de los niños y las niñas, así como la entrevista. Recordamos que el trinomio plasma la influencia del uso de la lengua familiar en el aprendizaje de las lenguas escolares y contextuales que veremos en el siguiente apartado.

Anteriormente, hemos dicho que la lengua propia de los padres tiene estatus de lengua extranjera en el contexto de esta investigación, al contrario que la lengua propia de los niños, cuyo estatus es de lengua oficial de la sociedad donde residen. Una gran ventaja que poseen estos niños y estas niñas es que pueden hablar la lengua familiar, la de sus progenitores, y la(s) lengua(s) contextual(es), matizando aquí que el vínculo entre padres e hijos se hace a través de la lengua familiar (Baker, 2000), un patrimonio cultural rumano que se transmite a los hijos en las interacciones familiares.

Marina

6

E Ce îți place cel mai mult de la cultura ta? Cultura românească, mă refer. Ce-ți place cel mai mult de acolo? De exemplu când mergi în țară, ce știi de aici de la televizor, ai vreun lucru care... te fascinează, îți place... / *¿Qué es lo que más te gusta de cultura? De la cultura rumana me refiero. ¿Qué es lo que más te gusta de allí? Por ejemplo cuando vas a Rumanía, lo que sabes de la televisión, tiene alguna cosa que... te fascine, te guste...*

Ma Că cunosc cuvinte noi și eu cum sunt spaniolă mă pot comunica cu alții... / *Que conozco nuevas palabras y como yo soy española me puedo comunicar también con otros...*

En la respuesta de la participantes percibimos curiosidad por aprender otra lengua, más facilidad para aprender y mente abierta, para relacionarse, hablar. En esta intervención ella misma resalta su identidad para afirmar que el rumano es una lengua más para relacionarse con rumanos, aunque ella sea española.

Aquí se patenta la identidad bicultural, el enriquecimiento lingüístico y cultural de las personas plurilingües que favorece la comunicación intercultural.

Andrea

E ¿Qué es lo que más te gusta de cultura?

A Eh... es que lengua...

E Simplemente la lengua.

A Sí.

E ¿Y por qué?

A Porque es un estilo diferente, eh... algo así.

6 E ¿A qué te refieres con estilo diferente?

A Pues a mí me gusta mucho hablar diferentes idiomas, entonces el rumano es lo que más me gusta hablar, lo que digo de esto idiomas diferentes. Por eso me gusta la cultura mucho por la lengua y por otras cosas, porque no sé, mis padres son rumanos y no sé...

E Sí, ok. Es decir, la lengua te refieres diferente como diferente al castellano, al valenciano, diferente en inglés, ya tienes una lengua de más...

A Sí.



La participante tiene una alta percepción del sentido de identidad con la lengua de herencia, el rumano. Expresa su placer por las diversas lenguas y culturas, ella ve el rumano como una lengua diferente (con un estilo diferente) que quiere conocer y saber, a parte de las que ya conoce (castellano, valenciano, inglés).

Andrea afirma que le gusta la cultura [rumana] por su lengua, lo que reafirma la unión inseparable entre cultura y lengua. En la segunda oración de su intervención más extensa, la niña expresa que también le gusta el rumano por sus padres, que son rumanos, entendemos pues que es el vínculo que se crea entre los padres y ella a través de la lengua materna de sus padres.

Marcu (2012, 2014) y otros autores (Burke, 2003; Sutherlin, 2014) afirman sobre el enriquecimiento lingüístico-cultural de las personas bi[pluri]lingües, ya que cada lengua representa una forma diferente de percibir y entender a los demás, la vida. La “identidad híbrida” (Marcu, 2012; 2014) es precisamente el molde en el que configuramos las diversas identidades lingüístico-culturales ligadas a la identidad social (Zavalloni, 1975), como el estatus social o pertenecer a un grupo social, que impacta en la identidad de la persona.

Rosenberg (1979) menciona que hay una interrelación entre la identidad social y la personal. Siguiendo esta idea, la identidad lingüística se percibe en relación a la lengua y desde la misma, que se origina y transforma con la comunicación intercultural (Holliday, 2010; Piller, 2011), en la relación con los demás, sus lenguas y sus culturas (Devin y Gao, 2012).

En suma, en referencia a la relación entre la lengua familiar y las lenguas escolares, la lengua familiar rumana que da cuenta del patrimonio lingüístico-cultural de la primera generación de migrantes, a saber los padres, juega un papel determinante en el aprendizaje y uso de las lenguas escolares (Marzà y Torralba, 2017), y sobre todo en la afirmación identitaria (Guvercin, 2010). Así pues, para los niños y las niñas de origen rumano la lengua familiar es el medio para relacionarse con la familia de aquí y de Rumanía, es la plataforma sobre la cual han ido asimilando las demás lenguas (castellano, valenciano, inglés) (Malone, 2017), es una parte de su identidad –vínculo entre lengua e identidad (Fernández Quirós y Hernández Tenorio, 2010; Brockmeier, 2015; Ozfidan, 2017). La identidad multilingüe engloba el uso y

adquisición de la lengua familiar y de las lenguas escolares, favoreciendo el desarrollo conjunto y enriquecido de todas estas lenguas (Preat, 2016). Baez (2002) reafirma que la conexión entre la identidad, la lengua y la cultura (que también comprende el contexto) es integral, completa, en otras palabras, se necesita de los tres elementos conexiónados entre sí.

En la siguiente tabla plasmamos las conexiones entre los tres elementos (escuela, lengua familiar e identidad), concretando que los niños y las niñas de origen rumano se perciben como españoles, pero su identidad es híbrida (Marcu 2012; 2014; Preat, 2016) al adquirir varias lenguas, en cuyo caso los rasgos de esta identidad híbrida puede incluir o no el rumano.

Tabla 73. Conexiones entre el modelo escolar, el repertorio lingüístico familiar y la identidad en niños y niñas de origen rumano.

Conexiones entre escuela, lengua familiar e identidad



		Hablan habitualmente RUMANO en casa	No hablan habitualmente RUMANO en casa	Identidad
enseñanza mayoritaria en VALENCIANO		Marina Robert Ana	Andrea Gloria	incluyendo el rumano Carmen-Marina- Robert-Ana- Andrea-Gloria
enseñanza mayoritaria en CASTELLANO		X	Eduard	ambos grupos reflejan la identidad híbrida al adquirir más de una lengua en su repertorio
programa experimental en lengua extranjera		Carmen	Daniel	excluyendo el rumano Daniel-Eduard

8.4 Repertorio lingüístico familiar, modelo lingüístico escolar e identidad: repercusión de estos tres factores en el conocimiento lingüístico en niñas y niños de origen rumano

Ahora es importante centrarnos en la repercusión de todos estos factores en el conocimiento lingüístico de los niños y las niñas de origen rumano, y para ello debemos tener en cuenta, por un lado, el uso de la(s) lengua(s) familiar(es) –puede ser el rumano, el castellano, ambas, o castellano/valenciano/rumano–, por el otro las lenguas escolares y finalmente, su propia construcción identitaria. Esta relación responde al objetivo primario de nuestra tesis.

Mencionamos en el 3.1.4 que los autores Hoff (2006) y Bosma y Blom (2020) señalan como significativa la frecuencia de exposición a la lengua familiar, lo que define la aportación cuantitativa de la lengua que reciben los hijos en la familia. Igualmente, estos autores subrayan la importancia de la variedad léxica (vocabulario) y sintáctica (coordinación del vocabulario para cohesionar un texto o discurso), es decir, aportación cualitativa de la lengua. Estos dos tipos de aportaciones los hemos visto a través de las interacciones con los niños, en las producciones orales y escritas (ver 7.3 y 7.4), pero no solo en estas, también en las conversaciones que tuvieron lugar durante la entrevista (ver 7.2). La calidad de la aportación lingüística representa el aprendizaje por parte del niño o de la niña en diversas formas, pudiendo ser en las actividades que hacen con la familia, las tareas diarias, la lectura con o sin los padres, la televisión, etc.

Esto que acabamos de exponer se enlaza con el uso del rumano en el ámbito familiar, escolar y social, buscamos observar si el uso de la lengua familiar influye en el aprendizaje de las lenguas escolares y contextuales.

Desde la perspectiva cualitativa hay tres visiones que se agrupan según

- ▶ el nivel lingüístico y la identidad de los niños y las niñas
- ▶ las lenguas familiares
- ▶ las lenguas escolares

En el capítulo anterior hemos apuntado que los niños y las niñas que utilizan más habitualmente la lengua propia de los padres presentan mejores calificaciones en las producciones orales y escritas en las tres lenguas, castellano/valenciano/rumano (ver

tabla 71). En los puntos 7.2 y 7.5, respectivamente, al final de los comentarios presentamos las dos síntesis sobre las entrevistas y las producciones orales y escritas realizadas con los participantes menores. Analizaremos aquí estos datos incluyendo la perspectiva escolar e identitaria.

Analizando ambos grupos, en los participantes del grupo que no hablan mayoritariamente rumano en la familia y con los amigos (Daniel, Eduard, Andrea y Gloria) observamos que las calificaciones más altas son en **castellano**, tanto para las producciones orales (8-10-10-9) como las escritas (6-9-9-8) (ver tabla 72). En **valenciano**, Eduard y Daniel obtienen un insuficiente (4-4) en la parte oral y también en la escrita. Andrea y Gloria obtienen un punto menos que en castellano (9-8 y 8-7) en cada una de las modalidades. En **rumano**, Eduard y Daniel vuelven a obtener la calificación insuficiente (4-4) en la parte oral y escrita, mientras que Andrea (8) y Gloria (7) mantienen las mismas calificaciones que en valenciano oral. Respecto la parte redactada en valenciano, Andrea obtiene un punto menos (7) en la parte escrita en rumano y Gloria un punto más (8) en rumano.

Para poder interpretar la diferencia en el conocimiento de rumano y valenciano dentro de este grupo, incorporamos y destacamos el modelo lingüístico de las escuelas donde asisten los participantes: Gloria y Andrea, precisamente las participantes que muestran mayor conocimiento de estas lenguas dentro de este grupo, estudian según el modelo escolar de los centros públicos con enseñanza mayoritariamente en valenciano, lengua contextual minoritaria; por el contrario, Daniel realiza los estudios en una escuela adscrita al programa lingüístico experimental mayoritariamente en inglés y otro niño (Eduard) estudia según el modelo escolar de los centros privados-concertados con enseñanza mayoritariamente en castellano, lengua contextual mayoritaria. Estos datos parecen corroborar que la escolarización en lengua minoritaria facilita su conocimiento y, a la vez, no impide el conocimiento de la mayoritaria (Cummins, 1994a; Fenner, Trebbi y Aase, 1999; McKenzie, 2009; Giménez, 2011; Collier, 1995; Cummins, 2001a; 2003; 2005; Cho, 2000; Phineas et al., 2007; Bradley & Bradley, 2013; Bartolotti y Marian, 2016).

Según han afirmado en las entrevistas, interpretamos que, aunque ninguno de ellos se identifica con el rumano, las dos participantes con mayor conocimiento de la

lengua familiar, Gloria y Andrea, utilizan el rumano en la familia y con algunos amigos en mayor porcentaje que los dos chicos, Eduard y Daniel. Estos datos de las producciones orales y escritas, juntamente con los de las entrevistas (con las etiquetas uso y gestión de lenguas 1-4-5-6-7-8; creencias, saberes y actitudes 1-7; tratamiento de la lengua propia 1-2; identidad 2-4-5), confirman las ideas de Hoff (2006) y Bosma y Blom (2020) que acabamos de explicar párrafos más arriba. Y, por tanto, refuerza la premisa de la importancia de un uso rico de la lengua familiar para su preservación y, de nuevo, cómo este uso no tiene efectos negativos en el conocimiento de las lenguas contextuales, una de las aportaciones importantes de este trabajo.

Por su lado, los participantes que hablan mayoritariamente rumano en la familia y grupos de amigos (Ana, Carmen, Robert, Marina) también obtienen las calificaciones más altas en **castellano** o igual que en las otras lenguas (7-9-10-10) en la parte oral y (5-7-9-10) en la parte escrita con respecto al valenciano y rumano, excepto Carmen, que en la parte oral obtiene un punto menos respecto las demás sesiones realizadas en valenciano y rumano. En **valenciano**, Carmen y Robert obtienen la misma calificación (9-10), pero Ana y Marina obtienen dos puntos menos (5-8) que en castellano en la modalidad oral. Para la producción escrita, con respecto al castellano escrito Ana mantiene la misma nota (5), Carmen obtiene un punto más (8), y Robert y Marina obtienen un punto menos (8-9). Finalmente, para la producción oral en **rumano**, Ana obtiene un punto más (6) que en valenciano, Carmen y Robert mantienen la misma calificación que en castellano y valenciano oral (9-10) y Marina obtiene la misma calificación (8) que el valenciano oral. Respecto a la parte escrita en rumano, Ana mantiene la misma calificación que en castellano y valenciano escrito (5), Carmen obtiene la misma calificación que en valenciano oral (8), Robert y Marina obtienen las calificaciones más bajas con respecto al castellano y valenciano escrito (7-6).

Si miramos ahora las tablas 71 y 72 (págs. 459 y 460) de manera conjunta observamos que las calificaciones globales de las producciones (orales y escritas) en las tres lenguas son más altas en el grupo que habla mayoritariamente rumano en la familia y con los amigos respecto al grupo que no lo hablan mayoritariamente.

Incorporamos y destacamos el modelo lingüístico de las escuelas donde asisten los participantes de este grupo: tres de ellos (Ana, Robert y Marina) estudian según el

modelo escolar de los centros públicos con enseñanza mayoritariamente en valenciano, lengua contextual, y una niña (Carmen) realiza los estudios en una escuela adscrita al programa lingüístico experimental mayoritariamente en inglés. De este grupo, Ana destaca por sus bajas calificaciones, los resultados son más bajos que el resto del grupo, pero homogéneos, es decir, está entre el 5 y el 7 en todas las lenguas. Se comporta igual que el resto de este grupo, en el sentido de que el conocimiento de las tres lenguas es bastante equilibrado. En relación a la identidad, las pistas identitarias o etiquetas corroboran que se identifica con el castellano, si bien habla y también se relaciona en las tres lenguas. No encontramos en los datos información que nos ayude a explicar estos resultados en comparación con el resto del grupo. Una posible hipótesis apunta al grado de identificación con las lenguas, eso en lo que respecta a la producción oral, puesto que observamos un descenso gradual en los resultados (castellano 7, valenciano 5 y rumano 6). En la producción escrita los resultados son homogéneos, y en este caso pensamos que posiblemente sea debido a la edad de la participante (tiene 8 años), que es cuando comienza a desarrollarse la escritura.

En los capítulos teóricos hemos visto que el nivel de desarrollo de la lengua materna influye en el nivel de desarrollo de las demás lenguas (McKenzie, 2009; Cummins, 1999; Guvercin, 2010), especificando que para este estudio nos referimos al rumano como lengua propia de los padres hablada en el ámbito familiar y grupos de amigos rumanos. Las descripciones de los párrafos anteriores reflejan la relación de influencia entre la lengua familiar y las lenguas escolares (también contextuales) en nuestro estudio, a saber, el conocimiento lingüístico de los hijos nacidos en la provincia de Castelló se asienta sobre la adquisición de la lengua familiar (García, 2009a).

A nivel lingüístico, los participantes que utilizan el rumano como lengua familiar han podido desarrollar adecuadamente, y en algunos casos de manera extraordinaria, las producciones orales y escritas en tres lenguas (Kim, 1982; Collier y Thomas, 1989; Cummins, 1994a; 1994b; Fenner, Trebbi y Aase, 1999; McKenzie, 2009; Giménez, 2011).

A nivel lingüístico encontramos, así pues, estrategias cognitivas (con mayor visibilidad en el discurso de Andrea, Robert, Marina y Carmen) que hacen patente el conocimiento de varias lenguas (cerebro plurilingüe) que defiende Grosjean (2015) y

otros autores (Bouko et al., 2020), pues recordamos que un multilingüe es el individuo capaz de transmitir el mensaje, de comunicarse, de entender y hacerse entender, idea que también hace referencia a la comunicación exolingüe (Nussbaum y Bernaus, 2001), interacción en la que los participantes no tienen el mismo nivel de conocimiento de la lengua que están usando. Según Collier (1995) y Cummins (1979, 2001), esas estrategias cognitivas se deben a la interconexión de los sistemas lingüísticos y habilidad de la persona plurilingüe de comunicarse en distintas lenguas, como translenguar o cambiar de código (Canagarajah, 2011; Allard, 2017).

<p style="text-align: center;">Gloria</p> <p>2 E ¿Y en qué lengua o en qué lenguas –si es más de una– hablas con tu madre, con tu padre, con tus abuelos...? G Eh, rumano, castellano, valenciano y un poco <u>anglés</u> con mis padres.</p>	<p>La participante realiza la entrevista en castellano y translengua en valenciano, pues ella utiliza las tres lenguas en la familia y en la escuela. Esto nos muestra la influencia de las lenguas escolares, en particular de la lengua valenciana.</p>
<p style="text-align: center;">Ana</p> <p>6 E I el que més t'agrada de la teua cultura? Per exemple una cosa que és la que més t'agrada, per exemple un menjar, una... / ¿Y lo que más te gusta de tu cultura? Por ejemplo una cosa que sea la que más te guste, por ejemplo una comida, una... [...] A Ah, pues me gusta '<u>ardei umpluti</u>', <u>îmi place</u> esas bolitas no? <u>care</u>... ai que son así bolitas pequeñitas que le meten dentro '<u>prune</u>'? / Ah, pues me gusta pimientos rellenos, me gusta esas bolitas ¿no? que... ay, que son bolitas pequeñitas que le meten dentro, ¿prunas?</p>	<p>Ana ha realizado la entrevista en valenciano, y a lo largo de su discurso hay marcas de translanguaging al castellano y al rumano. En el caso que nos ocupa la niña translengua en rumano, hecho que muestra sus conocimientos sobre la cultura rumana y su gastronomía. Queremos remarcar que las marcas de translanguaging en rumano las realiza sabiendo que la persona que la entrevistaba es rumana y entendería lo que ella decía. Con estas explicaciones se ha hecho entender, a pesar de no saber explicarse en castellano o en valenciano.</p>
<p style="text-align: center;">Daniel</p> <p>9 E Când se sărbătorește Ziua Păcii, el Día de la Pau, el Día de la Paz, scrie în toate limbile... În românește n-ai văzut niciodată? Sau... / Cuando se celebra el Día de la Paz, el Día de la Pau, escrito en todas las lenguas... ¿En rumano no has visto nunca? O... Da Nu scrie, doar face o <u>paloma en centro del patio y allí</u>... / No lo pone escrito, solo ponen una paloma en el centro del patio y allí...</p>	<p>Daniel ha realizado la entrevista en rumano y translengua en castellano, como observamos en la segunda parte de la oración. Para contestar a las preguntas ha tenido que hacer un esfuerzo grande, ya que a él no le gusta hablar en rumano y reconoce sus limitaciones en esta lengua. Apuntamos la concordancia entre el determinante en rumano 'o' y el sustantivo femenino en castellano 'paloma', que indica las estrategias lingüísticas y cognitivas de un bilingüe.</p>

A nivel de identidad (Cho, 2000; Phineas et al., 2007) observamos que donde hay mayor presencia emocional, cultural e identitaria de la lengua familiar hay mayor desarrollo de habilidades de escritura (Guvercin, 2010; Bouko et al., 2020), como por ejemplo hemos visto con Carmen, Robert, Marina y Andrea, quienes hablan la lengua de sus progenitores y muestran estima hacia esta, independientemente de la lengua con la que más se identifican. Esta conexión entre la lengua familiar y las lenguas escolares es un punto de encuentro entre lo que los niños perciben de la lengua

familiar (rumano) y de la suya propia (castellano, valenciano, inglés) (Fenner, Trebbi y Aase, 1999).

En el caso de los dos niños (Daniel y Eduard) ya vimos que eso se refleja en el dominio de otras lenguas que no sea el castellano, pues son los únicos que no pudieron completar las sesiones de producción oral y escrita en valenciano y en rumano. Los chicos reflejan en la práctica el poco conocimiento sobre la lengua de herencia y la poca estima hacia la misma que sus padres y madres confirman al no considerar su lengua de origen importante para conocer, o lo que es lo mismo, al otorgarle los padres mayor prestigio a la lengua contextual (el castellano) que a su propia lengua. En cambio, Marina realiza las producciones orales y escritas en castellano con muy buen dominio (calificación 10), obteniendo en valenciano (8 y 9) mejores calificaciones que en rumano (8 y 6), tanto oral como escrito. Estos resultados reflejan el dominio oral y escrito de las lenguas, la niña cursa estudios en valenciano mayoritariamente, por tanto es una lengua escolar en la que se comunica verbal y por escrito, a diferencia del rumano que no lo estudia, sino lo aprende a nivel oral dentro de la familia.

Tal y como decíamos, el desarrollo de la lengua minoritaria o minorizada se lleva a cabo en el contexto familiar y en algunas actividades extraescolares que la ofrezcan entre sus opciones (Bosma y Blom, 2020). Esta mentalidad monolingüe de los padres se refleja en el poco conocimiento que los hijos tienen sobre la lengua de herencia y en la actitud desvalorizadora hacia la lengua rumana en este contexto, una relación que observamos entre el proceso aculturativo de las familias, la construcción identitaria y su conocimiento lingüístico.

Fiecare limbă pe care o cunoști îți permite accesul la mai multe și diferite perspective și versiuni ale vieții⁴⁷.

⁴⁷ Anusca-Raunciuc, D. (Traducción al inglés: Every language you know allows you to perform more and different visions and versions of life)

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Presentamos en este último capítulo la recapitulación de los principales hallazgos que plantea el presente trabajo para el futuro de la investigación en el campo. Somos conscientes de que es preciso realizar una exposición clara acerca de las novedades que aporta esta investigación en distintos ámbitos, sobre las fuentes utilizadas, adaptación de la metodología, refutación de algún método, por mencionar algunos ejemplos.

En este estudio examinamos la gestión lingüística de las familias rumanas, así como las prácticas y los usos lingüísticos que acompañan las decisiones en todo el proceso aculturativo y la crianza de sus hijos e hijas en la provincia de Castelló. Damos en este capítulo respuesta a las tres preguntas que iniciaron el estudio y las cuales recordamos seguidamente:

¿Qué efecto tiene el uso y conocimiento de la lengua familiar en el conocimiento de las lenguas escolares castellano y valenciano?

1

¿Qué actitudes muestran las familias hacia las lenguas castellano, valenciano, rumano e inglés? ¿Influyen estas actitudes en el uso y conocimiento de las otras lenguas?

2

¿Qué relación existe entre las actitudes hacia las lenguas que usan los participantes y la identidad?

3

Los resultados muestran que la gestión y los usos lingüísticos de las familias rumanas reflejan la realidad cultural dual. Por un lado, los padres desean preservar la lengua materna y transmitir a sus hijos el patrimonio lingüístico y cultural para que sus descendientes puedan mantener las relaciones con los demás familiares y amigos del país de origen, pero por otro lado desean que los hijos también puedan disponer de una lengua más en su repertorio plurilingüe que les ofrece la escuela y la sociedad anfitriona, que será lo que les ayudará a tener un futuro mejor.

En la gestión y los usos lingüísticos, asimismo, resalta el cambio intergeneracional –los padres son migrantes rumanos, los hijos son españoles nacidos en este contexto donde residen en la actualidad– e interlingüístico –para los padres su lengua materna es el rumano, a diferencia de los hijos, que se definen a través del español principalmente– debido a la exposición mayoritaria a las lenguas contextuales y escolares –castellano y valenciano. Por ello, la lengua es esencial en la identidad de los participantes. Volvemos a destacar que entre las y los participantes la identidad nunca se liga al uso del valenciano, a pesar de que algunos participantes viven en contextos escolares y sociales muy valencianizados.

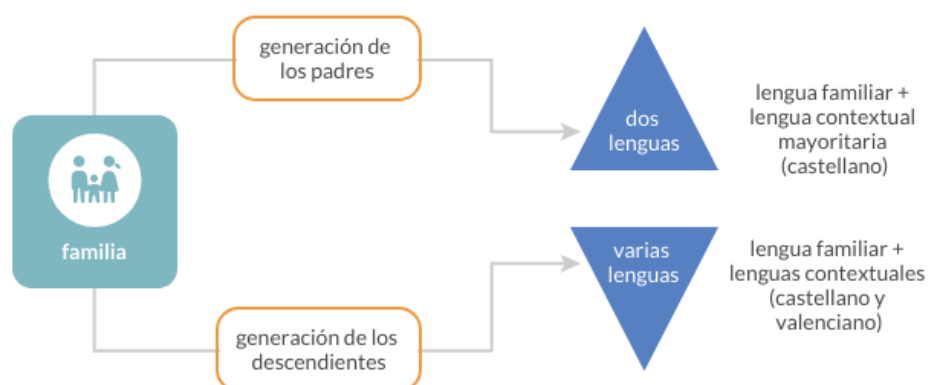
Según la importancia o el prestigio de las lenguas, constatamos a partir de los resultados que el rumano sirve para el ámbito personal, familiar, privado; mientras que el castellano se usa para sociabilizar, estudiar, trabajar y comunicarse en el ámbito público. El valenciano, aunque es lengua escolar y contextual, se ve reducido al uso dentro de la escuela y a la comunicación con otros niños y niñas valencianohablantes. Vemos entonces un uso reducido de la lengua de herencia versus el uso extendido – mayoritariamente– del castellano que consideran que reporta beneficios mayores en la sociedad en la que residen, en lo que se refiere integración escolar, social, laboral y económica. A mayor contacto lingüístico con el castellano/valenciano/inglés, menor contacto tienen con la lengua familiar, la lengua de sus progenitores, de sus antepasados, con el consiguiente efecto en el repertorio lingüístico de los participantes menores.

1

En referencia a las relaciones entre los usos de las lenguas del repertorio y el conocimiento, hemos visto que los niños y las niñas expuestos a una mayor comunicación en la lengua rumana dentro de la familia y en actividades extraescolares obtienen una mayor puntuación en todas las sesiones de producción oral y escrita realizadas en valenciano, a diferencia de aquellos que tienen menor contacto con la lengua rumana. Excepcionalmente, en el caso del castellano, Daniel y Eduard obtienen mejores puntuaciones que los otros participantes. Por consiguiente, es importante subrayar que en consonancia con los estudios revisados (Fenner, Trebbi y Aase, 1999; Huguet, Vila y Llurda, 2000; Cook, 2003; Calvo Cortés, 2005; Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016; Llompart et al., 2019; Marzà y Torralba, 2019; Sales, Marzà y Torralba,

2021), los participantes menores que hablan rumano en casa tienen mejor conocimiento de las lenguas contextuales.

Por otra parte, los datos de este estudio confirman que en todas las familias hay una característica común, pues en cada familia hay dos generaciones y por tanto se hablan dos o más lenguas, como se aprecia en el siguiente esquema:



Esta situación (una familia, dos generaciones y dos o varias lenguas) se debe a la aculturación, proceso en el cual la lengua de prestigio es aquella social y contextual (mayoritariamente el castellano), y en algunos casos de la lengua de enseñanza mayoritaria (en este caso el valenciano) (Xiaomei, 2017), amén de la lengua internacional (el inglés) que presenta, según los participantes, enormes beneficios económicos, sociales y profesionales (Kow, 2003).

2

La gestión lingüística familiar, según hemos descubierto en este proyecto, considera esencial la negociación interlingüística de las familias para minimizar los conflictos entre los ámbitos social, escolar y familiar en lo que comunicación se refiere (los requisitos lingüísticos), optando por seguir transmitiendo la lengua y cultura maternas a sus descendientes, a la vez que respetan e incluyen las lenguas contextuales en sus relaciones con los demás. Las familias migrantes rumanas juegan un rol fundamental en la preservación y transmisión de la lengua rumana, a través de la gestión, las prácticas y creencias lingüísticas sobre su lengua materna y las lenguas contextuales.

En lo referente al castellano, esta es la lengua principal para la socialización en el contexto bilingüe de Castelló, contexto en el cual se aplican estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del rumano. En el contexto bilingüe de Castelló

las familias están constantemente gestionando la política familiar como negociación entre las lenguas escolares y la familiar, un esfuerzo que hacen para mantener la lengua familiar en un contexto donde se relacionan prácticamente en castellano. Aquí queremos remarcar el hecho de que las macropolíticas de la sociedad influyen en el uso y aprendizaje de la lengua familiar (Nandi, 2023), pues el dominio del castellano como lengua mayoritaria con mayor uso social y escolar desfavorece la práctica del rumano, inclusive su abandono. Las creencias o percepciones ideológicas de las familias sobre el dominio predominante de la lengua mayoritaria —el castellano— responden a la influencia de las macropolíticas que mencionamos líneas más arriba, concretamente coinciden en la importancia de la lengua española a nivel internacional y los beneficios personales, económicos y laborales que esta aporta.

A estas ideas le añadimos la valoración del valenciano que expresan más de la mitad de los participantes adultos, quienes consideran innecesario e inútil aprender una lengua que no se habla fuera de la Comunitat Valenciana, a excepción de tres familias que sí aprecian el hecho de saber una lengua más que suman a su repertorio. En cuanto a los participantes menores, muchos estudian en valenciano, están en contacto permanente con la lengua y la mayoría de ellos también se comunican en valenciano siempre que se dé la situación. La lengua valenciana, pues, no tiene el mismo prestigio social que el castellano, debido a la diglosia social de la región, lo que resulta en la minorización y desprestigio de esta lengua. En este estudio manifestamos potencialmente que nuestra idea es que todas las lenguas sean fomentadas, sean familiares, minoritarias o mayoritarias, defendiendo que

«Cuando se trata de apreciar el potencial de la facultad lingüística del ser humano como fuente de conocimiento, visión y sabiduría, la nomenclatura tradicional —lengua, dialecto, sabir o creol, pidgin, patois, vernacular, koiné o lingo, etc.— deja de ser relevante, porque **cualquier sistema de habla, con independencia de que la sociedad lo perciba como prestigioso o humilde, educado o ignorante, agradable o feo, es capaz de decirnos algo que no sabíamos antes**» (Crystal, 2001:67).

Lo que nos lleva a afirmar que la comunidad rumana de Castelló (Amorós-Negre, 2022) es consciente del reajuste sociolingüístico debido a la aculturación en el que han de (1) adaptarse y gestionar las prácticas y los usos lingüísticos familiares, (2) preservar

su identidad, su lengua, al mismo tiempo que (3) lograr integrarse en la nueva sociedad, eso es, adquirir las capacidades comunicativas necesarias para su desarrollo personal, social y laboral.

Nuestro estudio muestra semejanzas con el de Amorós-Negre en lo que la transversalización entre las políticas lingüísticas familiares y la migración se refiere. En el caso de la migración, la familia es un espacio donde la lengua materna de los migrantes impide la asimilación lingüística de las lenguas contextuales (Amorós-Negre, 2022), pero permite su integración en el repertorio lingüístico que cada familia posee.

En efecto, el análisis demuestra que el conocimiento lingüístico que tienen las familias y sus descendientes se debe a dos factores básicamente: (1) el proceso de aculturación o transculturación de las familias rumanas que llegan a un nuevo contexto en el que coexisten dos lenguas, castellano y valenciano; (2) la escolarización de los pequeños en este contexto multilingüe contribuye al enriquecimiento lingüístico, cognitivo e identitario de estos niños y estas niñas (Cummins, 1994a; 1994b; Fenner, Trebbi y Aase, 1999; McKenzie, 2009; Giménez, 2011; Collier, 1995; Cummins, 2001a; 2003; Cho, 2000; Phineas et al., 2007; Bradley & Bradley, 2013; Bartolotti y Marian, 2016), beneficios que algunas familias reconocen a través del uso de dichas lenguas, aunque con una clara preferencia por la mayoritaria.

3

Hemos visto que la política lingüística familiar está muy ligada a las ideologías lingüísticas de los padres que actúan como condicionantes en la transmisión lingüístico-cultural para con sus hijos (Piller and Gerber, 2018). La percepción lingüística e identitaria de las familias entrevistadas es monolingüe, se identifican con el rumano, aunque algunas de ellas confiesan sentirse cómodas tanto en rumano como en castellano, resultante de la aculturación (Sam y Berry, 2010; Giménez, 2011; Retortillo & Rodríguez, 2010; Nina-Estrella, 2018).

Sin embargo, los niños y las niñas participantes presentan una identidad multilingüe, son conscientes de que el rumano es la lengua de herencia, cuyo estatus es de lengua extranjera, de inmigrantes, dado que el castellano es la suya propia, tal y como la han definido y expresado en las entrevistas.

La presente investigación señala a la lengua materna como fundamental en el aprendizaje de las demás lenguas, y en el caso de las familias rumanas representa el nexo entre dos generaciones con varias lenguas propias: para los padres la lengua

propia es el rumano, a diferencia de los hijos quienes consideran el castellano, valenciano/castellano e inglés su(s) lengua(s) propia(s). Este hecho es importante resaltar, ya que ocurre en el seno de una sociedad multilingüe, en la que hay dos lenguas cooficiales y escolares; contrariamente, en Rumanía, país de origen de los padres migrantes, hay una única lengua oficial y es el rumano. Desde el análisis de los datos se demuestra que el rumano es la fuente de aprendizaje y adquisición de otras lenguas, tanto por parte de las familias como de sus hijos e hijas.

A partir de la respuesta a las preguntas de investigación y retomando los resultados analizados en el capítulo de discusión, queremos resaltar las principales aportaciones del presente trabajo para el estudio de la gestión lingüística e identitaria de comunidades migrantes en contextos multilingües. Cada aportación se relaciona con posibles ámbitos de transferencia del conocimiento adquirido con este trabajo, apuntando así el impacto potencial de la tesis.

► **Relación entre uso e integración identitaria de la lengua familiar y las contextuales**

Los datos confirman la importancia tanto del uso variado y rico de la lengua familiar como de una construcción identitaria híbrida, que acoja la lengua y cultura de herencia, pero también la(s) contextual(es), en la competencia lingüística equilibrada de los niños y niñas.

Así pues, aquellos participantes que utilizan habitualmente la lengua familiar –el rumano– (Ana, Robert, Marina y Carmen) han obtenido de media mayor puntuación que aquellos que no la utilizan (Andrea, Gloria, Daniel y Eduard), tanto a nivel oral como escrito. Comprobamos, además, que hay una relación entre aquellos que hablan (mayoritariamente) la lengua familiar y la predisposición de hablar las dos lenguas contextuales, la estima hacia la lengua rumana es compartida con las lenguas castellana y valenciana.

En un contexto bilingüe como el estudiado, es relevante destacar la relación entre el uso de la lengua familiar y el conocimiento de la lengua minoritaria, el valenciano. En el grupo que utiliza habitualmente la lengua familiar, las puntuaciones obtenidas en valenciano oral y escrito son igual o mejores que las puntuaciones en

rumano, excepto el caso de Ana, que obtiene un punto menos en valenciano oral que en rumano. En el grupo que no utiliza habitualmente la lengua familiar observamos que, en la producción oral, los participantes obtienen la misma puntuación en valenciano que en rumano, recordando que Daniel y Eduard el conocimiento de ambas lenguas es nulo en los dos soportes, oral y escrito; en el caso de Andrea y Gloria el conocimiento del rumano y valenciano es bastante similar.

Por tanto, queremos subrayar especialmente que de la relación entre el uso de la lengua familiar y el conocimiento de las contextuales hay más antecedentes (Pedreñas, Lapresta y Huguet, 2016; Llompарт et al., 2019; Marzà y Torralba, 2019; Sales, Marzà y Torralba, 2021; Amorós-Negre, 2022), pero sobre el efecto que tiene la identidad en el conocimiento lingüístico no hay tantos, y puede ser una aportación de este estudio en el campo.

Es, pues, un trabajo de investigación más que corrobora lo que ya sabemos, pero que tiene especial importancia para las escuelas valencianas: el estudio se ha realizado en este contexto y los resultados inciden en la importancia de fomentar el uso de las lenguas familiares en casa, el trabajo en interculturalidad y el trabajo con las familias para desgranar sus creencias y actitudes, con la finalidad de que el alumnado de origen migrante se integre mejor, no abandone la lengua familiar y aprenda mejor las lenguas de escolarización. Por tanto, puede tener un impacto manifiesto en la formación docente, en las acciones del centro y en políticas lingüísticas.

► **Voluntad y dificultad de conservar el rumano en el seno familiar**

Como hemos visto, los padres afirman su lengua e identidad sujetas a la lengua materna rumana, a excepción de la familia de Eduard, quienes se identifican mejor con la lengua mayoritaria del contexto. Igualmente, las familias coinciden sobre la identidad lingüística y cultural de sus hijos e hijas, quienes se perciben españoles, con lo cual ofrecen características identitarias de ambos grupos, de los que hablan mayoritariamente rumano en la familia y de los que no. El esfuerzo de las familias es vinculante a la actitud hacia su lengua propia, sus creencias se materializan en hechos (las producciones orales y escritas en rumano confirman esta afirmación), añadiendo que estos esfuerzos surgen efecto: a nivel general los hijos y las hijas usan el rumano, lo preservan.

Siete de las ocho familias migrantes rumanas entrevistadas expresan de forma explícita su voluntad de que sus hijos mantengan la lengua y la cultura de origen, pero también se percibe la dificultad que encuentran para llevar a cabo sus deseos. Así pues, se observa que tienden a desplazar su lengua materna con el objeto de que sus hijos aprendan la lengua mayoritaria de la cultura de acogida, en este caso, el castellano, movidos por la asimilación de prejuicios lingüísticos y presiones contextuales, sin olvidarnos mencionar que todas las familias rumanas, sin excepción, manifiestan cambiar de lengua por respeto a los nativos españoles (Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015). En sus discursos lo expresan clara y abiertamente. Una excepción es la familia de Gloria, quien fomenta también el uso y aprendizaje del valenciano, lengua contextual. Con ello obtienen que sus hijos no sean vistos como inmigrantes y lleguen a manejar con soltura y sin dificultad dicha lengua (recordemos que los resultados muestran que en el caso de las familias con menor uso del rumano, esta soltura es exclusiva en castellano, no en las otras lenguas). En consecuencia, el uso activo de la lengua familiar (el rumano) parece estar en correlación con un conocimiento mejor de la lengua contextual minoritaria (el valenciano).

En cuanto a la transferencia, esta información vuelve a ser relevante para los centros escolares y los maestros, quienes contribuyen de forma muy directa a esa presión contextual, y que según hemos visto, la política lingüística de la escuela es esencial, dado que puede prohibir o fomentar las lenguas familiares.

Asimismo, puede ser importante para las políticas de bienestar social, a la hora de tener en cuenta la dificultad de las familias y promover la visión del contexto valenciano como contexto de acogida que puede integrar otras lenguas y culturas. Finalmente, queremos apuntar hacia programas de formación o acompañamiento para familias migradas, en los que se les informe de posibles políticas lingüísticas familiares y estrategias concretas para fomentar la lengua familiar.

► **Identidad híbrida de los niños y las niñas participantes y su relación con el sistema de CRS de los progenitores**

En los participantes menores observamos que la pérdida de la lengua de herencia puede referirse a la falta de desarrollo en la misma, un desarrollo ineficiente o la pérdida progresiva de las competencias adquiridas en la lengua de herencia (multilingüismo sustractivo). Su discurso refleja conciencia respecto la lengua de sus padres, como ya hemos visto algunos niños se identifican con ella además de identificarse con el castellano (Andrea, Carmen, Robert, Marina), algunos no se identifican con el rumano, pero sí con el castellano (Daniel, Eduard, Ana) y por último una participante (Gloria) se identifica con las tres lenguas: el castellano, el valenciano y el rumano. Las familias que hablan en rumano con sus pequeños (Robert, Carmen y Ana) mantienen esta misma lengua para comunicarse entre ellos como pareja; de aquellas que hablan en castellano y rumano con sus hijos (Andrea, Marina y Daniel), solamente una familia (la de Daniel) utiliza ambas lenguas para comunicarse en la pareja, las otras dos se comunican en rumano. Y por último las familias de Eduard y Gloria utilizan el rumano para comunicarse en la pareja, pero con sus hijos se comunican en castellano y la combinación trilingüe castellano/valenciano/rumano, respectivamente.

Presentamos aquí un avance: se observa una cierta relación entre el proceso aculturativo de las familias, la construcción identitaria y su conocimiento lingüístico. En consecuencia, lo que sienten las familias y las decisiones que toman afecta a los pequeños. De los datos obtenidos y del análisis resulta que los participantes menores muestran una identidad híbrida, y según hemos visto, en el caso de Andrea, Carmen, Robert, Marina y Gloria ésta lo es incluyendo el rumano; en el caso de Daniel y Eduard es excluyendo el rumano. En relación a la identidad de los niños y de las niñas y el conocimiento de las lenguas, los resultados muestran que tienen un conocimiento equilibrado en las tres lenguas, a excepción de Eduard y Daniel, a través de la práctica del translanguaging que corroboran estudios como los de García and Li Wei (2014) y Amorós-Negre (2022).

Como novedad descubrimos que la identidad y las actitudes de las familias afectan a la de los hijos, en la medida en que los hijos aceptan o rechazan incorporar la

lengua de herencia (el rumano) o la lengua minoritaria (el valenciano) al repertorio lingüístico, juntamente con el castellano.

En tal caso, y pensando en la transferencia de estos resultados, podemos hablar de cursos municipales para familias migradas, que les hablen de los procesos aculturativos y de cómo las propias actitudes, creencias y representaciones pueden acabar afectando la integración y el aprendizaje lingüístico de sus hijos e hijas. Para las escuelas, de nuevo, reclamamos formación en interculturalidad que permita a estos niños y estas niñas crear una propia identidad que no tenga que excluir ninguna de las lenguas y culturas que tienen (Cummins and Early, 2011).

► **El uso del valenciano en la familia (apunte importante hacia el estatus y prestigio de la lengua)**

Los datos planteados demuestran que las familias rumanas, en su intento de preservar y transmitir el patrimonio lingüístico-cultural propio en una sociedad bilingüe, están negociando habitualmente la política familiar que incluya –además de la suya propia– las lenguas escolares y contextuales, un reto que añade más dificultad al haber dos lenguas contextuales.

La lengua con mayor uso social y escolar, el castellano, se convierte en la primera opción de las familias que llegan al territorio castellanense de la Comunitat Valenciana, como resultado de las macropolíticas de la sociedad (Nandi, 2023) y la preferencia por una lengua prestigiosa a nivel internacional. Para estas, el valenciano, por tanto, adquiere el estatus de lengua contextual minoritaria, que se utiliza en la escuela o para comunicarse puntualmente con algunas personas que son valencianohablantes.

En cambio, para algunos de sus hijos e hijas el valenciano es la lengua que utilizan en el ámbito escolar y fuera de este, por ejemplo, para realizar las tareas académicas o para relacionarse con los amigos valencianohablantes, es una lengua más que conocen y de la que son conscientes que se asemeja mucho a la lengua rumana.

Ahora bien, el modelo escolar de la Comunitat Valenciana promueve el uso de ambas lenguas contextuales y cooficiales, recalcando el uso de la lengua valenciana en todos los ámbitos sociales, oficiales y públicos, pero según el tipo de enseñanza, si es

mayoritariamente en castellano o en valenciano, una de las dos lenguas será más aventajada, más visible, con mayor uso escolar.

Así pues, el uso del valenciano recae en el contexto escolar, en las aulas, y solo puntualmente en el ámbito privado (en la familia de Gloria se habla castellano, valenciano, rumano e inglés); por el contrario, el dominio social recae en el castellano, enfatizando sobre el poder de los medios de comunicación de materializar esas prácticas lingüísticas sociales en castellano (Nandi, 2023). En concordancia con lo que presenta Amorós-Negre (2022), este resultado es muy escaso entre el grupo, lo cual denota el estatus que tiene el valenciano en estas familias.

Enfatizamos, así pues, en la importancia de esta aportación para las políticas de normalización lingüística del valenciano. El uso del valenciano fuera del ámbito escolar nos da una idea muy clara de que este es un punto donde tendrían que incidir las políticas para prestigiar el valenciano, hacerlo lengua de acogida y fomentar el aprendizaje entre las familias, en concreto con el rumano. Una posible vía sería aprovechar la relación de similitud que ellos mismos expresan que hay entre las dos lenguas: el rumano y el valenciano.

► **Prácticas escolares con lenguas familiares**

Observamos una disociación entre las políticas lingüísticas escolares y sociales, por un lado, y las políticas familiares (Nandi, 2023) de transmisión de la lengua, cultura e identidad rumana por el otro. Un descubrimiento importante en este trabajo ha sido la información que nos ha llegado a través de las entrevistas sobre las prácticas lingüísticas escolares respecto a las lenguas familiares, y aunque no sea de los ítems cuantitativamente más elevados, sí que es importante para las preguntas de investigación que lanzamos, y sobre todo para las aplicaciones prácticas de la tesis, puesto que proporciona indicaciones de cuáles son las prácticas respecto a las lenguas familiares en el ámbito escolar.

Hemos visto como, en algunos casos, las niñas y los niños de origen rumano no pueden hablar en su lengua familiar dentro del aula, solamente en el patio (Andrea), y como en otras escuelas está prohibido hablar en otra lengua que no sea castellano o valenciano (Eduard, Gloria y Marina), recordando el caso de la compañera rumana que había llegado de Rumanía y sus compañeros de origen rumano no podían comunicarse

en rumano, sino en las lenguas escolares con el pretexto de no interferir en el aprendizaje de estas.

Estas prácticas contradicen la legislación vigente (Ley 4/2018) y condicionan enormemente la política lingüística familiar y la construcción identitaria del alumnado. Según ya hemos visto en el capítulo 7 sobre la visibilidad de la lengua familiar de los niños y niñas de origen rumano en las aulas, las escuelas que incorporan las lenguas familiares (de Marina, Andrea, Ana y Robert) son escuelas con enseñanza predominante en valenciano, a diferencia de la escuela de Gloria que no las incorpora; los otros modelos lingüísticos (las escuelas con enseñanza predominante en castellano –Daniel– y las que forman parte del programa experimental –Carmen y Daniel) no incorporan las lenguas familiares. En este sentido, parece haber una cierta relación entre modelo lingüístico escolar y conocimientos elementales sobre el aprendizaje de lenguas en contextos multilingües, una hipótesis que podría devenir en interesantes estudios futuros. Aun así, a través de la lectura de los resultados se muestra un uso folclórico de las lenguas y culturas familiares y un rechazo a usarlo como apoyo para el aprendizaje otras lenguas (Noguerol, 2006; Navarro et al., 2008; Torralba & Marzà, 2022).

Podemos concluir, pues, que las prácticas plurilingües todavía no están integradas entre la práctica docente (Faneca et al., 2016; Torralba & Marzà, 2022). Por lo tanto, estos hallazgos corroboran lo que apuntaban estudios previos y añaden novedades, como por ejemplo que las familias normalizan esta situación, ya que no han expresado malestar por este hecho.

Estos resultados se pueden transferir a la formación docente. En este caso, se tiene que incidir todavía más en la integración de las lenguas familiares y que no se vean como un impedimento para el aprendizaje de las lenguas escolares. Esta tesis indica que es un punto débil en la formación inicial y continua de maestros y maestras.

► **Efectos del modelo lingüístico de escolarización en el repertorio de los participantes menores**

En el caso de los padres, al no estar escolarizados, su preferencia por el castellano se debe al prestigio lingüístico y social del castellano como lengua

mayoritaria a nivel nacional, de ahí la importante conexión entre el modelo escolar, la política lingüística familiar y el propio nivel lingüístico de los más pequeños.

Lo que se ha visto es que el modelo de escolarización sí que afecta a la hora de saber valenciano o no, al igual ocurre con el rumano. Precisamos que aquí no hemos buscado correlaciones directas, sino que observamos que la combinación entre política lingüística familiar y modelo de escolarización mayoritariamente en valenciano parece llevar a un conocimiento equilibrado (y alto) de las tres lenguas. No podemos decir cuál de estos dos elementos tiene más fuerza, pero sí que ambos redundan en un conocimiento equilibrado en las lenguas escolares y la familiar.

En relación a lo que acabamos de afirmar, hay estudios (Safont-Jordà, 2006; 2015; 2022; Marzà y Torralba, 2017; Xiaomei, 2017; Nandi, 2023) que hablan de la importancia del modelo de escolarización para aprender la lengua minoritaria del contexto. Sin embargo, es interesante remarcar que, en este estudio, a diferencia de los anteriores, la lengua familiar representa un elemento fundamental, juntamente con el modelo de escolarización y el nivel lingüístico de los participantes.

Este proyecto de investigación aporta datos concretos que pueden ayudar a las familias a tomar una decisión a la hora de elegir el centro escolar para matricular a sus hijos e hijas si quieren asegurar un conocimiento equilibrado de las distintas lenguas. Es necesario que haya más información para las familias recién llegadas o para las familias ya asentadas en este contexto a la hora de escolarizar a sus hijos e hijas. A modo de conclusión, es absolutamente imprescindible recordar el papel de la escuela en el fomento y en la visibilidad de las lenguas familiares, y también minoritarias. Como se ha visto en los resultados y las conclusiones, los centros escolares con enseñanza mayoritaria en valenciano que cuentan con un modelo escolar parecen entender sobre la importancia de las lenguas familiares en el aprendizaje de las demás lenguas contextuales y escolares.

Queremos ahora reflejar las lagunas y plantear nuevas hipótesis que se derivan del presente estudio, al igual que apuntes para futuras investigaciones. En lo que lagunas respecta, consideramos que un estudio longitudinal resultaría idóneo para seguir observando las prácticas lingüísticas familiares y su impacto en el conocimiento y desarrollo de la lengua de herencia y las lenguas contextuales/escolares en niños y niñas alófonos, porque el tiempo es un condicionante a la hora de estudiar a tantas

familias. Asimismo, el hecho de no haber podido acceder a los centros o a las/los docentes ha dejado un vacío importante en información que hubiese podido complementar los resultados presentados.

En este sentido, faltan estudios donde se incluya la perspectiva didáctica en el aprendizaje y adquisición de nuevas lenguas por parte de los descendientes de origen migrante, así como las exiguas investigaciones en el ámbito de la negociación identitaria en las segundas y terceras generaciones de origen migrante. A esto añadimos que las políticas lingüísticas escolares y sociales fomentan el multilingüismo en el contexto de este estudio, sin embargo sigue prohibido el uso de la lengua rumana en el aula como lengua de comunicación entre el alumnado alófono, tal y como hemos visto en el capítulo anterior, a lo que sumamos la falta de formación del profesorado en materia de multilingüismo y plurilingüismo en contextos bi[multi]lingües, una laguna evidente e imperante a tener en cuenta para futuras investigaciones.

Una línea de trabajo futura es el hecho de que en toda situación de migración ocurriría lo mismo: la lengua contextual es necesariamente más potente, pero se podrían cuidar más las lenguas familiares como fuente de conocimiento de las otras lenguas. En ese sentido, los resultados de nuestro estudio nos permiten formular nuevas hipótesis, que se mostraría como: la inclusión de las lenguas de las personas alófonas al aula resaltaría y representaría las lenguas familiares o minoritarias, especialmente en contextos donde hay diglosia social como por ejemplo la Comunitat Valenciana.

La segunda hipótesis apunta al grado de identificación con las lenguas, eso es, hay una relación entre la lengua de identificación predominante y los conocimientos orales y escritos en una persona plurilingüe.

La tercera hipótesis es la que mencionamos al final del punto 7.2, sobre la flexibilidad cognitiva e identitaria en los niños y las niñas de origen migrante que conocen diversas lenguas no les supone ningún conflicto lingüístico cambiar a una lengua común para todos.

Es interesante extraer los puntos que podemos aportar para la sociedad y para nuevos estudios en el campo del multilingüismo en materia de

- ◆ orientación para las familias rumanas sobre distintos temas (la importancia de planificar los usos lingüísticos, la elección de un modelo escolar para los hijos y las hijas, formas de entender el proceso de construcción identitaria de sus hijos e hijas, entre otras)
- ◆ orientación para las escuelas en lo que respecta la gestión de las lenguas del alumnado rumano

Por último, la fosilización de los errores en los adultos migrantes en edad adulta es un tema interesante que aquí no hemos podido abordar por el hándicap del tiempo, idea que tenemos en cuenta juntamente con la hipótesis anotada anteriormente como nuevas líneas de investigación, tomando como punto de partida este estudio.

CHAPTER 9

CONCLUSIONS OF THE STUDY

In this chapter we summarize the main findings of this work for future research in the field. We are aware that it is necessary to make a clear statement about the novelties or innovation this research brings in different fields, about the sources used, adaptation of the methodology, refutation of some method, to mention a few examples.

In this study we examine the linguistic management of Romanian families, as well as the practices and linguistic uses that accompany the decisions during the whole acculturative process and the upbringing of their sons and daughters in the province of Castelló. In this chapter we answer the three questions that initiated the study and which we outline below:

What effect does the use and knowledge of the family language have on the knowledge of the school languages Spanish and Valencian?

1

What attitudes do the families show towards Spanish, Valencian, Romanian and English languages? Do these attitudes influence the use and knowledge of the other languages?

2

What is the relationship between attitudes towards the languages used by the participants and identity?

3

The results show that the management and linguistic practices of Romanian families reflect a dual cultural reality. On one hand, parents want to preserve their mother tongue and pass on the linguistic and cultural heritage to their children so that their descendants can maintain relations with other relatives and friends from the country of origin. But on the other hand, they also want their children to have another language in their multilingual repertoire offered by the school and the host society, which will help them to have a better future.

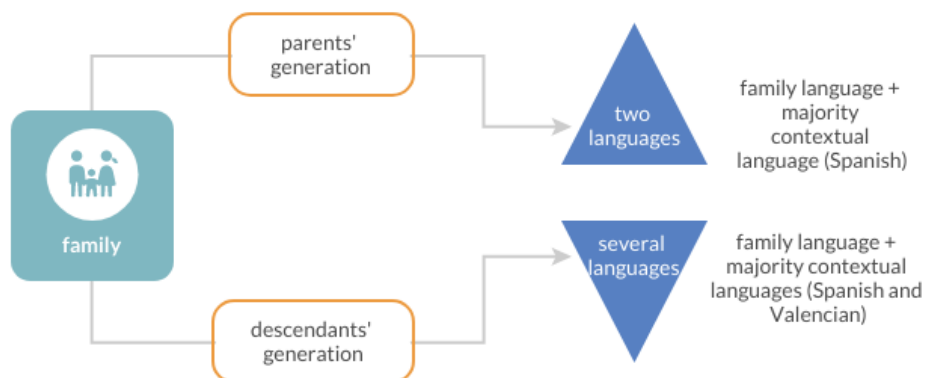
Additionally, in terms of management and linguistic uses, the intergenerational change stands out –the parents are Romanian migrants, the children are Spanish born in this context where they currently reside– and interlinguistic –for the parents their mother tongue is Romanian, unlike the children, who define themselves mainly through Spanish– due to the majority exposure to the contextual and school languages –Spanish and Valencian. Therefore, language is essential in the identity of the participants. We emphasize once again that among the participants, identity is never linked to the use of Valencian, despite the fact that some participants live in very Valencianized schools and social contexts.

According to the importance or prestige of the languages, we can see from the results that Romanian language is used for personal, family and private purposes, while Spanish language is used for socializing, studying, working and communicating in the public sphere. Valencian, although it is a school and contextual language, is reduced to use within the school and communication with other Valencian-speaking children. We see then a reduced use of the heritage language versus the extended use –mostly– of Spanish, which they consider to bring greater benefits in the society in which they live, in terms of school, social, labor and economic integration. The greater the linguistic contact with Spanish/Valencian/English, the less contact they have with the family language, the language of their parents, of their ancestors, with the consequent effect on the linguistic repertoire of the minor participants.

1

In reference to the relationships between the uses of the repertoire languages and knowledge, we have seen that children exposed to more communication in the Romanian language within the family and in extracurricular activities obtain higher scores in all the oral and written production sessions performed in Spanish and Valencian, as opposed to those who have less contact with the Romanian language. Therefore, it is important to underline that, in line with the reviewed studies (Fenner, Trebbi, & Aase, 1999; Huguet, Vila, & Llorca, 2000; Cook, 2003; Calvo Cortés, 2005; Pedreñas, Lapresta, & Huguet, 2016; Llompert et al., 2019; Marzà & Torralba, 2019; Sales, Marzà, & Torralba, 2021), minor participants who speak Romanian at home have better knowledge of contextual languages.

In the same way, data of this study confirm that there is a common characteristic, since in each family there are two generations and therefore two or more languages are spoken, as reflected in the following scheme:



This situation (one family, two generations and two or more languages) is due to acculturation, a process in which the language of prestige is the social and contextual language (mainly Spanish), and in some cases the language of instruction (in this case Valencian) (Xiaomei, 2017), as well as the international language (English) which, according to the participants, has enormous economic, social and professional benefits (Kow, 2003).

2

Family language management, as we have found in this project, considers essential families' interlinguistic negotiation in order to minimize conflicts between social, academic and domestic domains in terms of communication (language requirements). Furthermore, families opt to continue transmitting the mother tongue and culture of origin to their descendants, while respecting and including contextual languages in their relationships with others. Romanian migrant families play a fundamental role in the preservation and transmission of the Romanian language, through management, linguistic practices and beliefs about their mother tongue and contextual languages.

Regarding Spanish, this is the main language for socialization in the bilingual context of Castelló, a context in which parental strategies are applied for the intergenerational transmission of Romanian. In the bilingual context of Castelló, families are constantly managing the family policy as a negotiation between school and family languages, in an effort to maintain the family language in a context where

they relate practically in Spanish. Here we want to emphasize the fact that the macro-policies of society influence the use and learning of the family language (Nandi, 2023), since the dominance of Spanish as the majority language with greater social and school use discourages the practice of Romanian, to the point of abandoning it. The ideological beliefs or perceptions of the families about the dominance of the majority language –Spanish– respond to the influence of the macro-policies mentioned above, specifically, they coincide in the importance of the Spanish language at the international level and also in the personal, economic and labor benefits that it brings.

To these ideas we add the valuation of Valencian expressed by more than half of the adult participants, who consider unnecessary and useless to learn a language that is not spoken outside the Valencian Community, with the exception of three families who do appreciate the fact of knowing another language to add to their repertoire. As for the younger participants, many of them study in Valencian, they are in permanent contact with the language and most of them also communicate in Valencian whenever they have the opportunity to do it. The Valencian language, therefore, does not have the same social prestige as Spanish, due to the social diglossia of the region, which results in the minorization and discrediting of this language. In this study, we potentially state that our idea is all languages should be encouraged, whether they are familiar, minority or majority languages, arguing that

“When it comes to appreciate the potential of the human linguistic faculty as a source of knowledge, insight and wisdom, traditional nomenclature – language, dialect, sabir or creol, pidgin, patois, vernacular, koiné or lingo, etc.– ceases to be relevant, because **any speech system, regardless of whether society perceives it as prestigious or humble, polite or ignorant, pleasant or ugly, is capable of telling us something we did not know before**” (Crystal, 2001, p. 67).

This leads us to the conclusion that the Romanian community in Castelló (Amorós-Negre, 2022) is aware of the sociolinguistic readjustment due to acculturation in which they have to (1) adapt and manage familiar linguistic practices and uses, (2) preserve their identity, their language, while at the same time (3) manage to integrate into the new society, that is, acquire the communicative skills necessary for their personal, social and professional development.

Our study shows similarities to the one of Amorós-Negre in terms of the transversalization between family language policies and migration. In the case of migration, the family is a place where migrants' mother tongue prevents from linguistic assimilation of contextual languages (Amorós-Negre, 2022), but allows their integration into the linguistic repertoire that each family possesses.

Indeed, the analysis reveals the importance of the linguistic knowledge that families and their descendants have is basically due to two factors: (1) the process of acculturation or transculturation of Romanian families who arrive in a new context in which coexist two languages, Spanish and Valencian; (2) the schooling of the little ones in this multilingual context contributes to the linguistic, cognitive and identity enrichment of these boys and girls (Cummins, 1994; Fenner, Trebbi and Aase, 1999; McKenzie, 2009; Giménez, 2011; Collier, 1995; Cummins, 2001; 2003; Cho, 2000; Phineas et al. , 2007; Bradley & Bradley, 2013; Bartolotti & Marian, 2016), benefits that some families recognize through the use of such languages, albeit with a strong preference for the majority language.

3

We have seen that the family language policy is closely linked to the linguistic ideologies of the parents which act as conditioning factors in the transmission of language and culture to their children (Piller and Gerber, 2018). Both, linguistic and identity perception of the families interviewed is monolingual, they identify with Romanian language, although some of them confess to feel comfortable in both Romanian and Spanish, resulting from acculturation (Sam and Berry, 2010; Giménez, 2011; Retortillo & Rodríguez, 2010; Nina-Estrella, 2018).

However, the participating children present a multilingual identity, they are aware that Romanian is the heritage language, whose status is that of a foreign language, of immigrants, given that Spanish is their mother tongue, as they have defined and expressed it in the interviews.

This research points to the mother tongue as fundamental in the learning of the other languages, and in the case of the Romanian families it represents the link between two generations with several languages: for the parents, their first-language is Romanian, unlike the children who consider Spanish, Valencian/Spanish and English their first-language(s). Is important to highlight this fact, since it occurs within a multilingual society, in which there are two co-official and school languages;

on the contrary, in Romania, the country of origin of the migrant parents, there is only one official language and that is Romanian. The analysis of the data shows that Romanian language is the source of learning and acquisition of other languages for both of them, the families and their children.

Based on the answers to the research questions, and taking up the results analyzed in the previous chapter, we would like to highlight the main contributions of this research work for the study of the linguistic and identity management of migrant communities in multilingual contexts. Each contribution is related to possible areas of knowledge transfer acquired with this work, emphasizing the potential impact of the thesis.

► **Relationship between use and identity integration of family language and contextual languages**

The data confirm the importance of both, the varied and rich use of the family language, and of a hybrid identity construction, which embraces the heritage language and culture, but also point out to the contextual ones, found in the balanced linguistic competence of the children.

Thus, those participants who commonly use the family language – Romanian language– (Ana, Robert, Marina and Carmen) obtained on average higher scores, both orally and in writing, than those who do not use it (Andrea, Gloria, Daniel and Eduard).

We also found that there is a relationship between those who speak (mostly) the family language and the predisposition to speak the two contextual languages; the esteem for the Romanian language is shared with the Spanish and Valencian languages.

In a bilingual context such as the one we studied, it is relevant to highlight the relationship between the use of the family language and the knowledge of the minority language, Valencian. In the group that usually uses the family language, the scores obtained in oral and written Valencian are equal to or better than the scores in Romanian, except in the case of Ana, who obtains one point less in oral Valencian than in Romanian. In the group that does not usually use the familiar language we observe that, in oral production, the participants obtain the same score in

Valencian as in Romanian, recalling that Daniel and Eduard's knowledge of both languages is null in the two supports, oral and written; in the case of Andrea and Gloria, the knowledge of Romanian and Valencian is quite similar.

Therefore, we want to lay stress on the fact that all previous research focused on the relationship between the use of the family language and the knowledge of the contextual ones (Pedreñas, Lapresta and Huguet, 2016; Llompart et al., 2019; Marzà and Torralba, 2019; Sales, Marzà and Torralba, 2021; Amorós-Negre, 2022), but there are few studies based on the effect that identity has on linguistic knowledge, and this is precisely the contribution of this study in the field.

This is, therefore, another research work that corroborates what we already know, but which has so special importance for Valencian schools: the study has been carried out in this context and the results stress the importance of promoting the use of the family languages at home, the work on interculturality and the work with families beliefs and attitudes, with the aim that students of migrant origin integrate better, do not abandon the family language and learn better the languages of schooling. It can thus have a clear impact on teacher training, school actions and language policies.

► **Willingness and difficulty in keeping Romanian language in the family**

As we have seen, parents affirm their language and identity subject to the Romanian mother tongue, with the exception of Eduard's family, who identify themselves better with the majority language of the context. Likewise, the families agree on the linguistic and cultural identity of their sons and daughters, who perceive themselves as Spanish, thus offering characteristics of identity of both groups: those who speak mainly Romanian in the family and those who do not. The effort of the families is linked to the attitude towards their own first-language, their beliefs are materialized in concrete facts (the oral and written productions in Romanian confirm this affirmation), adding that these efforts bring results: on a general level the sons and daughters use Romanian, they preserve it.

Seven of the eight Romanian migrant families interviewed explicitly express their willingness for their children to maintain the language and culture of origin, but is also perceived the difficulty they encounter in carrying out their

willingness. Thus, it is observed that they tend to displace their mother tongue aiming that their children learn the majority language of the host culture, in this case Spanish, motivated by the assimilation of linguistic prejudices and contextual pressures. It should not be overlooked to mention that all Romanian families, without exception, state that they change their language as a mark of respect for the Spanish natives (Viruela, 2002; 2011; Bucur, 2006; 2012; Marcu, 2012; 2014; Anguita, 2015). In their speeches they express it clearly and openly. An exception is Gloria's family, who also encourages the use and learning of Valencian, a contextual language. With this, they ensure that their children are not seen as immigrants and that they become fluent in this language without difficulty (let us remember that the results show that in the case of families with less use of Romanian language, this fluency is exclusive in Spanish, not in the other languages). Apart from that, they overlook or, let's say, omit the reality: their children cannot converse with their grandparents, cousins, the family they have in Romania, nor can they socialize with children who know Romanian or another language other than Spanish.

As for the transfer, this information once again becomes relevant for schools and teachers, who contribute very directly to this contextual pressure, and as we have seen, the school's language policy is essential, since it can prohibit or encourage family languages.

Likewise, it can be important for social welfare policies, when taking into account the difficulty of families and promoting the vision of the Valencian context as a welcoming context that can integrate other languages and cultures. Finally, we would like to point towards training or accompaniment programs for migrant families, as well as emphasize on creating family language policies and concrete strategies to promote the family language.

► **Hybrid identity of the participating children and its relationship with the BAK system (Beliefs, Assumption and Knowledge) of the parents.**

In the younger participants we observed that the loss of the heritage language may refer to the lack of development in the heritage language, inefficient development or progressive loss of acquired competences in the heritage language (subtractive multilingualism). Their discourse reflects awareness of their parents'

language, as we have already seen, some children identify with it as well as with Spanish (Andrea, Carmen, Robert, Marina), some do not identify with Romanian but with Spanish (Daniel, Eduard, Ana) and finally one participant (Gloria) identifies with all three languages: Spanish, Valencian and Romanian.

The families that speak Romanian with their children (Robert, Carmen and Ana) maintain this language to communicate with each other as a couple; of those that speak Spanish and Romanian with their children (Andrea, Marina and Daniel), only one family (Daniel's) uses both languages to communicate as a couple, the other two communicate in Romanian. And finally, the families of Eduard and Gloria use Romanian to communicate within the couple, but with their children they communicate in Spanish and the trilingual combination Spanish/Valencian/Romanian, respectively.

We present here an advance: we observe a certain relationship between the acculturative process of the families, the construction of identity and their linguistic knowledge. Consequently, what the families feel and the decisions they make affect the children. From the data obtained and from the analysis it appears that the youngest participants show a hybrid identity, and as we have seen, in the case of Andrea, Carmen, Robert, Marina and Gloria this is including Romanian; in the case of Daniel and Eduard it is excluding Romanian. In relation to the identity of the boys and girls and their knowledge of the languages, the results show that they have a balanced knowledge of the three languages, with the exception of Eduard and Daniel, through the practice of translanguaging, which is corroborated by studies such as those of García and Li Wei (2014) and Amorós-Negre (2022).

As a novelty, we discovered that the identity and attitudes of the families affect their children's own identity and attitudes, to the extent that the children accept or refuse to incorporate the heritage language (Romanian) or the minority language (Valencian) into their linguistic repertoire, together with Spanish.

In this case, and thinking about the transfer of these results, we can talk about municipal courses for migrant families, which talk to them about acculturative processes and how their own attitudes, beliefs and assumptions could ultimately affect the integration and linguistic learning of their sons and daughters. Once again, we demand for schools training programs in interculturality that allows

these children to create their own identity that does not have to exclude any of the languages and cultures they have (Cummins and Early, 2011).

► **The use of Valencian in the family (important reference towards the status and prestige of the language)**

The data presented above show that Romanian families, in their attempt to preserve and transmit their own linguistic-cultural heritage in a bilingual society, are habitually negotiating a family policy that includes –in addition to their own– school and contextual languages, a challenge that adds more difficulty as there are two contextual languages.

The language with the greatest social and school use (Castilian) becomes the first choice of families arriving in the Castelló territory of the Valencian Community, as a result of the macro-policies of society (Nandi, 2023) and the preference for a prestigious language at the international level (Spanish). For them, Valencian, therefore, acquires the status of a minority contextual language, used at school or for occasional communication with some Valencian speakers.

On the other hand, for some of their sons and daughters, Valencian is the language they use in the school environment and outside it, for example, to carry out academic tasks or to relate with Valencian-speaking friends, it is another language that they know and of which they are aware it is very similar to the Romanian language.

However, the school model of the Valencian Community promotes the use of both contextual and co-official languages, emphasizing the use of the Valencian language in all social, official and public spheres, but depending on the type of education, if it is mainly in Castilian or in Valencian, one of the two languages will be more advantageous, more visible, with greater school use.

Thus, the use of Valencian falls in the school context, in the classroom, and only occasionally in the private sphere (in Gloria's family, Spanish, Valencian, Romanian and English are spoken); on the contrary, the social domain falls on Spanish, emphasizing the power of the media to materialize these social linguistic practices in Spanish (Nandi, 2023). In agreement with what Amorós-Negre (2022)

presents, this result is very scarce among the group, which denotes the status that Valencian has in these families.

We emphasize, therefore, the importance of this contribution for the policies of Valencian linguistic normalization. The use of Valencian outside the school environment gives us a very clear idea that this is a point where the policies would have to influence in order to give prestige to Valencian, to make it the language of reception and to foment the learning among the families, in particular with the Romanian language. A possible way would be to take advantage of the relation of similarity that they themselves express there is between the two languages: Romanian and Valencian.

► **School practices with familiar languages**

We observed a dissociation between school and social language policies, on the one hand, and family policies (Nandi, 2023) of transmission of the Romanian language, culture and identity, on the other hand.

An important discovery in this work has been what the interviews on the school linguistic practices regarding family languages confirm. Although it is not one of the quantitatively more relevant items, it is important for the research questions that we launched, and mainly for the practical applications of the thesis, since it provides indications of what are the practices regarding family languages in the school environment.

We have seen, in some cases, that girls and boys of Romanian origin cannot speak their family language in the classroom, only in the playground (Andrea), as well as in other schools it is forbidden to speak in a language other than Spanish or Valencian (Eduard, Gloria and Marina), for instance the case of the Romanian classmate who had arrived from Romania and her classmates of Romanian origin could not communicate in Romanian, but only in the school languages under the pretext of not interfering with her learning of these languages.

These practices contradict the existing law (Law 4/2018) and greatly condition the family language policy and the identity construction of the pupils. As we have already seen in Chapter 7 on the visibility of the family language of children of Romanian origin in the classroom. Also, the schools that incorporate the family

languages (Marina's, Andrea's, Ana's and Robert's) are schools with predominant teaching in Valencian, unlike Gloria's school that does not incorporate them. The other linguistic models (schools with predominant teaching in Spanish –Daniel's– and those that are part of the experimental program –Carmen's and Daniel's) do not incorporate the family languages. In this sense, there seems to be a certain relationship between school linguistic model and elementary knowledge about language learning in multilingual contexts, a hypothesis that could lead to interesting future studies. Even so, the results show a folkloric use of familiar languages and cultures and a refusal to use them as support for learning other languages (Noguerol, 2006; Navarro et al., 2008; Torralba & Marzà, 2022).

We can conclude, then, that plurilingual practices are not yet integrated among teaching practice (Faneca et al., 2016; Torralba & Marzà, 2022). Therefore, these findings corroborate what previous studies have pointed out and add novelties, such as the fact that families normalize this situation, since they have not expressed discomfort about this fact.

These results can be transferred to teacher training. In this case, even more emphasis should be placed on the integration of family languages, so that they are not seen as an impediment to the learning of school languages. This thesis indicates that this is a weak point in the initial and continuous training of teachers.

► **Effects of the linguistic educational model on the repertoire of the minor participants.**

In the case of parents, since they are out of school, their preference for Spanish is due to the linguistic and social prestige of Spanish as the majority language at the national level, hence the important connection between the school model, the family language policy and the linguistic level of the youngest children.

What we have seen is that the educational model does affect when attempting to know Valencian or not, as is the case of Romanian. We would like to point out that here we have not looked for direct correlations, but we have observed that family language policy in combination with schooling model mainly in Valencian seems to lead to a balanced (and high) knowledge of the three languages. We cannot

say which of these two elements is stronger, but we can say that both result in a balanced knowledge in school and family languages.

In relation to what we have just stated, there are studies (Safont-Jordà, 2006; 2015; 2022; Marzà and Torralba, 2017; Xiaomei, 2017; Nandi, 2023) that speak of the importance schooling model for learning the minority language of the context. However, it is interesting to note that, in this study, unlike the previous ones, the family language represents a fundamental element, together with the schooling model and the linguistic level of the participants.

This research project provides concrete data that can help families to make a decision when choosing the school to enroll their children if they want to ensure a balanced knowledge of the different languages. More information is needed for newcomer families or for families already settled in this context when it comes to enrolling their children in school. In conclusion, it is absolutely essential to remember the role of the school in the promotion and visibility of family and minority languages.

As we have seen in the results and conclusions, schools with majority instruction in Valencian that have a school model seem to understand the importance of family languages in the learning of other contextual and school languages.

We would now like to reflect on the gaps and put forward new hypotheses derived from the present study, as well as suggestions for future research. As far as gaps are concerned, we consider that a longitudinal study would be ideal to continue observing family linguistic practices and their impact on the knowledge and development of the heritage language and contextual/school languages in allophone children, because time is a constraint when studying so many families. Likewise, the fact that we were unable to access the centers or contact teachers has left an important gap in information that could have complemented the results shown here.

In this respect, there is a lack of studies that include the didactic perspective in the learning and acquisition of new languages by descendants of migrant origin, as well as the scarce research in the field of identity negotiation in second and third generations of migrant origin. To this we add that school and social language policies encourage multilingualism in the context of this study, but the use of the Romanian language in the classroom as a language of communication among allophone students is still prohibited, as we have seen in the previous chapter, to

which we add the lack of teacher training in multilingualism and plurilingualism in bi[multi]lingual contexts, an obvious and imperative gap to be taken into account for future research.

A future line of work is the fact that in any migration situation the same would be true: the contextual language is necessarily more powerful, but more attention could be paid to the familiar languages as a source of knowledge of the other languages. In this sense, the results of our study allow us to formulate new hypotheses, which would be shown as follows: the inclusion of the languages of allophones in the classroom would highlight and represent the familiar or minority languages, especially in contexts where there is social diglossia such as the Valencian Community.

The second hypothesis points to the degree of identification with the languages, that is, there is a relationship between the predominant language of identification and the oral and written knowledge of a plurilingual person.

The third hypothesis is the one mentioned at the end of point 7.2, concerning the cognitive and identity flexibility of children of migrant origin who know several languages, and who do not have any linguistic conflict when switching to a language common to all.

It is interesting to draw out the points that we can bring to society and to new studies in the field of multilingualism in terms of

- ◆ **guidance for Romanian families on various topics (the importance of planning language use, the choice of a school model for their sons and daughters, ways of understanding the process of identity construction of their sons and daughters, among others).**
- ◆ **guidance for schools regarding the management of Romanian students' languages.**

Finally, the fossilization of errors in adult migrants in adulthood is an interesting topic that we have not been able to address here due to the handicap of time, an idea that we take into account together with the hypothesis noted above as new lines of research, taking this study as a starting point.

Normativa y obras de consulta

- APA Dictionary of Psychology. Disponible en <https://dictionary.apa.org/language-transfer> Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- BOE Decreto 40/2019, de 22 de marzo, del Consell, de aprobación del cambio de denominación del municipio de Castelló de la Plana/Castellón de la Plana por la forma exclusiva en valenciano "Castelló de la Plana". Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-5721
- BOE Ley 11/2007, de 22 de junio, de Acceso Electrónico de los Ciudadanos a los Servicios Públicos. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/06/22/11/con>
- BOE Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- BOE Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- BOE Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/l/1992/11/26/30/con>
- BOE Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-10565-consolidado.pdf>
- BOE Ley de 8 de junio de 1957, del Registro Civil, tras la modificación operada en su artículo 23 por la Ley 12/2005, de 22 de junio. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1957/BOE-A-1957-7537-consolidado.pdf>
- BOE Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- BOE Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- BOE Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- BOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- BOE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- BOE Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- BOE Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- BOE Real Decreto 1671/2009, de 6 de noviembre, por el que se desarrolla parcialmente la Ley 11/2007, de 22 de junio, de Acceso Electrónico de los Ciudadanos a los Servicios Públicos. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/11/06/1671/con>
- BOE Real Decreto 489/1997, de 14 de abril, sobre publicación de las Leyes en las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1997/BOE-A-1997-8204-consolidado.pdf>
- BOE Real Decreto 905/2007, de 6 de julio, por el que se crean el Consejo de las Lenguas Oficiales en la Administración General del Estado y la Oficina para las Lenguas Oficiales. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/07/06/905>
- CARTA EUROPEA DE LES LLENGÜES REGIONALS O MINORITÀRIES (CELROM). Disponible en <http://ceice.gva.es/documents/161863132/162994828/Carta+Europea+de+les+Lleng%C3%BCes+Regionals+o+Minorit%C3%A0ries+%28CELROM%29/d0fde297-61c9-4b41-af8b-d08b73126208>
- COE (1973). The Connection between the Teaching and Learning of the Mother Tongue and the Teaching and Learning of other Modern Languages. (Report of a symposium, Turku, Finland, December 11 through 16, 1972) Strasbourg (France) : Committee for General and Technical Education, recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED086014.pdf>
- COE (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. (A partir de la edición en inglés y francés del año 2001) COE, Portfolio européen des langues (PEL) recuperado de <http://www.coe.int/fr/web/portfolio>
- COE Division des Politiques Linguistiques : Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)
- CONSEJO DE EUROPA. (1992). Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias. Treaty Office del Consejo de Europa [en línea]. Fecha de consulta: 20 de enero de 2015. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) (Texto completo del Marco común europeo de referencia para las lenguas traducido por el Instituto Cervantes, 2001)

- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Portal utilizado para realizar las búsquedas concernientes al programa lingüístico de cada una de las escuelas objeto de nuestro trabajo. Disponible en <http://www.ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/consulta-general>
- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Portal utilizado para realizar las búsquedas concernientes al programa lingüístico de cada una de las escuelas objeto de nuestro trabajo. Disponible en <http://www.ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/consulta-general>
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1978. Disponible en <https://www.lamoncloa.gob.es/espana/leyfundamental/Paginas/index.aspx>
- CONVENCIÓN PARA LA SALVAGUARDIA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL (17 de octubre de 2003). UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa
- DECRET 9/2017, de 27 de gener, del Consell, pel qual s'estableix el model lingüístic educatiu valencià i se'n regula l'aplicació als ensenyaments no universitaris de la Comunitat Valenciana. [2017/870]. Disponible en línea http://www.dogv.gva.es/porta/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=001276/2017
Consultado el 9 de noviembre de 2020
- DECRETO 73/2018, de 8 de junio, del Consell, de creación del Consell Social de les Llengües. Legislación consolidada – actualización vigente. Disponible en http://dogv.gva.es/auto/dogv/docvpub/rlgv/2018/D_2018_073_ca_D_2019_013.pdf
- DEFINICIONA. (s.f). Mono-. En Definición y etimología. Recuperado el 11 de marzo de 2021. Disponible en línea: <https://definiciona.com/>
- DICCIONARIO ETIMOLÓGICO DE CASTELLANO en línea. (s.f.). Políglota. Recuperado el 12 de marzo de 2021. Disponible en línea <http://etimologias.dechile.net>
- DICTIONARY.COM. Meanings and Definitios of Words. Disponible en <https://www.dictionary.com/>
- DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y GESTIÓN DEL MULTILINGÜISMO (Generalitat Valenciana). “Coneixement i ús del valencià. Síntesi de resultats. Enquesta 2021”. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en https://ceice.gva.es/documents/161863132/174616028/enquesta+%C3%BA+d+el+valencia%CC%80+2021_web.pdf/6a3e6836-f136-bffc-8593-0381eedc297b?t=1674558043543
- DOGV LEY 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. Disponible en https://dogv.gva.es/datos/2018/02/22/pdf/2018_1773.pdf
- DOGV RESOLUCIÓN de 3 de febrero de 2017, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dan instrucciones para la aplicación del Programa de educación plurilingüe dinámico y la elaboración del Proyecto lingüístico de centro en los centros de Educación Infantil y Primaria para el curso 2017-2018. Disponible en http://dogv.gva.es/datos/2017/02/07/pdf/2017_945.pdf
- ESTATUT D'AUTONOMIA DE LA COMUNITAT VALENCIANA de 1982. Disponible en https://www.cortsvalencianes.es/sites/default/files/book/doc/estatut_cv_marc_2019_web_val.pdf
- EURIDICE ESPAÑA-REDIE, (2013). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español Curso Escolar 2012/13. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- EURYDICE, (2012). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Consejo de Europa, Madrid: MECD, recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES.pdf
- FUNDÉU REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2020). Buscador urgente de dudas. Disponible en <<https://www.fundeu.es/>>
- GENERALITAT VALENCIANA. CONSELLERIA DE EDUCACIÓ, CULTURA Y DEPORTE. Consulta sobre los colegios públicos y privados de la provincia de Castelló. Disponible en <http://ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/educacion-primaria>
- GOVERN DE LES ILLES BALEARS (1997), Decreto 92/1997 de 4 de julio de 1997, que regula el uso de la enseñanza de y en lengua catalana, propia de las Islas Baleares, en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares., en Boletín oficial Islas Baleares, BOIB Núm. 089 - 17 / Julio / 1997, p. 11280-11283 recuperado de <http://www.caib.es/eboibfront/es/1997/5103>
- GOVERN DE LES ILLES BALEARS (2013), Decreto Ley 5/2013, de 6 de septiembre, por el que se adoptan determinadas medidas urgentes en relación con la implantación, para el curso 2013-2014, del sistema de tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Balears en · BOIB Núm. 124 - 7 / Septiembre / 2013 p. 41978 a 41983 Recuperado de <http://www.caib.es/eboibfront/es/2013/8190/523383/decreto-ley-5-2013-de6-de-septiembre-por-el-que-s>
- GOVERN DE LES ILLES BALEARS (2016), Llei 3/1986, de 29 d'abril, de Normalització Lingüística a les Illes Balears recuperado de www.caib.es/govern/rest/arxiu/2597266
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes. // Instituto Cervantes. «Marco Común Europeo de Referencia: Presentación» (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm). *Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes. Consultado el 23 de octubre de 2020.
- INSTITUTO CERVANTES (2005). Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos. Santillana, Universidad de Salamanca. Edición en formato electrónico. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_econl.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2020). *El español: una lengua viva*. Informe 2020. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf Consulta realizada el 26 de octubre de 2020
- INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL (2018): *España en mapas. Una síntesis geográfica*. J. Sancho Comíns (dir.). Serie Compendios del Atlas Nacional de España (ANE). Madrid, Centro Nacional de Información Geográfica, 620 p. Disponible en: <<http://www.ign.es/web/ign/portal/espana-en-mapas>>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2023, *Revisión del Padrón municipal 2022. Datos por municipios. Castellón/Castelló*. Recuperado de www.ine.es, consultado el 14 de mayo de 2023.
- OXFORD REFERENCE. Oxford University Press. Disponible en <<https://www.oxfordreference.com/>>

- PARLAMENTO EUROPEO. Disponible en https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es. Consultado el 22 de octubre de 202
- PLATAFORMA *Mestreacasa*. Portal utilizado para ampliar la información obtenida en la página de Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en CEIP <https://mestreacasa.gva.es/web/>
- PORTAL DE LA GENERALITAT VALENCIANA. CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Información general. Disponible en <http://ceice.gva.es/es/web/dgplgm/celrom>
- PORTAL EURYDICE. (2020) Educación Primaria. Disponible en https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-42_es
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.). Lengua. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 11 de marzo de 2021. Disponible en <https://www.rae.es/>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Disponible en https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- SECRETARÍA DE ESTADO PARA LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO DE BÉLGICA. (2002). Educación en línea: El concepto de identidad. Dossier pedagógico de *Vivre ensemble autrement* (octubre 2002). Disponible en <https://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>
- UNESCO (2008). The International Year of Languages. Disponible en http://www.unesco.org/culture/files-languages/broch2008_en.pdf
- UNESCO (2021). Día Internacional de la Lengua Materna. Disponible en <https://www.un.org/es/observances/mother-language-day>
- UNIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión Europea.
- UNIÓN EUROPEA (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Madrid: MECD.
- UNIÓN EUROPEA (2008). *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*. Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo de 21 de noviembre de 2008. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea. 2008/C 319/02.
- THE FREE DICTIONARY (n.d.) WordNet 3.0, Farlex clipart collection. (2003-2008). Retrieved July 23 2021 from <https://www.thefreedictionary.com/indigenous+language>
- WORLD MIGRATION REPORT (2020). IOM, Geneva. Available at https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf. Consultado el 20 de octubre de 2020

Literatura especializada

- AGUILAR, S., BARROSO, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- ABELLÁN GARCÍA, A.; ACEITUNO NIETO, P., PÉREZ DÍAZ, J., RAMIRO FARIÑAS, D., AYALA GARCÍA, A. y PUJOL RODRÍGUEZ, R. (2019). “Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos”. Madrid, Informes Envejecimiento en red núm. 22, 38p. [Fecha de publicación: 06/03/2019]. Disponible en < <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2019.pdf>>
- ADELL CARRASCO, F. L. (2019). *Valores, liderazgo, motivación y desarrollo óptimo en el baloncesto en etapas formativas* (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, España.
- AGAR, M. (2004). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. Orlando: Academic Press.
- AGUILAR, S., BARROSO, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- AGUIRRE GARCÍA-CARPINTERO, A. (2012). *Ciudades de papel. Etnografía militante sobre la cultura de participación juvenil en la Casa de Joventut La Maranya* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castelló, España.
- AGULAR, E. (1 de mayo de 2017). La población extranjera cae un 30% en Castellón en siete años. El Mediterráneo. Recuperado de https://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/poblacion-extranjera-cae-30-castellon-siete-anos_1066125.html
- AGUZZI, M. (2012). Censo 2011: El español es la tercera lengua materna (no oficial) más hablada en Canadá. Noticias Montreal, 24 de octubre, 2012. [Disponible en: <http://nmnoticias.ca/2012/10/24/censo-2011-el-espanol-es-la-tercera-lengua-materna-mas-hablada-en-canada/>]
- AIKHENVALD, A. Y. (2006). Grammars in contact: A cross-linguistic perspective. In *Grammars in Contact: A Cross-Linguistic Typology*, ed. by Alexandra Y. Aikhenvald and R. M. W. Dixon, 1–66. Oxford: Oxford University Press.
- ALBAIGÈS, J. M. (2001): *Diccionario de palabras afines con explicación de su significado preciso*, Madrid, Espasa Calpe.
- ALBERT GUARDIOLA, M. C. (2006). *Aculturación y Competencia Intercultural. Presupuestos Teóricos y Modelos Empíricos*. Universidad de Alicante, España.
- ALLARD, E. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 116–130.
- ALONSO-CORTÉS, M. D., GARCÍA-PAREJO, I., TOLCHINSKY, L., SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, S. Y BUISÁN-SERRADELL, C. (2014). The relationship between reading comprehension and text quality in monolingual and bilingual students at 3rd grade of elementary school (Comunicación presentada a Congreso Internacional: Writing Research Across Borders (WRAB) Conference Université Paris-Ouest Nanterre La Défense, February 19-22th 2014).
- ALVANOUDI, A. (2017). Language contact, borrowing and code switching: A case study of Australian Greek. *Journal of Greek Linguistics*, pp. 1–42.
- ALVAR, M. (2006). *El castellano actual en las comunidades bilingües de España*. Junta de Castilla y León, 1986, pp. 11–48. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- ALVAR, M. (2007). Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Año 15 (1961), pp. 51–60. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcj3952>>
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ÁLVAREZ MELLA, H. (2020): “Spanischsprachige Migranten in Deutschland und Bildungsangebote für Spanisch als Muttersprache”. En: *Nationalatlas aktuell* 14 (09.2020) 5 (10.09.2020). Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (IfL), [en línea: http://aktuell.nationalatlas.de/spanisch-5_09-2020-0.html]
- ÁLVAREZ-PÉREZ, P. (2015). Parejas y matrimonios mixtos: aspectos sociales y psicosociales de su configuración y desarrollo. (Tesis doctoral) Universidad de Huelva, España.
- AMIN, A. A. (2017). Linguistic Analysis of the Phenomenon of Language Transfer. *Journal Of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 22(4), 32–35. Disponible en DOI 10.9790/0837-2204043235
- AMORÓS I TORRÓ, M. (2016). *En busca del tiempo y del espacio recobrados. Una investigación biográfica a partir de relatos de vida y migración de una familia de origen marroquí del pirineo catalán* (Tesis doctoral). Universitat de Girona, España.
- AMORÓS-NEGRE, C. (2022). Romanian migrant families in Castelló de la Plana (Spain): Parental language ideologies and practices. *Sociolinguistic Studies*, 16(2-3), 257–278. Disponible en <<https://doi.org/10.1558/sols.22395>>
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- ANGUITA ACERO, J. A. Y NAVARRO MARTÍNEZ, O. (2019). Evolución del alumnado rumano en la Educación Obligatoria. *Revista Prisma social*, 25, 1–22.
- ANGUITA M., VERÓNICA, & SOTOMAYOR, M. ANGÉLICA. (2011). ¿Confidencialidad, anonimato?: las otras promesas de la investigación. *Acta bioethica*, 17(2), 199–204. Disponible en DOI <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2011000200006>
- ANGUITA, J. M. (2016). *Análisis de la educación intercultural en la provincia de Ciudad Real. Inserción de la población rumana*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- ANÓNIMO. (2021). Recuperado el 26 de Marzo de 2021. Disponible en <<https://www.hf.uio.no/multiling/english/topics/multilingual-competence/>> (enlace de la University Oslo)
- ANUSCA-RAUNCIUC, D. K. (2014). Composición escrita en colaboración: interactividad y actividad metalingüística. Repositori Universitat Jaume I. Consulta realizada el 25 de octubre de 2019. Disponible en <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/112555>>
- ANUSCA-RAUNCIUC, D. K. (2019). ¿Influye la lengua materna en el aprendizaje de nuevas lenguas? Estudio etnográfico realizado en la provincia de Castellón. (Does Mother Tongue Influence New Language Acquisition? Ethnographic Study conducted in the Province of Castellon). *Qvaestiones Romanicae*, 7(2), 10–18. Disponible en <https://ciccre.uvt.ro/sites/default/files/acl/quaestiones-romanicae_vii-2.pdf>
- APODACA-OROZCO, G. U. G., ORTEGA-PIPPER, L. P., VERDUGO-BLANCO, L. E., Y REYES-BARRIBAS, L. E. (2017). Modelos educativos: un reto para la educación en salud.

Ra Ximhai, 13(2), 77–86. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46154510006>

- APPEL, R. Y MUYSKEN, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- ARAQUE MORENO, O. L. (2005). El lenguaje como configuración funcional de la identidad y la cultura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 6, 113–127. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322240662011>
- ARGUELLES, A. (2020). The Character Traits of Polyglots What Can Be Learned from and About Polyglots for Sustainable Foreign Language Learning and Education? In: Al-Masri, A., Al-Assaf, Y. (eds) *Sustainable Development and Social Responsibility*, volume 2, pp. 295–307. *Advances in Science, Technology & Innovation*. Springer, Cham. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-030-32902-0_32
- ARIAS SANDOVAL, L. (2009). La identidad nacional en tiempos de globalización. *Revista Electrónica@ Educare*, 13(2), 7–16.
- ARIAS, M. B. (2015): “Parent and Community Involvement in Bilingual and Multilingual Education”. Dins Wright, W. E., Boun, S. i García, O.: *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chichester: Wiley Blackwell.
- ARIOLFO, R. (2013). De la coexistencia a la convivencia de lenguas en el contexto escolar genovés. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- ARMOUR, W. (2009). Reconceptualising ‘identity slippage’: Additional language learning and (L2) identity development. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(4), 311–326. doi: 10.1080/01434630902855798
- ARNETT, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774–783.
- ARONIN, L. I SINGLETON, D. (2012): *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ATKINSON, P. (2015). *For Ethnography*. Sage Publications: London.
- AZPÚRUA GRUBER, F. J. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 25–35. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41021705003>
- BAEZ B. (2002) Confidentiality in qualitative research: Reflections on secrets, power and agency. *Qualitative Research*, 2, 35–58.
- BAEZ, B. (2002). Learning to forget: reflections on identity and language. *Journal of Latinos and Education*, 1(2), 123–132.
- BÁEZ GARCÍA, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- BAKER, C. & JONES, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. (3rd Edition)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5th ed.)*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- BALDAQUÍ, J. M., NICOLÀS, M., PASCUAL GRANELL, V., RÍOS, I., SANZ, I. Y SEGURA, C. (2016). (coord. Pascual Granell) Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià. *Informe a la Direcció General de Política Educativa de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana*. Unitat per a l'Educació Multilingüe: Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I de Castelló de la Plana, Universitat de València – Estudi General. Disponible en <http://ceice.gva.es/documents/162640785/162670693/UEM+-+SEP+-+Mar%C3%A7%202020.pdf/b427d2e8-65b3-4d9e-9bc5-aae19f391304>
- BALDAQUÍ, J. M. I PASQUAL, V. (2021). Gestió de les llengües en entorns educatius multilingües: una perspectiva valenciana. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language of Law*, 75, 64–84. Disponible en <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3588>.
- BARTOLOTTI, J. Y MARIAN, V. (2016). Bilinguals' Existing Languages Benefit Vocabulary Learning in a Third Language. *Language Learning. A journal of Research in Language Studies*, 20(10), 1–31.
- BASSA, L. & KISS, F. (2009). Preserving Tangible and Intangible Heritage. Shared Heritage - Common Responsibility. Consultado el 26 de octubre de 2020. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/236862018_Preserving_Tangible_and_Intangible_Heritage_Shared_Heritage_-_Common_Responsibility/citation/download
- BASSI FOLLARI, J. E. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39–62. Disponible en DOI <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- BATALLER CATALÀ, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingüe a partir de biografías lingüísticas. *Onomázein*, Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 44, 15–36.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Publisher.
- BAUMEISTER, R. F. (1998). The Self. *The Handbook of Social Psychology*, 1, 680– 740. Boston, McGraw-Hill.
- BEIN, R. (2000). Globalización y lenguas extranjeras, en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires, ISP "Joaquín V. González", 285–291.
- BENET-MARTÍNEZ, V., LEU, J., LEE, F., Y MORRIS, M. (2002). Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 492–516.
- BENET-MARTÍNEZ, V., LEE, F. Y LEU, J. (2006). Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 386–407.
- BENSON, M., & O'REILLY, K. (2020). Reflexive practice in live sociology: lessons from researching Brexit in the lives of British citizens living in the EU-27. *Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1177/1468794120977795>
- BERRY, J. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: unity and identity reconsidered. *Topics in Cultural Learning*, 2, 17-22.
- BERRY, J. (1980). Acculturation as varieties of varieties of adaptations. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Colorado: Westview press.

- BERRY, J. (1984). Cultural relations in plural societies: alternatives to segregation and their psychosociological implications. In N. Miller & M. Brewer (Eds.), *Groups in contact*. New York. Academic Press.
- BERRY, J. W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In: J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (Eds.), *La Recherche interculturelle*, t. I. Paris: L'Harmattan.
- BERRY, J. (1990). Psychology of acculturation. In J. Berman (Ed.), *Crosscultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (pp. 457-488). Lincoln: University of Nebraska Press.
- BERRY, J. (1997). Contexts of acculturation. In: The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology (D.L. Sam and J.W. Berry, eds.). Cambridge University Press, Cambridge, pp. 27-42.
- BERRY, J. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- BERRY, J. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (pp. 17-37). Washington: APA Press.
- BERRY, J. (2006). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review/Psychologie appliquée: Revue internationale*, 46(1), 5-34.
- BERRY, J. W., PHINNEY, J. S., KWAK, K., Y SAM, D. L. (2006). Introduction: Goals and research framework for studying immigrant youth. En J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, y P. Vedder (Ed.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (pp. 1-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERRY, J. W., PHINNEY, J. S., SAM, D. L. Y VEDDER, P. (2006). *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- BERRY, J. W., Y SABATIER, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 191-207.
- BERTHOUD, A. C. Y PY, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern: Peter Lang.
- BESWICK, D. G. (2007). Identity: A Psychological Perspective. An introductory paper for the Seminar Christian Identity and the Public Square, Faculty of Education, University of Melbourne.
- BIALYSTOK, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- BIALYSTOK, E. (1991), Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. en Bialystok, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. p. 113-140.
- BIALYSTOK, E. (1999), Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind, en *Child Development*, May/June 1999, vol. 70, num 3, p 636-644.
- BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism in development Language, Literacy and Cognition* Cambridge: Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E. Y MARTIN, M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental science*, 7(3), 325-339.
- BIALYSTOK, E. (2010). *Bilingualism*. John Wiley & Sons, 1, 559-572. Disponible en doi: 10.1002/wcs.43

- BIALYSTOK, E., LUK, G., PEETS, K. F. Y YANG, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism. Language and Cognition*, 13, 525–531. Disponible en doi:10.1017/S1366728909990423
- BIALYSTOCK, E. (2011). “Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism”, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 4(65), 229-235.
- BIALYSTOK, E. Y LUK, G. (2012). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism. Language and Cognition*, 15, 397–401. Disponible en doi:10.1017/S136672891100040X
- BIALYSTOK, E., PEETS, K. F. Y MORENO, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 35, 177–191.
- BIBLIA REINA VALERA. (1960). Disponible en <<https://www.biblegateway.com/passage/?search=Juan+1&version=RVR1960>>
- BIGAS, M., CORREIG M. Y RÍOS, I. (2002). La reflexión metalingüística en situaciones de lectura en el parvulario. Las intervenciones de la maestra. En *El reto de la lectura en el s. XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: GEU, 1675–1686.
- BIRD, C. (2005). How I Stopped Dreading and Learned to Love Transcription. *Qualitative Inquiry*, 11(2), 226–248. Disponible en DOI <http://dx.doi.org/10.1177/1077800404273413>
- BISKUPOVIC, C. Y BRINCK PINSENT, G. (2017). Perspectivas críticas sobre la etnografía en las ciencias sociales contemporáneas, *Revista Temas Sociológicos*, 23, 9–31.
- BISQUERA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La muralla S.A.
- BLAS ARROYO, J. L. (1994). Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana. *España: Hispania*, 77(1), 143-155.
- BLAS ARROYO, J. L. (1998). *Las comunidades de habla bilingües: temas de sociolingüística española*. España: Libros Pórtico.
- BLAS ARROYO, J. L. (2000). *Gramáticas en contacto*. Múnich, Alemania: Lincom.
- BLAS ARROYO, J. L. (2005). *Sociolingüística del Español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. España: Cátedra.
- BLAXTER, L. et al. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Nueva York: Cambridge University Press.
- BLOOMFIELD, L. (1970). *Le langage*. Paris : Payot, 1970 [primera edición inglesa 1933].
- BOERS, F., DARQUENNES, J., KERREMANS, KO. Y TEMMERMAN, R. (2008). *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics: Pedagogical Perspectives* (Vol. II).
- BOSMA, E. y BLOM, E. (2020). Language activities in a minority–majority language context: Book-reading at home is more important for Frisian than for Dutch. *Journal of Child Language*, 47(2), 289–308. Disponible en doi:10.1017/S0305000919000023
- BOUKO, C., CARTON, J., LIMACHER-RIEBOLD, U., O’MALLEY, M.-P., & ROSENBACK, R. (2020). How to raise a bilingual child. Practical guide for parents with ready-to-use activities.
- BOURDIN, B. Y FAYOL, M. (1994): “Is written language production more difficult than oral language production? – A working-memory approach”. *International Journal of Psychology*, 29, 591-620.

- BOURDIN, B. Y FAYOL, M. (2002): "Even in adults, written production is still more costly than oral production". *International Journal of Psychology*, 37, 219–227.
- BOURNOT-TRITES, M. Y REEDER, K. (2001). Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 27–43.
- BRADLEY, D. and M. BRADLEY. (2013). *Language endangerment and language maintenance: An active approach*. New York: Routledge.
- BRENNAN, D. (27 de noviembre de 2013). Don't say what you think, but do what you feel. Consultado el 24 de febrero de 2021. Recuperado de <https://mediatel.co.uk/news/2013/11/27/dont-say-what-you-think-say-what-you-feel/>
- BRETXA, V., COMAJOAN, L., UBALDE, J., & VILA, F. X. (2016). Changes in the linguistic confidence of primary and secondary students in Catalonia: A longitudinal study. *Language, Culture and Curriculum*, 29(1), 56–72.
- BRIGGS, C. (1997). *Learning How to Ask. A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BROCKMEIER, J. (2015). *Beyond the Archive: Memory, Narrative, and the Autobiographical Process*. Oxford University Press.
- BROHY, C., CLIMENT-FERRANDO, V., OSZMIAHSKA-PAGETT, A. Y RAMALLO, F. (2017). Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias. Consejo de Europa. Disponible en <<https://rm.coe.int/ecrml-educational-toolkit-es/1680973273>>
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano [The ecology of human development]*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., FERRARA, R. A., Y CAMPIONE, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In: J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.). *Cognitive Development III. Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- BRUNER, J. S. (2009). Culture, mind, and education. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 159–167). New York, NY: Routledge. → leer
- BUCHOLTZ, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(0), 1439–1465. Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(0), 1439–1465.
- BUCHOLTZ, M. Y HALL, K. (2005). Language and Identity. En Duranti, A. (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369–394). Disponible en DOI <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch16>
- BUCHOLTZ, M. (2007). Reply: Variability in transcribers. *Discourse Studies*, 9(6), 837–842. Consultado el 1 de marzo de 2021. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/24049464>
- BUCKWALTER, J. K. Y LO, Y. G. (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, 11, 269–293.
- BUCUR, R. (2006). Les ruptures, un des dangers de la migration. *Pandora: revue d'études hispaniques*, 6, 229–237.
- BUCUR, R. (2012). *Réseaux migratoires roumains en Espagne. Stratégies et territoires de vie à Castellón de la Plana (Comunidad Valenciana)*. Thèse de Doctorat. Directeurs Joan Serafí Bernat et Jean Baptiste Humeau. Angers: Université d'Angers.
- BÜHLER, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- BÜHMANN, D. Y TRUDELL, B. (2008). Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning. Unesco, France.

- BUNGE, M. (2007). *La investigación científica*. México, Siglo XXI.
- BURGESS, R. (1988). Conversations with a purpose: The ethnographic interview in educational research. In Burgess R. (ed.) *Studies in qualitative methodology* (Vol. 1, pp. 137–155). Greenwich: JAI Press.
- BUUS, N., CASPERSEN, J., HANSEN, R., STENAGER, E., & FLEISCHER, E. (2014). Experiences of parents whose sons or daughters have (had) attempted suicide. *Journal of Advanced Nursing*, 70, 823–832. doi: 10.1111/jan.12243
- BUZILĂ, P. (2016). *El rumano hablado en España*. București: Editura Universității din București.
- BUZILĂ, P. (2019). “Limba română vorbită de cea de-a doua generație (în formare) de imigranți români în Spania”, in Ofelia Ichim (ed.) 1918-2018, *Limba și cultura română — structuri fundamentale ale identității naționale: evaluări, perspective*. București, Editura Tracus Arte, pp. 235–244.
- BYRAM, M. ET TOST PLANET, M. (2001) Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes. Graz: Conseil de l'Europe, ECML recuperado de <http://archive.ecml.at/documents/identityF.pdf>
- BYRAM, M. Y FLEMING, M (2001). *Perspectiva interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. (2006). *Languages and Identities*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg
- BYRAM, M., FLEMING, M. (2009) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Edinumen, Madrid.
- BYRAM, M., HU, A. (2017). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Second Edition.
- CALVO CORTÉS, N. (2005). Negative Language Transfer When Learning Spanish As A Foreign Language *Interlingüística*, 16(1), 237–248.
- CAMAS, V. (2008). *Nuevas perspectivas en la observación participante*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CAMBRA I GINÉ, M. (1996). Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 8, pp. 83–96.
- CAMBRA I GINÉ, M. (1996). Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional. *Articles: Revista de Didàctica de la llengua i de la Literatura*, 8, 89–94.
- CAMBRA, M., BALLESTEROS, C., PALOU, J., CIVERA, I., RIERA, M., PERERA, J., & LLOBERA, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17(18), 25–40.
- CAMBRA, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. *Langues et apprentissage de langues*. Didier.
- CAMBRA I GINÉ, M. (2006). Algunes claus bàsiques per abordar el plurilingüisme a l'escola. *Escola Catalana*, 423, pp. 20–22.
- CAMBRA GINÉ, M. & PALOU SANGRÀ, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña Language teachers' beliefs, representations, and knowledge in the new multilingual school contexts in Catalonia. *Cultura y Educación*, 19(2), pp. 149–163. Disponible en DOI 10.1174/113564007780961651.

- CAMBRA I GINÉ, M. (2018). Una vida entre llengües. *Temps d'Educació*, 54, pp. 183–199.
- CAMILLERI, C. (1996). Les stratégies identitaires des immigrés. *Sciences Humaines*, Hors-série, 15, 32–34.
- CAMILLERI, C. Y VINSONNEAU, G. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.
- CAMPOS Y COVARRUBIAS, G., LULE MARTÍNEZ, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60.
- CAMPS, A. (1994). L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 24-33. [Consulta: 28 de mayo de 2014]. Modalidad de acceso: electrónico. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=689>
- CAMPS, A. (2000) “Motivos para escribir.” En *Textos*, 23, 69–78.
- CAMPS, A. Y MILIAN, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En Camps, A. y Milian, M. (comps.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Santa Fe. *Homo Sapiens*, pp. 7–23.
- CANAGARAJAH, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401–417. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01207.
- CANDELIER, M.; IOANNITOU, G.; DANIELLE OMER, D.; Y VASSEUR, M.-T. (dir.) (2008b). *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR).
- CAPEL MORENO, A. I. (2019). De la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras como actividades mediadas culturalmente. *Sabir. International Bulletin of Applied Linguistics*, 1, 38–51.
- CARRASCAL, S. (2015). El uso de simbología religiosa en las aulas y el derecho a la libertad de expresión y a la libertad de religión o creencias en el contexto de centros educativos. En *Identidad religiosa y relaciones de trabajo. Un estudio de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos*, pp. 57–87. Granada: Comares.
- CARTER, R. (1993): “Language awareness and language learning” en Hoey, M (ed.) *Data description, discourse. Papers on the English language in honour of John McH Sinclair on his sixtieth birthday*, Londres, Harper-Collins.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2006). El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula. Giráldez Ceballos-Escalera, J. (coord.). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASTELLOTTI V. (2006) « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives », dans Macaire, D. (dir.) Cahiers de l'ACEDLE n° 2, Actes du colloque ACEDLE 2005 «Recherches en didactique des langues», 319-331, <http://acedle.org/spip.php?article438>
- CELANO, M., & TYLER, F. (1990). Behavioral acculturation among Vietnamese refugees in the United States. *Journal of Social Psychology*, 131, 373–385.
- CENOZ, J. (1997). The Influence of Bilingualism on Multilingual Acquisition. Actas do I Simposio Internacional sobre o bilingüisme. 1997, p. 278-287.

- CENOZ, J. AND GORTER, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. Disponible en DOI: 10.1080/01434632.2017.1284855
- CENOZ, J., & GENESEE, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz, J & F. Genessee (Eds.), *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education* (pp 16–32). Clevedon, UK. : Multilingual Matters.
- CENOZ, J. Y JESSNER U (2000). English in Europe: The acquisition of a third language. Clevedon: Multilingual Matters
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U (2001), Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition, en *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, vol. 111, num. 45, p.8- 20
- CENOZ, J. (2003). Facteurs déterminant l’acquisition d’une L3: Age, développement cognitif et milieu. *AILE Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. N°18, p. 38-51, recuperado de <https://aile.revues.org/1151>
- CENOZ, J. (2009). *Towards multilingual Education: Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. (2013). “The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism”, *Language Teaching*, 46(1), 71–86
- CENOZ, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 193–198. Disponible en doi:10.1080/15348458.2017.1327816
- CENOZ, J. AND GORTER, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92. Disponible en DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- CENOZ, J. AND GORTER, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- CHAMORRO MEJÍA, M. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, 1–15, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- CHANDLER, D. (1995). *The Act of Writing: A Media Theory Approach*. Aberystwyth: Prifysgol Cymru.
- CHO, G., CHO, K. S. AND TSE, L. (1997). Why ethnic minorities need to develop their heritadge language: The case of Korean Americans. *Language, Culture and Curriculum*, 10, 106–112.
- CHO, G. (2000). The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 369–384.
- CHOI, B. D. (2009). “Multi-Cultural Space and Glocal Ethics: From Cultural Space of Transnational Capitalism to Space of Recognition Struggle”. *Journal of The Korean Association of Regional Geographers* 15(5). 635–654.
- CHOVANCOVÁ, K., ZÁZRIVCOVÁ, M. Y GAJDOŠOVÁ, K. (2020). Anticipation in exolingual communication. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 17(4), 59-70.
- CHOY, B., ARUNACHALAM, K., GUPTA S., TAYLOR, M. & LEE, A. (2021). Systematic review: Acculturation strategies and their impact on the mental health of migrant populations. *Public Health in Practice*, 2, pp. 1–5. Disponible en <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666535220300689>>

- CHRISTIANSEN, H. Y DAHL, V. (2005). Meaning in Context. In A. Dey, B. Kokinov, D. Leake & R. Turner (Eds.), *Modeling and Using Context*, Vol. 3554, 97–111. Springer Berlin Heidelberg.
- CID ABASOLO, K. (2009). Bilingüismo, monolingüismo y sesquilingüismo. *Revista de Filología Románica*, 26, 229–242.
- Clarín.com (15 de octubre de 2020). Como lengua materna. El español ya es el segundo idioma del mundo. Disponible en https://www.clarin.com/cultura/espanol-segundo-idioma-mundo_0_S7Y4W64qL.html
- CLYNE, M. (1997). Some of the Things Trilinguals. *The International Journal of Bilingualism*, 1(2), 95-116.
- CODÓ, E., NUSSBAUM, L., Y UNAMUNO, V., (2007). La noció de competència plurilingüe en el terreny de l'acollida lingüística. En Guasch, O. y Nussbaum, L. (eds) *Aproximacions a la competència multilingüe*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, p. 47-60.
- COHEN D, CRABTREE B. "Qualitative Research Guidelines Project". Julio de 2006. Disponible en <http://www.qualres.org/HomeWhat-3513.html>
- COLLIER, V., & THOMAS, W. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26–38.
- COLLINS, J. Y BLOT, R. K. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Disponible en DOI: 10.1017/CBO9780511486661
- COMANARU, R. S. & DEWAELE, J. M. (2015). A bright future for interdisciplinary multilingualism research. *International Journal of Multilingualism*, 3–17. Disponible en DOI <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2015.1071016>
- CONNAUGHTON-CREAN, L. Y Ó DUIBHIR, P. (2017). Home language maintenance and development among first generation migrant children in an Irish primary school: An investigation of attitudes. *Journal of Home Language Research*, 2, 22–39. Disponible en <http://hdl.handle.net/10092/14402>
- CONNOR, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: crosscultural aspects of Second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONTRERAS CUENTAS, M. M., PÁRAMO MORALES, D. Y ROJANO ALVARADO, Y. N. (2020). *Pensamiento y gestión*, 47, 283–306.
- COOK, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209. Disponible en doi:10.2307/3587717. Consultado el 2 de noviembre de 2020
- COOK, V. (2007). 'Multi-competence: black hole or wormhole for SLA research?' in Z. H. Han (ed.), *Understanding Second Language Process*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 16–26. Disponible en <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/SLRF05.htm>. Consultado el 2 de noviembre de 2020
- COOK, V. (2009). Language User Groups and Language Teaching. In L. Wei & V. Cook (Eds.). *Contemporary Applied Linguistics: Volume 1 Language Teaching and Learning* (pp. 54–74). London: Bloomsbury Academic. Retrieved November 3, 2020, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474211789.ch-003>
- COOK, V. J. (1992), Evidence for Multicompetence en Language Learning. *Journal of Research in Language Studies*, 42(4), 557–591. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>

- COOK, V. J. (1993), Wholistic multi-competence—Jeu d’esprit or paradigm shift? en Current issues in European second language acquisition research. Vol. 378, 3-8
- COOK, V. J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93-98
- COOK, V. J. (2003). Effects of the Second Language on the First. (ed. Cook, V.) Multilingual Matters, Second Language Acquisition Series.
- COOK, V. J. (2005). Basing teaching on the L2 user. In E. Llurda (Ed.), Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession (pp. 47–61). New York: Springer.
- COOK, V. J. (2007a). Multi-competence: black hole or wormhole for SLA research? In Z.H. Han (ed.), *Understanding Second Language Process*, pp. 16–26. Clevedon: Multilingual Matters.
- COOK, V. J. (2007b). The goals of English Language Teaching: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users? In J. Cummins & C. Davison (eds), *International Handbook on English Language Teaching*, pp. 237–248. Kluwer.
- COOK, V. J. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge, 5th Edition.
- COPANS, J. (1996). *Introduction à l’ethnologie et à l’anthropologie*. París: Éditions Nathan.
- CORDEN A, SAINSBURY R. (2006). Exploring ‘quality’: Research participants’ perspectives on verbatim quotations. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(2), 97–110.
- CORTÉS, D. E. (1994). Acculturation and its relevance to mental health. In R. G. Malgady & O. E. Rodríguez (Eds.), *Theoretical and conceptual issues in Hispanic mental health* (pp. 54–67). Robert E. Krieger Publishing Co.
- CORTÉS, P. (2013). El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre Identidad Resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. Tesis Doctoral, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- COTÁN FERNÁNDEZ, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes*, 1(1), 83–103. Disponible en <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- COVEY, S. R. (2004). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change* (25th anniversary edition). New York: Simon & Schuster.
- CRESWELL, J. (1998). Qualitative inquiry and reserarch design: Choosing. Among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRUZ, M. (2018). Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 119–132. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222018000100119&lng=es&tlng=es.
- CRYSTAL, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press, UK.
- CUELLAR, I., ARNOLD, B., & MALDONADO, R. (1995). Acculturation Rating Scale for Mexican Americans-II: A Revision of the Original ARSMA Scale. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(3), 275–304.

- CULHANE, S. F. (2001). Intercultural contact in a study-abroad ESL setting (Tesis doctoral). University of British Columbia.
- CULHANE, S. F., & KIMBER, L. (2001). Contact motivation in a SLA setting: applying the Intercultural Contact Model to sojourners at a Japanese university. *Polyglossia*, 4, 31–39.
- CULHANE, S. F. (2004). An Intercultural Interaction Model: Acculturation Attitudes in Second Language Acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 50–61.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. Disponible en doi:10.2307/1169960
- CUMMINS, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21, 37–61.
- CUMMINS, J. (1994a) The Acquisition of English as a Second Language, in Spangenberg-Urbschat, K. and Pritchard, R. (eds). *Reading Instruction for ESL Students*. Delaware: International Reading Association.
- CUMMINS, J. (1994b). The acquisition of English as a second language. In K. Spangenberg- Urbschat & R. Pritchard (Eds.). *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students* (pp. 36–62). Newark: International Reading Association.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2001a). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- CUMMINS, J. (2001b). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. 2nd Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. In: J. M. Dewaele, A. Housen and L. Wei (eds.). *Bilingualism: Beyond basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters, 56–66.
- CUMMINS, J. (2005). Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting*. Istanbul, Turkey: Bogazici University.
- CUMMINS, J.; BISMILLA, V.; CHOW, P.; COHEN, S.; GIAMPAPA, F.; LEONI, L.; SANDHU, P.; SASTRI, P. (2005). "Affirming Identity in Multilingual Classrooms", *The Whole Child*, 63(1), 38-43.
- CUMMINS, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: Jim Cummins and Nancy H. Hornberger (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5, *Bilingual Education* (2nd edition edition). Boston: Springer Science + Business Media.
- CUMMINS, J. (2011): "Bilingual and Immersion Programs". Dins Long, M. i Doughty, C. (Eds.): *Handbook of Second language Teaching*. London: Blackwell.
- CUMMINS, J. & EARLY, M. (Eds.) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.
- CUMMINS, V. J. (1991a). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70–89). Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en doi:10.1017/CBO9780511620652.006

- CUMMINS, V. J. (1991b). Language Development and Academic Learning Cummins, V. J. in Malave, L. and Duquette, G. *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Lang Policy*, 8, 351–375.
- CURDT-CHRISTIANSEN, X. (2013). (ed.). Special issue: “Family language policy”. *Language Policy* 12.
- CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. (2016): “Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean bilingual families”. *International Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694–709.
- DABÈNE, L. Y MOORE, D. (1995). Bilingual speech of migrant people, en Milroy, L. y Muysken, P (eds.): *One Speaker, Two Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, p 17-44.
- DABÈNE, L. ET INGELMANN, C. (1996). Un multilingüisme en construction. l'éveil de la conscience métalinguistique. en *Acquisition et l'interaction en Langue Étrangère*, 7, p. 123-138.
- DABÈNE, L. Y DEGACHE, C. (1998), « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in M. Souchon (coord.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Besançon, Septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, 373-383.
- DAGENAIS, D., & MOORE, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents en chinois. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 11–31.
- DAVIDSON, C. (2009). Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 36–52.
- DE ANGELIS, G. ET SELINKER, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. en: Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (éd.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 42-58.
- DE BEAUGRANDE, R. Y DRESSLER, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel.
- DE HOWER, A. Y ORTEGA, L. (2009). *The Cambridge Handbook of Bilingualism*.
- DEL MORAL, R (2014). Brevísimo apunte sobre el ambilingüismo. Disponible en línea <https://www.academia.edu/23666678/BREVÍSIMO_APUNTE_SOBRE_EL_AMBILINGÜISMO_Y_LAS LENGUAS_CONDICIONADAS?> Consultado el 27 de octubre de 2020
- DEL MORAL AGUILERA, R. (2015a). Aproximación sociológica a la utilidad de las lenguas extranjeras. Comunicación 50 congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español. Burgos, 25 julio 2015
- DEL MORAL AGUILERA, R. (2015b). Las batallas de la eñe. *Lenguas condicionadas y nacionalismo exaltados*. Madrid: Verbum.
- DEL MORAL AGUILERA, R. (2015c). Principios, fundamentos y objetivos del bilingüismo. Disponible en <<https://rafaeldelmorall.wordpress.com/category/el-hablante-y-las-lenguas/page/2/>>. Consultado en línea el 26 de octubre de 2020

- DEL MORAL AGUILERA, R. (2016). Igualdad y diversidad de las lenguas de Europa. Disponible en <<https://rafaeldelmorall.wordpress.com>> Consultado en línea 26 de octubre de 2020
- DEL MORAL AGUILERA, R. (2019). Hispanohablantes, monolingües, ambilingües y bilingües. *Archiletras/ Revista de Lengua y Letras*, núm. 1. Consultado el 26 de octubre de 2020. Disponible en <<https://www.archiletras.com/firma/hispanohablantes-monolingues-ambilingues-bilingues/>>
- DEL MORAL, R. (2019). Inconveniencias ocultas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Archiletras/ Revista de Lengua y Letras*, núm. 7. Consultado el 26 de octubre de 2020. Disponible en <<https://www.archiletras.com/firma/inconveniencias-ocultas-en-el-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras/>>
- DENIS SANTANA, L. (1995). *Explorando valores en el aula. Búsqueda en época de transición e incertidumbre*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. The Sage Handbook of Qualitative Research.
- DENZIN, N. K. AND Y. S. LINCOLN. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In *The Sage handbook of qualitative research*, ed. Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, 1–32. Thousand Oaks: SAGE Publications
- DERVIN, F. Y GAO, G. (2012). Constructing a fairy tale around intercultural couplehood on Chinese television. *Language and Intercultural Communication*, 12(1), 6-23. Disponible en DOI <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.630471>
- DEY, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- DÍAZ-BRAVO, L.; TORRUCO-GARCÍA, U.; MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ, M. & VARELA-RUIZ, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. [fecha de Consulta 1 de Diciembre de 2020]. ISSN: 2007-865X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- DIETZ, G. (2010). Towards a doubly reflexive ethnography: A proposal from the anthropology of interculturality. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3–26.
- DILLON, S. (2007). *Music, Meaning and Transformation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. València/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & MOSQUERA ROA, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 117–141. Disponible en DOI 10.5209/rev_DIDA.2009.v21.19718.
- DRU SUTHERLIN, L. (2014). *El componente cultural: sus influencias en la creación de una identidad L2 y la adquisición de español como segunda lengua*, Indiana University.

- DUARTE, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15. Disponible en doi:10.1080/13670050.2016.1231774
- DUARTE, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 1–16. Disponible en DOI: 10.1080/14790718.2018.1512607
- DULAY, H. C., BURT, M. K. Y KRASHEN, S. D. (1982). *Language two*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- DUNCAN, L. G., CASALIS, S. Y COLE, P. (2009). Early metalinguistic awareness of derivational morphology: observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 405–440. Disponible en doi: 10.1017/S0142716409090213
- DURANTI, A. (2007). Transcripts, like shadows on a wall. *Mind, Culture and Activity*, 13(4), 301–310.
- EDISON, T. (February, 2020). Oakwood Elementary School. Disponible en <https://oes.hallco.org/web/wp-content/uploads/2020/02/LIM-February-Newsletter.pdf>
- EDWARDS, B. (1999). “Inside the Whale: Deep Insider research”. Paper presented at the AARE and NZARE joint conference 1999, Melbourne, Australia.
- EISNER, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- EISNER, E. W. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press, New York.
- ELLEMERS, N., SPEARS, R., Y DOOSJE, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161–186.
- ELLIOTT, D., & DARA, C. (2017). A different kind of ethnography: Imaginative practices and creative methodologies (Eds.). Toronto: University of Toronto Press.
- EP-DATA. (23 de febrero de 2021). La lengua española en el mundo, en datos y gráficos. Disponible en <<https://www.epdata.es/datos/lengua-espanola-mundo-datos-graficos/513>>
- ESCODÉ, P. Y JANIN, P. (2010). *Le point sur L’intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- ESTALELLA, A. Y SÁNCHEZ CRIADO, T. (2018) *Experimental Collaborations: Ethnography through Fieldwork Devices* (eds.): Nueva York: Berghahn Books.
- ESTERBERG, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- ETXEBERRIA, F., GARMENDIA, J., MURUA, H. Y ARRIETA, E. (2019). Alumnado inmigrante y competencia plurilingüe en la escuela inclusiva. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 2, pp. 102–120. Disponible en doi <http://dx.doi.org/10.18452/20618>
- EVERS, J. C. (2011). From the Past into the Future. How Technological Developments Change Our Ways of Data Collection, Transcription and Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 38. Disponible en: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1636>
- EXTRA, G. & GORTER, D. (2001). *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FANECA, M., ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual

- education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. Disponible en <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>
- FARÍAS, L. (2016). Schettini, P y Cortazzo, I (comp.) Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa, pp. 8-17. Disponible en <http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/237/tecnicas-estrategias-investigacion-cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=8>
- FATCHUL MU'IN. (19 de marzo de 2008). Language in Social Context. Disponible en <https://fatchulkip.wordpress.com/2008/03/19/language-in-social-context/>
- FENNER, A. B; TREBBI, T.; AASE, L. «Mother tongue and foreign language teaching and learning - A joint project». *Bells: Barcelona English language and literature studies*, [en línea], 1999, 10, p. 133-4, <<https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/102830>> [Consulta: 22-10-2020].
- FERGUSON, C. (1959). *Diglosia*. En Garvin, P. y Lastra, Y. (1984) (eds.). *Antología de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, J. (1 de diciembre de 2018). Lengua, idioma, dialecto. [Publicación en un blog]. En Diccionario de Lingüística y Ciencias Afines. Disponible en <<http://www.hispanoteca.eu/Linguistik/l/LENGUA%20-%20IDIOMA%20-%20DIALECTO.htm>>
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2006). Fichas para investigadores. ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, Ficha 7. Consultado el 19 de noviembre de 2020. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- FERNÁNDEZ QUIRÓS, E. Y HERNÁNDEZ TENORIO, C. I. (2010). Ensayo sobre identidades. *Revista Educativa Digital Hekademus*, 6, 77-96.
- FERNÁNDEZ, F. Y MONTERO, B. (2003). La premodificación nominal en el ámbito de la informática. Estudio contrastivo inglés-español. *Studies in English Language and Linguistics*. Valencia, Universitat de Valencia.
- FERNÁNDEZ, S. (1992). Muchos lugares para la cultura. *Cable* 9.
- FERREIRO, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (Ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- FERRER, R., PALACIO, J., HOYOS, O. & MADARIAGA, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576. [Consulta realizada el 5 de octubre de 2020]. ISSN: 0123-417X. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21332837009>>
- FERRERO TURRIÓN, R. (2005). *Nuevos socios, nuevas fronteras. Los procesos migratorios desde Europa Central y Oriental*. Barcelona: CIDOB.
- FINEGAN, E. (2004). *Language: its structure and use*. Boston, Thomson Wadsworth.
- FINOCCHIARO, M. (1989). *English as a Second/Foreign Language: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- FISHMAN, J. A. (1968). Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. *Linguistics*.
- FISHMAN, J. (1972). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- FISHMAN, J. A. (1980). Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.
- FLAVELL, J. H. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Visor, Madrid.

- FLEMING, G. (19 de agosto de 2019). The Importance of Historic Context in Analysis and Interpretation. Disponible en <<https://www.thoughtco.com/what-is-historical-context-1857069>>
- FLEMING, J. (2018). Recognizing and resolving the challenges of being an insider researcher in work-integrated learning [special issue]. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(3), 311–320.
- FLICK, U. (2002). *An introduction to Qualitative Research*, Londres: Sage (2a edición).
- FONS M. Y PALOU J. (2015). «Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación», Tréma [en línea], núm. 42. Disponible en <http://journals.openedition.org/trema/3242>. DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.3242>
- FRESE, M. (2015). Cultural Practices, Norms, and Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10(46), 1327–1330.
- FROMKIN, V., RODMAN, R. AND HYAMS, N. (2011). An introduction to language. Boston, MA : Wadsworth Publishing.
- GAFARANGA, J. 2010. Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society* 39: 241–270.
- GAJO, L.; KOCH, P; MONDADA, L. (1996), La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition = The plurality of contexts and languages: an interactional approach of acquisition, en Bulletin suisse de linguistique appliquée 1996, no 64, p. 61-86
- GAJO, L. (2010) Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. In C. Escobar y L. Nussbaum (eds), *Aprender en una altra llengua / learning through another language / aprender en otra lengua*. Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- GARBARINO, J. AND STOTT, F. M. (1989). *What Children Can Tell Us*, San Francisco and London, Jossey-Bass Inc.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, J. (2018). La presencia de calcos estructurales y semánticos en Twitter: el caso del español de Cataluña. *ELUA*, 32, pp. 131–154. Disponible en doi: 10.14198/ELUA2018.32.6
- GARCÍA, A. *Language and identity*, p. 1. Available at: <http://si.unm.edu/Web%20Journals/Articles/Anna%20Garcia.html>. Accessed on: January 3, 2008.
- GARCÍA, C. (26 de noviembre de 2018). Estos son los 75 colegios de Castellón con auxiliar de inglés este curso. Consultado el 19 de noviembre de 2020. Recuperado de https://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/son-75-colegios-castellon-auxiliar-ingles-curso_1186932.html
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- GARCIA, O. (2009). Education, Multilingualism, and Translanguaging in the 21st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, y M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- GARCÍA, O.; SYLVAN, C. (2011). “Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities.” *Modern Language Journal*, 95, 385–400.
- GARCÍA, O. Y WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

- GARCÍA, O. Y OTHEGUY, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–19. Disponible en doi:10.1080/13670050.2019.1598932
- GARDENSWARTZ, L., & ROWE, A. (1994). *The Managing Diversity Survival Guide: A Complete Collection of Checklists, Activities, and Tips/Book and Disk*. McGraw-Hill Education: Europe.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266–272.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold Publishing.
- GARDNER-CHLOROS, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRIS, J. (2012). *La inmigración rumana en Aragón. Contexto sociopolítico y evolución histórica*. (Tesis doctoral). Departamento de Historia Contemporánea, Facultad de Geografía e Historia, UNED.
- GASS, S Y SELINKER L. (eds.) (1983), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley Mass.: Newbury House.
- GEERTZ, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. The impact of the concept of culture on the concept of man. *The interpretation of cultures*, New York: Basic Books, pp. 3-54.
- GENC, B., BADA, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5, 73–84.
- GIBSON, M. A. (2001). Immigrant adaptation and patterns of acculturation. *Human Development*, 44, 19–23.
- GIDDENS, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (2000). Guía sobre interculturalidad. Colección Cuadernos Q'anil, Proyecto Q'anil-PNUD. Editorial Serviprensa CA, Guatemala.
- GIMÉNEZ, G. (2009a). La cultura como identidad y la identidad como cultura, en Castellanos Ll. G, Grueso, D. I y Rodríguez, M. (eds.). *Identidad, Cultura y política: perspectivas conceptuales, miradas empíricas* (pp. 35–59). Programa Editorial Universidad del Valle, Cali: Colombia.
- GIMÉNEZ, G. (2009b). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Identidades Sociales* (pp. 25–51). Instituto Mexiquense de cultura, México: CONACULTA.
- GIMÉNEZ, G. (2011). Comunicación, cultura e identidad. reflexiones epistemológicas. *Comunicación, cultura e identidad*, 6(11), 109–132. Recuperado en 30 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000200005&lng=es&tlng=es.
- GIRALT LATORRE, J. Y NAGORE LAÍN, F. (2019). *La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial*. En J. Giralt Latorre y F. Nagore Laín. Zaragoza, Prensas de la Universidad.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2000). Transferencia y cambio de código en una comunidad bilingüe: área metropolitana de Valencia (I y II). *Contextos*, 33-36, pp. 309–360.

- GÓMEZ PELLÓN, E. (2010). «La observación participante». Introducción a la Antropología Social y Cultural. Santander: Universidad de Cantabria. Disponible en línea <https://ocw.unican.es/mod/page/view.php?id=793>
- GÓMEZ, S. Y MOLINA, J. L. (2010). «Les nouvelles migrations dans l'Europe: chaînes migratoires, établissement et réseaux sociaux des Bulgares en Espagne et en Catalogne». *Balkanologie*, 12(2). Disponible en <<http://balkanologie.revues.org/2211>>
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (1993). El proceso de normativización de la lengua gallega. *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, 3. Disponible en doi: <https://doi.org/10.5944/rllcgv.vol.3.1993.5702>
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde & R. González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 237–246). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- GONZÁLEZ, J. A. (2007). *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*. México: CONACULTA / UNAM.
- GOVEA RODRÍGUEZ, V., VERA, G. & VARGAS, A. M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26-39. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138003>
- GREEN, J., FRANQUIZ, M., & DIXON, C. (1997). The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 21(1), 172–176.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (1984). Quelques réflexions sur le biculturalisme. en *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon (Bulag)*, 1984, 11, 86-97.
- GROSJEAN, F. (1989). Neurolinguistics, beware! Bilinguals are not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
- GROSJEAN, F.; Y PY, B. (2002). Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : approche expérimentale. *Notions en question*, 6, 19–27.
- GROSJEAN, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- GROSJEAN, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel.
- GUARDADO, M. (2016). La Lengua Materna: Apreciaciones y Prácticas en Hogares Hispanohablantes de Canadá. *Científica*, 2(2), época 2, 95–116.
- GUARDIOLA, M. Y MASANET, E. (2008). Los matrimonios mixtos en España ¿espacios de construcción intercultural? *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 45–71. Disponible en DOI 10.14198/OBETS2008.1.03. Consultado el 21 de octubre de 2020
- GUASCH, O. (2002). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GUBER, R. (2001). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- GUBER, R. (2005). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción Del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- GUBER, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno.

- GUBER, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno.
- GUBER, R. (2011). La observación participante como sistema de contextualización de los métodos etnográficos: La investigación de campo de Esther Hermitte en los Altos de Chiapas, 1960-1961. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(2), 60–90. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5188/pr.5188.pdf
- GUBER, R. (2017). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- GUERRA ARIAS, F. (2006). La etnografía reflexiva en el campo de la migración del diario de una emigrante: la partida. *Sociedad y economía*, 11, 98–111. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99616177004>
- GUILLEMIN M, GILLAM L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261–280.
- GUTIÉRREZ EUGENIO, E. (2013). La enseñanza del español como L3. Implicaciones didácticas. Publicado en Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera, pp. 173–181, (eds. Amelia Blas Nieves y Julián Corros). Instituto Cervantes, Budapest. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/19_gutierrez.pdf
- GUVERCIN, H. (2010). Mother Tongue: The Language of Heart and Mind. *Literature and Languages*, 76. Disponible en <https://fountainmagazine.com/2010/issue-76-july-august-2010/mother-tongue-the-language-of-heart-and-mind>
- HAGÈGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Editions Jabob, París.
- HAGÈGE, C., (2005) in Grosjean, F., (2015) *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel, p. 14.
- HAHN, C., JORGENSON, J. AND LEEDS-HURWITZ, W. (2011). A Curious Mixture of Passion and Reserve: Understanding the Etic/Emic Distinction. *Éducation et didactique*, 5(3), 145–154.
- HALL, E. T. (1973). *The silent language*. Anchor books, New York: Garden City.
- HALLIDAY, M., MACINTOSH, A. AND STEVENS, P. (1970). “The users and uses of Language”, in J. Fisherman (ed.). *Reading in the Sociology of Language*, Mouton: The Hague Press.
- HAMERS, J. F Y BLANC, H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- HAMMARBERG, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. en J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- HAMMARBERG, B. (2006). Activation de L1 et de L2 lors de la production orale en L3: Étudo comparative de deux cas. en *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 24, p. 45-74 Hammarberg, B. y Williams, S. (1993). A study of third language acquisition. en: Hammarberg, B. (éd.) (1993). *Problem, Process, Product in Language Learning*. Stockholm : Stockholm University, p. 60-70.
- HAMMERSLEY, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. Routledge: Londres.
- HAMMERSLEY, P. AND ATKINSON, M. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge: Londres et Nueva York.

- HAMMERSLEY, P. Y ATKINSON, M. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, Editorial Paidós.
- HANNABUSS, S. (2000). Being there: ethnographic research and autobiography, *Library Management*, 21(2), 99–107.
- HARKLAU, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11, 329–350.
- HARRIS, M. (1968). *El desarrollo de la teoría antropológica*. México, Siglo XXI.
- HARRIS, M. (1979). *Cultural materialism: The struggle for a science of culture*. New York: Vintage.
- HARRIS, M. (1979). *El materialismo cultural*. Madrid, Alianza Editorial.
- HASMAN, M. (2000). The role of English in the 21st century. *English Teaching Forum*, 39(1): s/ p [en línea]. Disponible en: <<http://eca.state.gov/forum/vols/vol38/no1/p2.htm>>
- HAUGER, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: a Bibliography and the Research Guide*. Tuscaloosa, American Dialect Society, University of Alabama.
- HECHT, M. L., & CHOI, H. (2011). Chapter 8 The Communication Theory of Identity as a Framework for Health Message Design. Disponible en <https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43569_8.pdf>
- HELLER, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. In J. Phinney and M. Rotheram (eds). *Children's Ethnic Socialization*, pp. 12–200. Newbury Park, CA: Sage.
- HENAO SALGADO, B. E., MONTOYA LONDOÑO, D. M., GALEANO DE CARDONA, E., ALFONSO PATIÑO, L., GÓMEZ OSSA, L. E. Y LÓPEZ LONDOÑO, L. E. (2004). El lenguaje: La distancia más corta a la inteligencia humana. ¿Cómo evaluar y promover la inteligencia lingüística y la enseñanza para la comprensión como vía para el desarrollo de otras inteligencias? *Plumilla educativa*, 3(1), 55–61.
- HERAS I TRIAS, P.; FABRA FRES, N.; GIL PASAMONTES, E.; MARTÍN PUJOL, A. I LLENA BERNÉ, A. (2013). Infancias y adolescencias rumanas, en las migraciones transnacionales. Fundación IReS Instituto de Reinserción Social y Universitat de Barcelona, Barcelona.
- HERDINA, P. Y JESSNER, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HERMANTO, H. (2008). The influence of language competence, writing competence, and cultural competence on producing a successful writing. *Jurnal Sosial Humaniora*, 1. Disponible en doi 10.12962/j24433527.v1i2.675.
- HERRERAS, J. C. (2006). *Lenguas y normalización en España*. Madrid, Gredos.
- HOCKETT, C. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: The Macmillan Company (traducción al castellano: Curso de lingüística moderna. Buenos Aires: Eudeba, 1972).
- HOFSTEDE, G. & HOFSTEDE G. J. (2005). *Cultures and Organizations – Software of the Mind*. Revised and Expanded 2nd Edition. McGraw-Hill.
- HOGAN-BRUN, G. Y WOLFF, S. (2003). Minority languages in Europe: an introduction to the current debate. In Hogan-Brun, G. & Wolff, S. (Eds.), *Minority languages in Europe*, 3–15. London: Palgrave Macmillan.
- HOLLAND, D. Y K. LEANDER (2004). “Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction”. *ETHOS*, 32(2), 127-139.
- HOLLIDAY, A., HYDE, M. & KULLMAN, J. (2004). Intercultural communication – an Advanced Resource Book. (Routledge Applied Linguistics)

- HOLLIDAY, A. (2010). *Intercultural communication and ideology*. London, UK: Sage.
- HOULE, R. (2011). Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada. Catalogue de Statistique Canada (11-008-X). Consultado el 9 de febrero de 2021. Disponible en <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-008-x/2011002/article/11453-fra.htm>
- HU, A. (2014). "Languages and Identities". In *Manual of Language Acquisition*, edited by C. Fäcke, 87–102. Berlin: de Gruyter.
- HUGUET, A., VILA, I. Y LLURDA, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situation: A case for the linguistic interdependence hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313–335.
- HUGUET, Á. Y MADARIAGA, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- HUSEN, T. I., & OPPER, S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- NG, G. C. & NAGAYAMA HALL. (2011). Cultural Influences on Adolescent Development. Editor(s): B. Bradford Brown, Mitchell J. Prinstein. *Encyclopedia of Adolescence*, Academic Press.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- JAKOBSON, R. (1995). *On Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- JARVIS, S. (2003). Probing the Effects of the L2 on the L1: A Case Study. In *Effects of a Second Language on the First*. V. Cook (ed.), 81–102. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- JESSNER, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. En M. Putz (ed.), *Language Choice? Conditions, constraints and consequences*, 17–30. Amsterdam: Benjamins.
- JESSNER, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- JESSNER, U. (2008). "Teaching third languages: Findings, trends and challenges", *Language Teaching*, 1(41), 15–56
- JIEANU, I. (2012). *Interferențe lingvistice româno-spaniole*. Iași: Lumen.
- JIMÉNEZ AYALA, J. (23 de abril de 2018). Derecho. Disponible en <https://gradoceroprensa.wordpress.com/2018/04/23/derecho/>
- JOCILES RUBIO, M. I. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 15(1). Disponible en DOI 10.30827/Digibug.7524
- JOHNSON, J. M. (1996). Metaphor interpretations by second language learners: Children and adults. *Canadian Modern Language Review*, 53, 219–241.
- JONES, B. y Lewis, G. (2014). Language arrangements within bilingual education. In E. M. Thomas and I. Mennen (Eds.), *Advances in the study of bilingualism*, pp.141-170. Bristol: Multilingual Matters.
- JORGENSEN, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*, 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- JORGENSEN, D. L. (1989). The methodology of participant observation. In *Participant observation* (pp. 12–25). SAGE Publications, Inc. Disponible en <https://www.doi.org/10.4135/9781412985376>
- JUDD, E.; TAN, L. & WALBERG, H. (2001). *Teaching Additional Languages*. Bruselas: International Academy of Education.

- KAPLAN, R. B., Y BALDAUF, R. B. (1997). *Language Planning From Practice to Theory*. Clevedon, Multilingual Matters.
- KARUBIAN, J. (2018). Ethnography research: the art of focused listening. Disponible en <https://readytolaunchresearch.com/blog/ethnography-research-the-art-of-focused-listening>
- KASARES, P. (2017). La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 133–147. Disponible en DOI 10.2436/20.2504.01.129
- KELLY HALL, J., CHENG, A. AND CARLSON, M.T. (2006), 'Reconceptualising multi-competence as a theory of language knowledge'. *Applied Linguistics*, 27(2), 220–240.
- KEMP, C. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The exploration of multilingualism* (pp. 11–26). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- KHEIRKHAH, M. AND A. CEKAITE (2015). Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent-child interactions. *Multilingua - Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 34(3), 319-346.
- KILANOWSKI J. F. (2012). Breaking the ice: a pre-intervention strategy to engage research participants. *Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners*, 26(3), 209–212. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2012.01.001>
- KIM, Y. Y. (1982). Communication and acculturation. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural Communication: A reader* (4th ed., pp. 379–388). Belmont, CA: Wadsworth.
- KING, K. A., L. FOGLE & A. LOGAN-TERRY. (2008). Family language policy. *Language and linguistics compass*, 2(5), 907–922. Disponible en doi:10.1111/j.1749-818x.2008.00076.x
- KING, K. A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 726–733.
- KING, K. AND LANZA, E. (2017). Introduction to Special Issue on *Ideology, agency, and imagination in multilingual families*. Special issue. *International Journal of Bilingualism*. Online first.
- KISS, Z. E. (2011). Language policy and language ideologies in Szekler Land (Rumania): A promotion of bilingualism? *Multilingua*, 30, 221–264.
- KLEIN, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45, 419–465.
- KNIGHT, B. (2018). *How long does it take to learn a foreign language?* Cambridge University Press. Disponible en <<https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>>
- KOSIC, A., MANNETTI, L., Y SAM, D. L. (2005). The role of majority attitudes towards outgroup in the perceptions of the acculturation strategies of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 273–288.
- KOTTAK, C. (2011). *Antropología Cultural*. Madrid, España: McGrawHill Educación.
- KOURITZIN, S. (1999). *Face[t]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KOURITZIN, S. (2000). A mother's tongue. *TESOL Quarterly*, 34, 311–324.

- KOW, Y. C. K. (2003). Language shift and language maintenance in mixed marriages: A case study of a Malaysian-Chinese family. *International Journal of the Sociology of Language*, 161, 81–90.
- KRAMSCH, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1995). The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 83-92.
- KRAMSCH, C. (2001). “El privilegio del hablante intercultural” en M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 27–37.
- KRAMSCH, C. (2003). Metaphor and the subjective construction of beliefs. A P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 109-128). New York: Springer.
- KRAMSCH, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford University Press.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. Beverly Hills, CA.: Laredo Publishing Company.
- KRASHEN, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- KRASHEN, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- KRASHEN, S. D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. (p. 45-77). London: Academic Press.
- KRASHEN, S. D. (1996). *Under Attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA.: Language Education Associates.
- KRASHEN, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Disponible en www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- KRASHEN, S. D. (2014). *Stephen Krashen's theory of second language acquisition*. Disponible en <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>
- LADNER, S. (2014). *Practical Ethnography. A Guide to Doing Ethnography in the Private Sector*. Left Coast Press: Walnut Creek.
- LAFRAMBOISE, T., COLEMAN, H., & GERTON, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395–412.
- LANTOLF, J (2000) (editor). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- LANTOLF, J Y THORNE, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- LANZA, E. (2007). Multilingualism and the family. In Li Wei and Peter Auer (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, pp. 45–67. Berlin: Mouton de Gruyter.
- LAPADAT, J., & LINDSAY, A. C. (1999). Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64–86.
- LAPADAT, J. C. (2000). Problematizing transcription: Purpose, paradigm and quality. *Social Research Methodology*, 3(3), 203–219.

- LAROCHE, M., KIM, G, HUI, M., & JOY, A. (1996). An empirical study of multidimensional ethnic change: The case of the French Canadians in Quebec. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 114–131.
- LASAGABASTER, D. (1998). Language learning and the development of metalinguistic awareness. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, No. 3.
- LASAGABASTER, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida, Milenio.
- LASAGABASTER, D. (en prensa). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL, International Review of Applied Linguistics*.
- LASAGABASTER, D. Y GARCÍA, O. (2014). *Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela*. *Culture and Education*, 26(3), 557–572, DOI: 10.1080/11356405.2014.973671
- LASSITER, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LAUFER, B. (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. In V. Cook (ed.), *Effects of the L2 on the L1*. Clevedon, Multilingual Matters 19–31.
- LAZAROIU, S. (2003). More "Out" than "In" at the Crossroads between Europe and the Balkans. En I. O. (IOM), *Migration Trends*.
- LEITE MENDEZ, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- LENZERINI, F. (2011). Intangible Cultural Heritage: The Living Culture of Peoples. *European Journal of International Law*, 22(1), 101–120. Disponible en <https://doi.org/10.1093/ejil/chr006>
- LEVINSON BRADLEY, A. U., SANDOVAL-FLORES, E. Y BERTELY-BUSQUETS, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825–840.
- LEWIS, L., RIVERA, A. Y ROBY, D. (2012). *Identifying & Serving Culturally and Linguistically Diverse Gifted Students*. Waco, Texas, Prufrock Press Inc.
- LI MING. (2020). Vernacular: Its Features, Relativity, Functions and Social Significance. *International Journal of Literature and Arts*. Special Issue: *Humanity and Science: China's Intercultural Communication with the Outside World in the New Era*, 8(2), 81–86. Disponible en doi: 10.11648/j.ijla.20200802.17
- LI, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.
- LI, W. (2012). Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond. Special issue, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33, 1–2.
- LIMACHER-RIEBOLD, U. (2017). Mother tongue, first language, L1... Disponible en <<http://www.uteslanguagelounge.com>>. [Accessed 16th October 2020]
- LIMACHER-RIEBOLD, U. (2020). Mother tongue, first language, native language or dominant language? Ute's International Lounge blog. Available from: <<http://www.utesinternationalounge.com/mother-tongue-first-language-native-language-or-dominant-language/>> [Accessed 16th October 2020]

- LINCOLN, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275–289.
- LINELL, P. (2012). On the Nature of Language: Formal Written-Language-Biased Linguistics vs. Dialogical Language Sciences. En: Kravchenko, A. (Ed.). *Cognitive Dynamics in Linguistic Interactions*, 107-124. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- LIPSKI, J. M. (2007). Cruzando fronteras/cruzando lenguas. En Third Interdisciplinary Colloquium on Hispanic/Latin American Literatures, Linguistics, and Cultures. El arte de (con)vivir/the art of (co)existence. Gainesville, University of Florida, 1–30. Disponible en <http://www.personal.psu.edu/jml34/cruzando.pdf>
- LLOMPART, J.; MASATS, D.; MOORE, E.; NUSSBAUM, L. (2019). Mézclalo un poquito': plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15. Disponible en doi: 10.1080/13670050.2019.1598934
- LÖFGREN, H. (1982). *Pedagogical Bulletin*. Dept. de Pedagogía, Universidad de Lund.
- LOMEU GOMES, R. (2020). Talking multilingual families into being: language practices and ideologies of a Brazilian-Norwegian family in Norway. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Disponible en DOI: 10.1080/01434632.2020.1788037
- LÓPEZ CASTILLO, A. (2008). Aproximación al modelo lingüístico español: Un apunte crítico. *Revista de Derecho Político*, 71-72, pp. 311–346.
- LORD, A. B. (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- LOUREDA LAMAS, O.; MORENO FERNÁNDEZ, F.; ÁLVAREZ MELLA, H. Y SCHEFFLER, D. (2020). Demolingüística del español en Alemania. Instituto Cervantes, Universität Heidelberg y Universität Zürich, [en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/demolinguis_tica_espanol_alemania.pdf]
- LOUREDA LAMAS, Ó.; MORENO-FERNÁNDEZ, F. & ÁLVAREZ MELLA, H. (2023). Spanish as a heritage language in Europe: a demolinguistic perspective. *Journal of World Languages*, 9(1), 27–46. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0059>
- LÜDI, G. Y PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berne, Peter Lang.
- LÜDI, G. (1989). Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. en : Kremer, D. (dir.) Actes du VIIIème Congrès international de linguistique et philologie romanes. Tübingen : Niemeyer, p. 405–424.
- LÜDI, G. (1998). L'enfant bilingue, charge ou surcharge ? *ARBA*, 8, 13–30.
- LÜDI, G. (2008). Objectifs des compétences plurilingües mobilisables comme ressources pour gérer des situations de communication plurielles. En Moore, D. y Castellotti, V. *La compétence plurielle: regards francophones*, p. 207–230. Berne: Peter Lang.
- LUSK, M., & GALINDO, F. (2017). Strength and Adversity: Testimonies of the Migration. *Social Development Issues*, 39(1), 11–28.
- LUSZKI, M. B. (1958). *Itdisciplinary Team Research-Methods and Problems*. Nat. Train. Lab. in Group. Dev., Nueva York, pág. 10.
- LYONS, D. (8 de enero de 2020). ¿Cuántas personas hablan español en el mundo y en qué países se habla? La revista de Babel. Disponible en <<https://es.babel.com/es/magazine/cuantas-personas-hablan-espanol-y-donde-se-habla>>

- MACKENZIE, P. (2009). Mother tongue first multilingual education among the tribal communities in India. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(4), 369-385.
- MACKEY, W.F., SIGUAN, M. (1986). *Education bilingue*. París: UNESCO, Delachaux et Nestlé.
- MALINOWSKI, B. (1922). "Ethnology and the Study of Society", *Economica*, 6, 208–219.
- MALINOWSKI, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge and Kegan Paul.
- MALINOWSKI, B. (1935). *Coral Gardens and Their Magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands*. 2 vols. London: Allen and Unwin.
- MALINOWSKI, B. (1948). *Magic, Science, and Religion, and Other Essays*, ed. Robert Redfield. Boston: Beacon.
- MALINOWSKI, B. (1967). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. Trans. Norbert Guterman. London: Routledge and Kegan Paul.
- MALINOWSKI, B. (1983). Introducción a *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias sociales.
- MALONE, S. (2007). *Mother tongue-based multilingual education: Implications for education policy*. Paper presented at the Seminar on Education Policy and the Right to Education: Towards more Equitable Outcomes for South Asia's Children, Kathmandu, Nepal, 1–3 October. Retrieved from <<https://www.sil.org/resources/archives/42737> >
- MALTERUD, K. (2001). The art and science of clinical knowledge: Evidence beyond measures and numbers. *The Lancet*, 358, 397–400.
- MANNY, J. (2000). "How will Literacy be defined in the New Millenium?" En *Reading Research Quarterly*, 35(1), 65–67. International Reading Association.
- MARCOS MARÍN, F. Y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1988). *Lingüística aplicada*. Madrid: Editorial Síntesis (Colección Lingüística No. 17).
- MARCU, S. (2009). Inmigrantes rumanas al servicio domésticos y de cuidados de la Comunidad de Madrid. *Estudios Geográficos*, 70(267), 463–489.
- MARCU, S. (2012). Emotions on the move: Belonging, sense of place and feelings identities among young Romanian immigrants in Spain. *Journal of Youth Studies*, 15(2), 207–223.
- MARCU, S. (2014). From the marginal immigrant to the mobile citizen: Reconstruction of identity of Romanian Migrants in Spain. *Population, Space and Place*, 21(6), 506–517.
- MARIAN, V. Y SHOOK, A. (2012): "The cognitive benefits of beeing bilingual", *Cerebrum*.
- MARSHALL, S. & MOORE, D. (2016). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 1–16. Disponible en DOI: 10.1080/14790718.2016.1253699
- MARTÍN CRIADO, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, 56, 57–71.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004). El valor de la buena madre. Oficio de ama de casa, alimentación y salud entre las mujeres de clases populares. *Revista Española de Sociología*, 4, 93–118.
- MARTÍN CRIADO, E. (2014). Mentiras, incongruencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(1), 115–138. Disponible en doi: 10.3989/ris.2012.07.24

- MARTÍN JULIÁN, R. (2017). Estudios de aculturación en España en la última década. *Papeles del Psicólogo–Psychologist Papers*, 38(2), 125–134. Disponible DOI 10.23923/pap.psicol2017.2826.
- MARTÍN MARTÍN, P. (2000). La retórica contrastiva: nuevas dimensiones en el análisis del discurso escrito. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 18, 205–217.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid Síntesis.
- MARTÍNEZ, M. (2007). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Primera Edición. México. Editorial Trillas.
- MARTÍNEZ, M., & MARTÍNEZ, J. (2018). Procesos migratorios e intervención psicosocial. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 96–103.
- MARZÀ IBÁÑEZ, A. Y TORRALBA MIRALLES, G. (2017). Llengües de casa, llengües d’escola. La interculturalitat a través de textos identitaris. Disponible en <<http://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/TorralbaMarza.pdf>>
- MAS, A; MONTOYA, B (2012): “Language teaching and family linguistic transmission: two correlative factors en the Valencian Region (Catalan vs. Spanish), *Sociolinguistic Studies*, 6, 1–19.
- MATSUDA, M. J. (1991). Voices of America: Accent, Antidiscrimination Law, and a Jurisprudence for the Last Reconstruction. *The Yale Law Journal*, 100(5), 1329–1407. Centennial Issue. Disponible en doi:10.2307/796694
- MATURANA MORENO, G. A. Y GARZÓN DAZA, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192–205.
- MAY, S. (2008): “Bilingual/Immersion education: What the research tells us”. Dins Cummins, J. i Hornberger, N.: *Encyclopedia of language and education*. (2nd. ed.) (Vol. 5). New York: Springer.
- MAY, T. AND PERRY, B. (2017). *Reflexivity: the essential guide*. London: Sage.
- MCGILL, B. (2018). *Simple Reminders: Inspiration for Living Your Best Life*. Simple Reminders, LLC.
- MCGRANAHAN, C. (2018). Ethnography beyond method: the importance of an ethnographic sensibility. *Sites: A Journal of Social Anthropology & Cultural Studies*, 15(1).
- MCKEE L., MAUTHNER N., MACLEAN C. (2000). ‘Family friendly’ policies and practices in the oil and gas industry: Employers’ perspectives. *Work Employment and Society*, 14, 557–571.
- MEISEL, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *En Language and Communication*, 3(1), p. 11–46.
- MEJÍA MEJÍA, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima, Perú.
- MELO PFEIFER, S. Y SCHMIDT, A. (2012). Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. Contribution to Plurilingual and intercultural education, a special issue guest-edited by MikeByram, Mike Fleming & Irene Pieper. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–30.
- MENO BLANCO, F. (2004). “Aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida”. *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, (coord.) F. Meno Blanco. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 29–65.

- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MERINO, M. E. Y TILEAGÁ, C. (2011). La construcción de identidad de minorías étnicas: un enfoque discursivo psicológico a la autodefinición étnica en acción. *Discurso & Sociedad*, 5(3), 569–594.
- MEY, J. L. (1993). *Pragmatics. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EL INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (2016). *Lenguas nativas y primera infancia*. Colección Derechos y Orientaciones Culturales.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, pp. 65–80.
- MISHLER, E. G. (1979). Meaning in Context: Is there any other kind? *Harvard Educational Review*, 49(1), 1–19.
- MISHLER, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415–443.
- MISHLER, E. G. (1991). Representing discourse: The rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 255–280.
- MONCLÚS ESTELLA, A., & SABÁN VERA, C. (2015). 1995-2015: 20 años de aprendizaje permanente en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana De Educación*, 69(3), 93–116. Disponible en <<https://doi.org/10.35362/rie693114>>
- MONDADA, L. (2008). Using video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: videotaping institutional telephone calls. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1161/2566>
- MONNÉ, P. (1998). La escritura y su aprendizaje. En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (coord. por Antonio Mendoza Fillola). ICE, Universitat de Barcelona, 155–168.
- MONTRUL, S. & POLINSKY, M. (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- MOORE, D. (1996) Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, n° 7, p. 95-121.
- MOORE, D. Y CASTELLOTTI, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. En D'une langue a d'autres. Pratiques et représentations. In Castellotti, V. op
- MOORE, D. (2001) Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. en Moore, D. (Ed.) (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Collection Crédif-Essais, Didier, Paris, p. 7-22.
- MOORE, D. (2006b). Plurilingualism and Strategic Competence in Context. *The International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125–138.
- MOORE, D., & GAJO, L. (2009). Introduction: French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance, and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6, 137–153.
- MOORE, D. (2016), Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues dès le plus jeune âge en *Sprogforum* 58, 41–48

- MOORE, E., & LLOMPART, J. (2017). Collecting, transcribing, analyzing and presenting plurilingual interactional data. In E. Moore & M. Dooly (Eds), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 403–417). Research-publishing.net. DOI <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.638>
- MORA, M. (2008). *La coevolución del sistema: Lenguaje-cognición como “motor” de la existencia y dinámica de los procesos cognitivos superiores* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- MOREIRA, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos. Texto de Apoyo n° 14. Publicado en Actas del PIDE, 4, 25–55. Universidad de Burgos, España. Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- MORENO CABRERA, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. & LAMAS, Ó. (2023). Heritage languages and socialization: an introduction. *Journal of World Languages*, 9(1), 1–14. Disponible en <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0051>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Y RAMALLO, F. (2013). *Las lenguas de España a debate*. Colección Ensayo. Madrid, Uno y Cero Ediciones.
- MORRIS, M. W., LEUNG, K., AMES, D. & LICKEL, B. (1999). Views from inside and outside: integrating emic and etic insights about culture and justice judgment. *Academy of Management Review*, 24(4), 781–796.
- MOSTACERO, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100–119. Disponible en Dialnet-OralidadEscrituraYEscrituralidad-4782110.pdf
- MUECKE, M. A. (2003). “Sobre la evaluación de las etnografías”. En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa, coord. Janice M. Morse.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2003). Los programas de educación compensatoria en la enseñanza del español a inmigrantes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria. *Carabela*, 53, pp. 25–44.
- MUÑOZ, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.
- MUÑOZ, CARMEN (2010). “On how age affects foreign language learning”, *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 39–49. GALA.
- MURCHISON, J. (2010). *Ethnography Essentials: Designing, Conducting, and Presenting your Research*, San Francisco: Wiley.
- MURPHY, C., KLOTZ, A. C. Y KREINER, G. E. (2017). Blue skies and black boxes: The promise (and practice) of grounded theory in human resource management research. *Human Resource Management Review*, 27(2), 291–305. Disponible en doi: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.08.006>
- MUYSKEN, P. (2000). *Bilingual speech: a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NANDI, A. (2016). Estratexias familiares para a transmisión interxeracional do galego. *Grial. Revista Galega de Cultura*, 211, 123–131.
- NANDI, A. & DEVASUNDARAM, A. (2017). Contesting the Conventionalising of Castilian: The Role of Galician Parents as Counter-Elites. In F. Lauchlan & M.C. Parafita Couto (Eds.), *Bilingualism and Minority Languages in Europe: Current trends and developments* (pp. 12–33). Cambridge Scholars Publishing.

- NANDI, A. (2017). Language Policies and Linguistic Culture in Galicia. *Labor Histórico*, 3(2), 28–45. Disponible en <https://doi.org/10.24206/lh.v3i2.17124>
- NANDI, A. (2023). Micropolíticas lingüísticas familiares de resistencia Estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, pp. 1–24. Disponible en <https://doi.org/10.1075/resla.20046.nan>
- NANDI, A., MANTEROLA, I., REYNA, F., & KASARES, P. (2022). Effective family language policies and intergenerational transmission of minority languages: Parental language management from autochthonous and diasporic contexts. In M. Hornsby & W. Mcleod (Eds.), *Transmitting minority languages: Complementary reversing language shift strategies* (pp. 305–329). Palgrave Macmillan. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-3-030-87910-5_12
- NAUTA, J. P. (2010). Lengua hablada y producción oral. En Antología de las Jornadas Internacionales ELE – Navas del Marqués (1986-1987-1990). *Monográficos Marco ELE*, 11, pp. 267–273.
- NAVARRO, J.L., HUGUET, A., JANÉS I CARULLA, J. (2008). Actitudes hacia la lengua materna y la del país de acogida por parte de los escolares inmigrantes. Su relación con la competencia lingüística en la lengua de la escuela. *Textos: didáctica de la lengua y de la literatura*, 48, 83-91.
- NAVAS LUQUE, M. Y ROJAS TEJADA A. J. (2010) *Aplicación del modelo ampliado de aculturación relativa (MAAR) a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- NAVAS, M., PUMARES, P., SÁNCHEZ, J., GARCÍA, C., ROJAS, A., CUADRADO, I., ASENSIO, M. & FERNÁNDEZ, J. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: La perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Almería: Junta de Andalucía y Ediciones Al Sur.
- NIEVES-MAYSONET, A. (2019). “Ni soy de aquí, ni soy de allá: Negotiating a Transcultural Identity in the Spanish Heritage Classroom”. Fifth International Colloquium on Languages, Cultures and Identity in Schools and Society. July 3-5, at Soria, Spain. Sponsored by Loyola-Marymount University, Los Angeles.
- NINA-ESTRELLA, R. (2018). Procesos Psicológicos de la Migración: Aculturación, Estrés y Resiliencia. *Boletín Científico Sapiens Research*, 8, 29–37.
- NINYOLES, R. LL. (1981). Tendencias fundamentales de la política lingüística: opciones contextuales en el ámbito de la educación bilingüe. *Revista de educación*, p. 15–30.
- NOGUEROL, A. (2003). Aprender lengua en la sociedad prurilingüe y multicultural del siglo XXI en Guías Praxis para el profesorado de ESO. Lengua y Literatura. Contenidos, actividades y recursos. p. 34/91 - 34/111, Barcelona: Cisspraxis. (recuperado de <http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=lengua&archivo=G R106.pdf>)
- NOGUEROL, A. (2006). El programa Evlang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña. En H. Muñoz (Ed.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 373-398). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- NOPRIVAL, N., RAFLI, Z., & NURUDDIN, N. (2019). Breaking the Secrets behind the Polyglots: How Do They Acquire Many Languages? *The Qualitative Report*, 24(11), 2916–2928. Disponible en <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss11/16>

- NORDQUIST, R. (27 de agosto de 2020). English as a Foreign Language (EFL). Disponible en <<https://www.thoughtco.com/english-as-a-foreign-language-efl-1690597>>
- NORTON, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.
- NUNAN, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin.
- NUSSBAUM, L. Y BERNAUS, M. (ed.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Editorial Síntesis.
- NUSSBAUM, L. Y UNAMUNO, V. (2006). Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant. Bellaterra. Servei de Publicacions de la UAB.
- O'REILLY, K. (2012). Ethnographic returning, qualitative longitudinal research and the reflexive analysis of social practice. *The Sociological Review*, 60(3), 518–536.
- OGILVY, D. (2013). *Confessions of an advertising man*. Harpenden, Herts, [UK]: Southbank Publishing.
- OLIVER, D. G., SEROVICH, J. M., & MASON, T. L. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social Forces*, 84(2), 1273–1289.
- OLLER, J., & VILA, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23(1), 3–22. Disponible en <http://doi.org/10.1174/113564011794728588>
- ONG, W. J. (2002). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Routledge, New York.
- ORTEGA ARJONILLA, E. (2004). La traducción como actividad mediada culturalmente, en F. J. García Marcos et al. (eds.) *Traducción, Cultura e Inmigración. Reflexiones Interdisciplinarias*, 61–74. Granada: Ed. Atrio.
- ORTEGA, E.; PEÑALOSA, J. (2012): «Claves de la crisis económica española y retos para crecer en la UEM». *Documentos Ocasionales*, 1201, Banco de España, Madrid.
- ORTIZ, F. (1983). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias sociales.
- OSKAAR, E. (1984). Multilingüismo y multiculturalismo desde el punto de vista lingüista, en Husen, T. y Oppen, S. *Educación multicultural y multilingüe* (Madrid, Narcea), pp. 33–57.
- OTHEGUY, R., GARCÍA, O. & REID, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281–307. Disponible en doi:10.1515/applirev-2015-0014
- OZFIDAN, B. (2017). Right of Knowing and Using Mother Tongue: A Mixed Method Study. *English Language Teaching*, 10(12), 15–23. Available from <http://doi.org/10.5539/elt.v10n12p15> / [Accessed 19th October 2020]
- PAJARES ALONSO, M. (2006). Procesos migratorios e integración socio-laboral de los inmigrantes rumanos en Cataluña (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Disponible en <<http://hdl.handle.net/2445/35194>>
- PAJARES, M. (2007). *Inmigrantes del Este. Procesos migratorios de los rumanos*. Barcelona: Icaria.
- PALACIOS MARTÍNEZ, I. (dir.), Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzie, Y., Xabier Fernández Polo, F., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y. & Varela Pérez, J. R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Recuperado el 11 de marzo de 2021. Disponible en línea en <<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/monolingüismo>>

- PALANCO LÓPEZ, N. M. (2009). La Diglosia: una cuestión social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 3. Disponible en www.eumed.net/rev/cccss/03/nmpl4.htm
- PALOS, J. (6 de marzo de 2018). Identidad y sentimientos de pertenencia. El Diario de la Educación. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2018/03/06/identidad-sentimientos-pertenencia/#:~:text=El%20sentimiento%20de%20pertenencia%20es,%2C%20afectos%2C%20v%C3%ADnculos%2C%20etc.>
- PALOU, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge de català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- PARDO, B. (15 de octubre de 2020). Ya hay más de 585 millones de personas que hablan español en el mundo. ABC Cultural. Disponible en https://www.abc.es/cultura/abci-mas-585-millones-personas-hablan-espanol-mundo-202010151224_noticia.html
- PARICIO TATO, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Porta Linguarum*, 21, 215–226.
- PARK, R. E. (1928). Human Migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33, 6.
- PARK, S. K. (2012). "Investigations on Educational Significance of 'Multicultural Space' in Multicultural Education". *Journal of cultural and historical geography*, 24(2), 111–122.
- PARRY O, MAUTHNER N. (2004). Whose data are they anyway?: Practical, legal and ethical issues in archiving qualitative research data. *Sociology*, 38, 139–152.
- PASCUAL GRANELL, V. (2006). El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià. València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport. (Suport a l'ensenyament en valencià). Disponible en <http://ceice.gva.es/va/web/enseñanzas-en-lenguas/el-tratamiento-de-las-lenguas-en-un-modelo-de-educacion-plurilingue-para-el-sistema-educativo-valenciano>
- PATO, E., FANTECHI, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Revista electrónica Relingüística aplicada*, núm. 10. Disponible en <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>.
- PEMJEAN CONTRERAS, I. (2008) *Historia de vida de Rosa Martínez, mujer mapuche sanadora. Una lectura desde el género* (Trabajo Final de Grado). Universidad de Chile, Chile.
- PENNYCOOK, A. (2017). Translanguaging and Semiotic Assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 269–282. Disponible en [doi:10.1080/14790718.2017.1315810](https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810).
- PÉREZ CUESTA, G. (2014). La Observación Participante en la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales a partir David Hockney. En: Marín Viadel, R.; Roldán, J.; Pérez Martín, F. (eds.). *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada, 2014.
- PÉREZ DE CUÉLLAR, J. et al. (1996). *Our Creative Diversity*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105586> (Last accessed 26 Oct. 2020).

- PÉREZ-PEITX, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- PÉREZ-PEITX, M. & SÁNCHEZ-QUINTANA, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Lenguaje Y Textos*, 49, 7–18. Disponible en <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11460>
- PÉREZ PORTO, J. Y GARDEY, A. (2015). Definición de alófono. Disponible en <<https://definicion.de/alofono/>>
- PETREÑAS, C., LAPRESTA, C. & HUGUET, Á. (2018). Redefining cultural identity through language in young Romanian migrants in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 18(2), 225–240. Disponible en DOI: 10.1080/14708477.2016.1221416
- PHINNEY, J. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. In J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults*, pp. 117–134. Washington, DC: American Psychological Association.
- PHINNEY, J. S., JACOBY, B. & SILVA, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 478–490. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.1177/0165025407081466>>
- PIEDRA, L. (2010). *Deixis personal y representaciones mentales: Propuesta de la existencia de los marcadores deícticos cognitivos y su relación con la deixis personal* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica: Costa Rica.
- PIKE, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Netherlands, The HagueMouton.
- PILLER, I. (2001): “Private language planning: The best of both worlds?”, *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 61–80.
- PILLER, I. (2011). *Intercultural communication*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- PIZARRO, C. (2014). La entrevista etnográfica como práctica discursiva: análisis de caso sobre las pistas meta-discursivas y la emergencia de categorías nativas. *Revista De Antropología*, 57(1), 461–496. Disponible en <<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2014.87770>>
- PLUM, E. (2008). In collaboration with Benedikte Achen, Inger Dræby & Iben Jensen. (2008). *CI – Cultural Intelligence. The art of leading cultural complexity* UK: Middlessex University.
- POLAND, B. D. (1995). Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 1, 290–310. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/107780049500100302>
- POPA, S. (2016). *Language transfer in second language acquisition. Some effects of L1 instruction (Romanian) on L2/L3 learning (Catalan/Spanish)*. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, España. Disponible en <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/380548/Tsp1de1.pdf?sequence=2>
- POPLACK, S. (1979). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a Typology of Code-Switching. *CENTRO Working Papers* 4.
- POPLACK, S. (1996). “Cursillo sobre teoría de la variación”, *XI Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filología de la America Latina* (ALFAL). Universidad de las Palmas.

- PORCHER (2003), Le plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, p. 88-95
- PORQUIER, R. Y PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier Scolaire.
- PORTELLI, A. (2009). *Històries orals: Relats, imaginació, diàleg*. Barcelona: Memoria Democràtic.
- PORTOLÉS, L. Y MARTÍ, O. (2017). Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 61–77. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.698>
- POTOWSKI, K. (2008). "I was raised talking like my mom": The influence of mothers in the development of MexiRicans' phonological and lexical features. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages*, 201–220. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- POTTER, J. Y HEPBURN, A. (2007). Life is out there: a comment on Griffin. *Discourse Studies*, 9(2), 276–282. Disponible en DOI <http://dx.doi.org/10.1177/1461445607075348>
- POVEDA, D. (2015). Presentación seminario *Investigación etnográfica en entornos educativos y estrategias de análisis de materiales audio-visuales*. Universitat Jaume I.
- POWELL, J. W. (1883). Human evolution: Annual address of the President, J. W. Powell, delivered November 6, 1883. *Transactions of the Anthropological Society of Washington*, 2, 176–208.
- PRASAD, D., BIBHAR S. S. & BAIKANI, L. S. (2018). The role of pilot studies in ethnographic research: An assessment. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(6), 37–42. Disponible en <http://www.alleducationjournal.com/archives/2017/vol2/issue6/2-6-43>
- PREAT, A. (28 de abril de 2016). Multilinguals: How Speaking Multiple Languages Affects identity. Peacock Plume, Student Media. American University of Paris. Consultado el 10 de mayo de 2021. Recuperado de <http://peacockplume.fr/opinion/multilinguals-how-speaking-multiple-languages-affects-identity#:~:text=Multilinguals%20can%20express%20emotions%2C%20thoughts,with%20their%20French%2Dspeaking%20friends>.
- PUJOL BERCHÉ, M. (2013). Política lingüística: lengua, cultura e identidad, el ejemplo de Cataluña. *Amnis*. Disponible en <http://journals.openedition.org/amnis/2061> DOI: <https://doi.org/10.4000/amnis.2061>
- PURVES, A. C. (1988). Introduction. En Purves (ed.). *Writing across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, 9–21. Newbury Park, CA: Sage.
- PY, B. (1991). Bilinguisme, exolingüisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 1991, 17, 147–161.
- QUAY, S. Y MONTANARI, S. (2019). *Bilingualism and Multilingualism*. In De Hower, A. y Ortega, L. *The Cambridge Handbook of Bilingualism*, pp. 544–560.
- QUIRÓS, J. (2015). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 0(17). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/4914>

- RAMÍREZ LÓPEZ, M. P. (2017). *El proceso de adaptación sociocultural: un modelo sociocognitivo de aculturación* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- RAMIREZ, M. I. (1984). Assessing and understanding biculturalism-multiculturalism in Mexican-American adults. In J. L. Martinez (Ed.), *Chicano psychology* (2nd ed., pp. 77-94). New York: Academic Press.
- RECASENS SALVO, A. (2018). Explorando los orígenes de la etnografía y su pertinencia. *Revista Chilena de Antropología*, 38, 330-350. Disponible en doi: 10.5354/0719-1472.52119
- REDFIELD, R., LINTON, R. & HERSKOVITS, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149–152.
- RESNIK, D. B. (23 de diciembre de 2020). What Is Ethics in Research & Why Is It Important? National Institute of Environmental Health Sciences (NIEHS). Consultado el 8 de marzo de 2020. Disponible en <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- RESTREPO, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/77>
- RESTREPO-OCHOA, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- RETORTILLO, A., Y RODRÍGUEZ, H. (2010). Estrategias de aculturación y adaptación psicológica en un grupo de inmigrantes. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 19–30.
- REY HENAO, L. (2015). Configuración de la identidad en los estudiantes de inglés como L2 del ILUD como usuarios del programa Taking Wing, de Laud Estéreo 90.4 FM, Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá.
- RICHARDS, J. C. Y SCHMIDT, R. (2013). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. NY, Routledge.
- RICHARDS, J. C. Y SCHMIDT, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4th ed). New York: Routledge.
- RILEY, P. Y HARDING, E. (2003). *La familia Bilingüe*. 2ª edición. Ed. Cambridge
- RINCÓN IGEA, DELIO DEL (1997). *Metodologías cualitativas orientadas a la comprensión*. Barcelona: Paidós.
- RINGBOM, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In : CENOZ, J., HUFEISEN, B. y JESSNER, U. (ed.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives, Multilingual Matters* p. 59-68.
- RINGBOM, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RÍOS, I. Y SALVADOR, V. (2008). *L'ensenyament del discurs escrit*. Alzira, Bromera.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- RODRÍGUEZ, C., POZO, T. & GUTIÉRREZ, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289–305.
- RODRÍGUEZ, F. G. (2016). La filosofía del lenguaje de Eugenio Coseriu a la luz de la investigación psicológica sobre formación de conceptos: acerca del lenguaje como sistema de coordenadas conceptuales básicas. *Lengua y habla*, 20, 72–95.

- RODRÍGUEZ-GARCÍA, D. (2004). Inmigración y mestizaje hoy. Formación de matrimonios mixtos y familias transnacionales de población africana en Cataluña. Disponible en DOI 10.13140/2.1.5185.6002. Consultado el 21 de octubre de 2020.
- ROLLIN, H. (2006). Intercultural Competence for Students of Spanish: Can we teach it? Can we afford not to teach it? *The Language Learning Journal*, 34(1), 55–61. Disponible en DOI: 10.1080/09571730685200241
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- ROVIRA MARTÍNEZ, M. (2014). “El plurilingüismo familiar”. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, núm. 54. Disponible en línea <<https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/279223>>
- ROVIRA, L. C. (2008). The relationship between language and identity. The use of the home language as a human right of the immigrant. *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 16(31), 63–81. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407042009004>>
- RUIZ BIKANDI, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 65–76.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004). Inmigración, diversidad, integración y exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante. *Revista de estudios de Juventud* 66(4), 11–21.
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. & RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism*, 1–11. Disponible en DOI: 10.1080/14790718.2015.1071021
- SAATCHI, S. (2008). *Estudio sobre la inmigración rumana en España*. Madrid: Castellana Cien.
- SAFONT-JORDÀ, M. (2006). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida, Spain: Editorial Milenio, 2003.
- SAFONT-JORDÀ, M. (2015). The promotion of multilingualism in a Catalan-speaking area. Familial challenges in the Valencian Community. In U. Jessner-Schmid & C. Kramersch (Ed.), *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives* (pp. 39-60). Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton. Disponible en <https://doi.org/10.1515/9781614512165-004>
- SAFONT-JORDÀ, P. (2022). ‘In English!’ teachers’ requests as reactions to learners’ translanguaging discourse. *Language, Culture and Curriculum*, 35(3), 317–333. Disponible en DOI: 10.1080/07908318.2021.1979578
- SALABERRI RAMIRO, M. S. (2004). “Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas”, en *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, (coord.) F. Meno Blanco. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 9–28.
- SALAZAR TETZAGÜIC, M. J. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos. Módulo 1, Enfoque teórico – Manuel de Jesús Salazar Tetzagüic. Instituto interamericano de Derechos Humanos. San José, C.R.: IIDH
- SALES, A., MARZÀ, A. & TORRALBA, G. (2021). Daddy, Can You Speak Our Language? Multilingual and Intercultural Awareness through Identity Texts, *Journal of Language, Identity & Education*, 1–12. Disponible en DOI: 10.1080/15348458.2021.1901586

- SALES, D. (2013). Living In A Transnational World. Translation As Part Of Transcultural Identity. *Transfer*, 8(1-2), 70–90.
- SALZMANN, Z., STANLAW, J. Y ADACHI, N. (2019). *Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Routledge, New York.
- SAM, D. L. & BERRY, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. Disponible en <<https://doi.org/10.1177/1745691610373075>>
- SÁNCHEZ, G. Y LÓPEZ, M. (2008). Ansiedad y modos de aculturación en la población inmigrante. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 399–410.
- SÁNCHEZ, J., & FERNÁNDEZ, D. (1993). Acculturative stress among Hispanics: A bidimensional model of ethnic identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 654–658.
- SANDBERG, A., BROSTRÖM, S., JOHANSSON, I., FRØKJÆR, T., KIEFERLE, C., SEIFERT, A., LAAN, M. (2017). Children’s perspective on learning: An international study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. *Early Childhood Education Journal*, 45, 71–81. Disponible en DOI: 10. 1007/s10643-015-0759-5
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista De Investigación Educativa*, 18(1), 223–242. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- SANDU, D. (2006): “Exploring Europe through work migrations: 1990-2006”, *Living abroad on a temporary basis. The economic migration of Romanian: 1990-2006*. Open Society Fundation Bucarest.
- SANDU, D. (2009). *Comunități românești în Spania*. București: Fundația Soros România.
- SANTAMARÍA S., A. (2010). La Integración de las Personas Migrantes. el Enfoque de la Psicología Cultural y de la Liberación. La Persona Más Allá de la Migración. . En M. G.-R. Manuel de la Mata Benitez, Manual de Intervención Psicosocial con Personas Migrantes (págs. 115-148). Valencia: Fundación Ceimigra.
- SAYEGH, L., & LASRY, J. C. (1993). Immigrants’ adaptation to Canada: Assimilation, acculturation and orthogonal cultural identification. *Canadian Psychology*, 34, 98–109.
- SAYLOR ACADEMY (2012). Principles of Sociological Inquiry: Qualitative and Quantitative Methods. Consultado el 24 de febrero de 2021. Disponible en línea https://saylordotorg.github.io/text_principles-of-sociological-inquiry-qualitative-and-quantitative-methods/index.html
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43–64.
- SCHAFFHAUSER, P. (2010). La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 31(121), 257–269.
- SCHARTZ, M. Y VERSCHIK, A. (2013). *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*. Dordrecht/New York: Springer.
- SCHECTER, S., & BAYLEY, R. (1997). Language socialization practices and cultural identity: Case studies of Mexican-descent families in California and Texas. *TESOL Quarterly*, 31, 513–541.
- SCHENSUL, J. J. Y LECOMPTE, M. D. (2013). *Essential Ethnographic Methods. A Mixed Methods Approach*. (2nd ed.) AltaMira Press, UK.
- SCHMALE, G. (1988). Situations de contact ou situations de crise? Activités de figuration dans des communication exolingues. In COSNIER, J., N. GELAS & C.

- KERBRAT-ORECCHIONI, *Echanges sur la conversation*. Paris: Éditions du CNRS, 285–300.
- SCHMIDT, A. (2015). *Between the Languages: Code-Switching in Bilingual Communication*. Hamburg, Anchor Academy Publishing.
- SCHULTE, K. (2012). «Daco- and ibero-romance in contact: on the origin of structural similarities between related languages», *RRL* 57(4), 331–354.
- SCHWARTZ, M. & VERSCHIK, A. (2013). Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. Disponible en DOI 10.1007/978-94-007-7753-8.
- SCHWARTZ, M., Y ASLI, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic- Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22–32. Disponible en doi: 10.1016/j.tate.2013.10.013.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Adv. Exp. Soc. Psychol.* 25, 1–65. Disponible en doi: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6
- SCHWARTZ, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23–48.
- SCHWARTZ, SH. H.; CIECIUCH, J.; VECCHIONE, M.; DAVIDOV, E.; FISCHER, R.; BEIERLEIN, C.; RAMOS, A.; VERKASALO, M.; LÖNNQVIST, J. E.; DEMIRUTKU, K.; DIRILENGUMUS, O.; KONTY, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688.
- SEARLE, W. & WARD, C (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449–464. Disponible en [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90030-Z](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(90)90030-Z)
- SEID, G. (2016). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. EN: Actas (2016). Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf
- SEIDMAN, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (3rd edition). Teachers College Press, New York.
- ȘERBAN, M. Y VOICU, B. (2010). Romanian Migrants to Spain: In-or Outside the Migration Networks. A Matter of Time? *Revue d'Études Comparatives Est-Ouest*, 41(4), 97–124.
- SERCU, L. (2002). "Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development", in *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61–74.
- SERCU, L. (2005). "Teaching Foreign Languages in an Intercultural World", en L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, Ch. Laskaridou, U. Lundgren, Ma del C. Méndez García y P. Ryan. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–18.

- SERRANO, G. P. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: La Muralla S.A.
- SHAH, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 4–59.
- SHKEDI, A. (2005). Multiple case narrative: A qualitative approach to studying multiple populations. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- SHORE, B. (2002). Taking culture seriously. *Human Development*, 45, 226–228.
- SHTEYNBERG, G., GELFAND, M. J., & KIM, K. (2009). Peering into the “magnum mysterium” of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 46–69.
- SIGUAN, M. (1978): "Bilingüismo y personalidad", en *Bilingüismo y Biculturalismo*, 275–305. CEAC. S. A. Barcelona.
- SIGUAN, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1994). *Language contact and change*. Oxford: Clarendon Press.
- SKUTNABB-KANGAS, T. AND TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Finland: Tukimuksia Research Report.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984). Bilingualism or not: The Education of Minorities. *Multilingual Matters*, Cleveland.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In Skutnabb-Kangas, T. y Cummins, J. (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2008). Bilingual education and Sign language as the mother tongue of Deaf children. In Kellett Bidoli, Cynthia J. & Ochse, Elana (eds). *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 75–94.
- SLAVKOV, N. (2016). Family language policy and school language choice: pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context, *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 378–400. DOI: 10.1080/14790718.2016.1229319
- SLAVKOV, N. (2016). In Search of the Right Questions: Language Background Profiling at Ontario Public Schools. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 22–45.
- SMITH, M. C. J. (2020). *If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart*. Independently published.
- SMITH-CHRISTMAS, C. (2016). *Family language policy: Maintaining endangered language in the home*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SOLÉ MENA, A. (2010). *Multilingües des del bressol: Educar els fills en diverses llengües*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SONG, K. (2016). “Okay, I will say in Korean and then in American”: Translanguaging practices in bilingual homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 84–106.
- SPINDLER, G., AND SPINDLER, L. (1987). Issues and applications in ethnographic methods. In G. Spindler & L. Spinder (eds). *Interpretive ethnography of education at home and abroad* (pp. 1-10). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SPOLSKY, B. (2009). *Language management*. UK: Cambridge University Press.
- SPOLSKY, B. (2012). Family language policy: The critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3–11.
- STAKE, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- STEPHAN, U., & UHLANER, L. M. (2010). Performance-based vs. socially supportive culture: A cross-national study of descriptive norms and entrepreneurship. *Journal of International Business Studies*, 41, 1347–1364.
- STETS, J. E., & BURKE, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity*, 128–152. New York, NY, US: Guilford Press.
- STILLE, S.; CUMMINS, J. (2013). “Foundation for learning: Engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom” - TESOL Quarterly. Nogueroles, A. (2006). El programa Eulang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña. In H. Muñoz (Ed.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 373–398). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- STRAUSS, A., AND CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- STRIVENS, J. (1992). «Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence». J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.). *The Morally Educated Person in a Multicultural Society*, 1, 211–232. The Falmer Press, London, Washington, D.C.
- STRUBELL, M. i alt. (2014), *Àgora. Gestió de la diversitat lingüística i cultural*, Universitat Oberta de Catalunya.
- SUAREZ, D. (2007). Second and Third Generation Heritage Language Speakers: HL Scholarship's Relevance to the Research Needs and Future Directions of TESOL. *Heritage Language Journal*, 5(1), 27–49.
- SUDDABY, R. (2006). What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 48, 633–642. Disponible en doi: <https://doi.org/10.1007/s11606-011-1755-0>
- SWEET, O. (2018). Ethnography: An unfiltered view of reality. *IPSOS VIEWS*, 1–13. Game Changers.
- TABOURET-KELLER, A. (2004). «Les métaphores multiples de l'expression 'langue maternelle': un projet de travail». *Cahiers de l'ILSL*, 17, 277–288.
- TADMOR, C. T., GALINSKY, A. D. Y MADDUX, W. W. (2012). Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 520–542.
- TAJFEL, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TEBEROSKY, A. (1998). Introducción. En Blanche-Benveniste, C. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- THOMAS, W. P., & COLLIER, V. P. (1997/1998). Two languages are better than one. *Educational Leadership*, 55(4), 23–26.
- THOMASON, S. G. Y KAUFMAN, T. (1988). *Language contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Los Angeles, University of California Press.
- THOMSON, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People* (Ed.). London: Routledge.
- THOMSON, P. (2008). Troubling writing as 'representation'. In: Jeffrey, B. and Russell, L. (eds.). *Writing for ethnography*. Tufnell Press.

- THOMSON, P. (2017). A little more madness in our methods? A snapshot of how the educational leadership. Management and administration field conducts research. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 215–230.
- THÜRMAN, E.; VOLLMER, H. Y PIEPER, I. (2010). *Language(s) of schooling: focusing on vulnerable learners*. Language Policy Division: Strasbourg.
- TILLEY, S. (2003). “Challenging” Research Practices: Turning a Critical Lens on the Work of Transcription. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 750–773. Disponible en DOI <http://dx.doi.org/10.1177/1077800403255296>
- TORRALBA, G. & MARZÀ, A. (2022). “Mamá, vamos a escribirlo todo”. Los textos identitarios como facilitadores de la literacidad plurilingüe. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(2), e993. Disponible en <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.993>
- TRIANDIS, H. C, KASHIMA, E., SHIMADA, E. & VILLAREAL, M. (1988). Acculturation indices as a means of confirming cultural differences. *International Journal of Psychology*, 21, 43–70.
- TRIANDIS, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- TRIBBLE, C. (1996). *Writing*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- TYLOR, E. B. (1871). “La Ciencia de la Cultura”, en Kahn, J. S. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- UNAMUNO, V Y NUSSBAUM, L. (2006). De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 42.
- URIBARREN-BERRUETA, T. & GATICA-LARA, F. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61–65. Consultado el 13 de octubre de 2022. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230010>>
- VALDÉS, G. (2005). “Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?”. In *The Modern Language Journal*, 89(3), 410–426)
- VALLEJO, M. Y MORENO, M. (2014). Del culturalismo al bienestar psicológico: Propuesta de un modelo de satisfacción vital en el proceso de aculturación de inmigrantes. *Boletín de Psicología*, 110, 53–67.
- VAN DEUSEN-SCHOLL, N. (2003). Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 211–230. Disponible en DOI: 10.1207/S15327701JLIE0203_4
- VANHULLE, S. (2004). L’écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13–32.
- VARGAS FRENK, J. (2011). *Negotiating Identities: Developing Adaptive Strategies in an Ever Changing Social Reality* (Master’s Thesis in Global Studies). Lund University, Sweden.
- VASQUEZ R., L. C. S. W. (2000). Interviewing Children. Excerpts from an article for Court Appointed Special Advocates to help professional evaluators interview children. NCASAA Program Relations Staff. Disponible en http://www.hunter.cuny.edu/socwork/nrcfcpp/downloads/Interviewing_Children_0508.pdf
- VELANDIA-COUSTOL, C. R., NAVAS-LUQUE, M. Y ROJAS-TEJADA, A. J. (2018). El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR). Balance y perspectivas de investigación, *Revue européenne des migrations internationales*, 34(2 y 3), 1–19. Disponible en <<http://journals.openedition.org/remi/11480> ; DOI : <https://>

- VELASCO, H. Y DÍAZ DE RADA, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.
- VELASCO, H. Y DÍAZ DE RADA, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.
- VELLUTINO, F., SCANLON, SH., SMALL, SH. & TANZMAN, M. (1991). The linguistic bases of reading ability: Converting written to oral language. *Text*, 11, 99–133.
- VERA MERCADO, E. J., GILBERTO CARRILLO, C., PEÑA DE CARRILLO, C. I., ARIZA ARIAS, J. A. Y ACOSTA ESCORCIA, D. J. (2012). Cuantificación de cultura en el contexto de la sociedad de la información. *Entramado*, 8(2), 232–251. Disponible en <<http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v8n2/v8n2a16.pdf>>
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.
- VERGARA RÍOS, G. Y CUENTAS URDANETA, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914–934. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571052>
- VILA I MORENO, F. X.; GALINDO SOLÉ, M. I DE ROSSELLÓ I PERALTA, C. (2002). Algunes consideracions sobre l'adequació del terme "llengua materna". *Llengua i Ús*, 24, 94–101.
- VIRUELA, R. (2002) *La nueva corriente inmigratoria de Europa del Este*. Cuadernos de Geografía, 72:231-258.
- VIRUELA, R. (2011). The Romanian Migrants in Spain. An Exceptional Migratory Flow. *International Review of Social Research*, 1, 31–59. Disponible en doi 10.1515/irsr-2011-0002
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- WANG, X. (2010). The sociolinguistic realignment in the Chinese community of Malaysia: Past, present and future. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5). 479–489.
- WANG, X. (2012). Mandarin spread in Malaysia. *Kuala Lumpur: University of Malaya*, 2(5), 907–922.
- WARD, C. & KENNEDY, A. (1993). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659–677. National University of Singapore, Singapore.
- WARD, C. & KENNEDY, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Inter cultural Relations*, 18, 329–343. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767>
- WARD, C., BOCHNER, S. & FURNHAM, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- WEGENER, P. (1991). *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens*. (1885) (Investigations into the Fundamental Questions of the Life of Language). Amsterdam: Benjamins.
- WEI, L. (1998). The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code switching. In P. Auer (Ed.), *Code switching in conversation: Language, interaction and identity* (pp. 156–176). London, UK: Routledge.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton.

- WHITE, R. Y ARNDT, V. (1996). *Process writing*. Harlow, United Kingdom: Longman.
- WHITEHEAD, T. L. (2005). Basic Classical Ethnographic Research Methods. Secondary Data Analysis, Fieldwork, Observation/Participant Observation, and Informal and Semi-structured Interviewing
- WILLIAMS, S. Y HAMMARBERG, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333.
- WOEST, P. A. (2015). *El uso del valenciano*. (Bachelor Thesis). Utrecht University.
- WOLCOTT, H. F. (1990). On seeking –and rejecting– validity in qualitative research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, 121–152. Nueva York: Teachers College Press.
- WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching: Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- WRIGHT, W. E. (2014): “Bilingual Education”. Dins Bhatia, T.K. i Ritchie, W.C.: *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd. edition). Chichester: Wiley-Blackwell; i el clàssic Baker, C. (2011: 5th edition): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- XIAOMEI, W. (2017). Family language policy by Hakkas in Balik Pulau, Penang. *International Journal of the Sociology of Language*, 2017(244), 87–112. Disponible en doi:10.1515/ijsl-2016-0058
- YALE, G. (2010). *Study of Language*. University Press Cambridge, UK.
- YOW, V. R. (1994). *Recording oral history: A practical guide for social scientists*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- YUN, H., & ZHANG, J. (2017). The significance of the multicultural education based on the experiential learning of a local community. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 4(4), 248–252. Retrieved from http://journals.euser.org/files/articles/ejser_may_august_17_nr_2/Heejin.pdf
- ZANGRANDI, M. (2010). Ciencia y escritura. Acerca del registro científico y la capacidad crítica del investigador. Presentado en las XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. *Reflexión académica en diseño & comunicación*, 16, 80–81.
- ZAVALLONI, M. (1975). Social Identity and the Recoding of Reality: Its Relevance for Cross-Cultural Psychology. *International Journal of Psychology*, 10(3), 197–217.
- ZLOBINA, A., BASABE, N. Y PÁEZ, D. (2008). Las estrategias de aculturación de los inmigrantes: su significado psicológico. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 143–150.



UNIVERSITAT
JAUME·I

Beatriz Tomás Mallén, secretaria de la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana,

CERTIFICO: Que la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I ha emitido informe favorable sobre el proyecto de tesis con número de expediente 6/2018 "Radiografía de la gestió de les llengües en les famílies immigrants en el context bilingüe de Castelló" de la doctoranda Denisa-Karla Anusca Raunciuc, cuyas directoras son Isabel Ríos García y Anna Marzà i Ibàñez, por considerar que cumple las normas deontológicas exigidas.



Castellón de la Plana, 15 de febrero de 2018



UNIVERSITAT
JAUME·I

Sra. Anna Marzà i Ibàñez

Departament de Traducció i Comunicació

Facultat de Ciències Humanes i Socials

Us comuniquem que la Comissió Deontològica de la Universitat Jaume I ha emès informe favorable sobre el projecte de tesi amb núm. expedient 6/2018 presentat per les directores Isabel Ríos García i Anna Marzà i Ibàñez "Radiografia de la gestió de les llengües en les famílies immigrants en el context bilingüe de Castelló", de la doctoranda Denisa-Karla Anusca Raunciuc, per considerar que compleix les normes deontològiques exigides.

La Comissió, però, fa la següent observació en relació al tractament de les dades de caràcter personal:

El projecte implica el tractament de dades de caràcter personal dels participants en el mateix, per la qual cosa s'han de complir les previsions legals en la matèria que es poden consultar a la pàgina web (<mailto:http://www.uji.es/organs/ouag/sg/docs/politiques/gen/proteccion-datos/fitxers-investigacio/>)

La Comissió fa també el següent suggeriment o plantejament sobre l'assumpte de la tesi: pot ser cal tindre en compte altres elements, si en les famílies en les quals es parla romanès a casa ho fan els dos progenitors, en quin percentatge del temps, si és la llengua materna de tots dos o no, etc.; el mateix en les famílies en les quals no els parlen romanès a casa. En qualsevol cas, el context de l'escola serà quasi sempre trilingüe (amb diferents percentatges de valencià, castellà i anglès segons el centre) i, per tant, el context vital dels xiquets pot ser quadrilingüe... Potser per a tantes combinacions possibles convindria una mostra molt més àmplia.

Atentament,



Beatriz Tomás Mallén
Secretària de la Comissió Deontològica
Universitat Jaume I

Castelló de la Plana, 15 de febrer de 2018

AGENCIA
ESPAÑOLA DE
PROTECCIÓN
DE DATOS



DENISA KARLA ANUSCA RAUNCIUC
AV. LA MURA, NÚM. 3B, PISO 3º C
12540 VILA-REAL
CASTELLON

Nº Registro Salida: 316544/2017

La Directora de la Agencia Española de Protección de Datos, a propuesta del Registro General de Protección de Datos, ha acordado en virtud de las competencias que le atribuyen los artículos 60 y 61 del Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, aprobado por Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre y el artículo 12.2.a del Real Decreto 428/1993 de 26 de marzo, vigente de conformidad con lo dispuesto en la Disposición Transitoria Tercera de la citada Ley Orgánica 15/1999, proceder a la/s siguiente/s inscripción/es en el Registro General de Protección de Datos correspondiente/s al/los fichero/s en el/los que figura como responsable DENISA KARLA ANUSCA RAUNCIUC:

CÓDIGO INSCRIPCIÓN	NOMBRE FICHERO	OPERACIÓN
2173171172	TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES PARA LA TESIS DOCTORAL	ALTA

Las inscripciones en el Registro General de Protección de Datos únicamente acreditan que se ha cumplido con la obligación de notificación dispuesta en la Ley Orgánica 15/1999, sin que de esta anotación se pueda desprender el cumplimiento por parte del responsable del fichero del resto de las obligaciones previstas en dicha Ley y demás disposiciones reglamentarias (estas obligaciones se pueden consultar en www.agpd.es/portalwebAGPD/Deberes.html). De conformidad con lo dispuesto en el artículo 58 del citado Reglamento, la inscripción del fichero deberá encontrarse actualizada en todo momento.

Contra esta Resolución, que pone fin a la vía administrativa, podrán interponer, potestativamente, recurso de reposición ante el Director de la Agencia Española de Protección de Datos en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente a la notificación de esta resolución, o, directamente recurso contencioso-administrativo ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo de la Audiencia Nacional con arreglo a lo dispuesto en el artículo 25 y en el apartado 5 de la disposición adicional cuarta de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa, en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente a la notificación de este acto, de conformidad con lo previsto en el artículo 46.1 del referido texto legal.

La Directora de la Agencia Española de Protección de Datos,
Mar España Marti

FIRMADO ELECTRONICAMENTE por: Agencia Española de Protección de Datos. A fecha: 13/11/2017 23:36:35.
CSV: APDRED2054B276421BA0F13960-32079
El documento consta de un total de 2 páginas. Página 1 de 2.



AGENCIA
ESPAÑOLA DE
PROTECCIÓN
DE DATOS



010123165442017

FECHA: 13/11/2017

Página: 1

CÓDIGO: 2173171172 VERSIÓN: 1 ESTADO: ACTIVO
FECHA INSCRIPCIÓN: 13/11/2017 FECHA MODIFICACIÓN: FICHERO: TRATAMIENTO DE DATOS

1 Datos del responsable del fichero o tratamiento

DENISA KARLA ANUSCA RAUNCIUC		Actividad	EDUCACION	CIF/NIF	54283106R
Domicilio Social AV. LA MURA, NÚM. 3B, PISO 3ºC		Localidad	VILA-REAL	Provincia	CASTELLON
Teléfono	546113384	Fax		Correo electrónico	al1111053@uji.es
				Pais	ESPAÑA
				Código Postal	12540

2 Derechos de oposición, acceso, rectificación y cancelación

Nombre de la oficina o dependencia				CIF / NIF	
Dirección postal / Apdo. de Correos		Localidad		Provincia	
Teléfono		Fax		Correo electrónico	
				Pais	
				Código Postal	

4 Encargado del Tratamiento

Nombre y apellidos o Razón Social				CIF/NIF	
Dirección Postal		Localidad		Provincia	
Teléfono		Fax		Correo electrónico	
				Pais	
				Código Postal	

5 Identificación y finalidad del fichero

Denominación			
Nombre del fichero o tratamiento	TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES PARA LA TESIS DOCTORAL	Código de inscripción	2173171172
Descripción detallada de la finalidad y usos previstos: LOS DATOS PROPORCIONADOS SERÁN TRATADOS CON LA FINALIDAD DE LLEVAR A CABO UNA			

Tipificación correspondiente a la finalidad y usos previstos

Finalidades	FINES ESTADÍSTICOS, HISTÓRICOS O CIENTÍFICOS.
-------------	---

6 Origen y procedencia de los datos

Origen		
<input checked="" type="checkbox"/> El propio interesado o su representante legal	<input type="checkbox"/> Otras personas físicas	<input type="checkbox"/> Fuentes accesibles al público
<input type="checkbox"/> Registros públicos	<input type="checkbox"/> Entidad privada	<input type="checkbox"/> Administraciones Públicas
Colectivos o categorías de interesados		
Categoría de colectivos	ESTUDIANTES; PADRES O TUTORES.	
Otros	MAESTROS Y PROFESORES	

7 Tipos de datos, estructura y organización del fichero

Datos especialmente protegidos			
<input type="checkbox"/> Ideología	<input type="checkbox"/> Afiliación sindical	<input type="checkbox"/> Religión	<input type="checkbox"/> Creencias
Otros Datos especialmente protegidos			
<input type="checkbox"/> Origen Racial o Étnico	<input type="checkbox"/> Salud	<input type="checkbox"/> Vida sexual	
Datos de carácter identificativo			
<input type="checkbox"/> NIF / DNI	<input type="checkbox"/> N° SS / Mutualidad	<input checked="" type="checkbox"/> Nombre y apellidos	<input type="checkbox"/> Tarjeta Sanitaria
<input checked="" type="checkbox"/> Dirección	<input checked="" type="checkbox"/> Teléfono	<input type="checkbox"/> Firma	<input type="checkbox"/> Huella
<input checked="" type="checkbox"/> Imagen / Voz	<input type="checkbox"/> Marcas físicas	<input type="checkbox"/> Firma electrónica	<input type="checkbox"/> Otros datos biométricos
Otros datos de carácter identificativo			
Otros tipos de datos			
ACADEMICOS Y PROFESIONALES; CIRCUNSTANCIAS SOCIALES; CARACTERÍSTICAS PERSONALES			
Otros tipos de datos			
Sistema de tratamiento			
<input type="checkbox"/> Automatizado	<input type="checkbox"/> Manual	<input checked="" type="checkbox"/> Mixto	

8 Medidas de seguridad

<input checked="" type="checkbox"/> Nivel Básico	<input type="checkbox"/> Nivel Medio	<input type="checkbox"/> Nivel Alto
--	--------------------------------------	-------------------------------------

9 Cesión o comunicación de datos

Categoría de destinatarios:	
Otros:	

10 Transferencias Internacionales

Paises con igual nivel de protección:	
Paises con distinto nivel de protección:	



COMISSIÓ DEONTOLÒGICA

Conformitat personal
Conformidad personal

Imprès núm. 3 / Impreso n° 3

Dades personals / *Datos personales*

Nom i cognoms / *Nombre y apellidos*

Isabel Ríos García

Anna Marzà Ibàñez

DNI

084058M

19008712V

Nom del projecte/procediment/tesi doctoral/TFM / *Nombre del proyecto/procedimiento/tesis doctoral/TFM*

Radiografia de la gestió de les llengües en les famílies immigrants en el context bilingüe de Castelló

Investigador/a principal del projecte o director/a de la tesi doctoral o del TFM / *Investigador/a principal del proyecto o director/a de la tesis doctoral o del TFM*

Si és una tesi doctoral o un TFM / *si es una tesis doctoral o un TFM*

Nom i cognoms de l'estudiantat / *Nombre y apellidos del estudiantado*

Denisa- Karla Anusca Raunciuc

DNI

54283106R

Programa de doctorat o màster universitari / *Programa de doctorado o máster universitario*

Doctorat en Educació, Universitat Jaume I

MANIFESTE / *MANIFIESTO*

Que he estat informat/ada suficientment de les tasques que realitzaré com a conseqüència de la investigació que es practica.

Queestic d'acord i accepte lliurement i voluntàriament realitzar les entrevistes i tasques que es presenten.

Que puc abandonar la col·laboració en el moment que ho desitge.

Que, salvaguardant sempre el dret a la intimitat, accepte que les dades que es puguendervar d'aquesta investigació puguenser utilitzades per a la divulgació científica.

Que les dades incloses en aquest formulari, juntament amb la resta d'informacions que són objecte del projecte, s'inclouran a un fitxer protegit, amb la finalitat de portar a terme el projecte d'investigació *Radiografia de la gestió de les llengües en les famílies immigrants en el context*

Que he sido informado/a suficientemente de las pruebas y tratamientos que recibiré como consecuencia de la investigación que se practica.

Que estoy de acuerdo y acepto libre y voluntariamente realizar las entrevistas y tareas que se presenten.

Que puedo abandonar la colaboración en el momento que lo desee.

Que, salvaguardando siempre el derecho a la intimidad, acepto que los datos que se puedan derivar de esta investigación puedan ser utilizados para la divulgación científica.

Que los datos incluidos en este formulario, junto con el resto de informaciones que son objeto del proyecto, se incluirán en un fichero protegido cuya responsable es la investigadora arriba mencionada, con la finalidad de llevar a cabo el proyecto de investigación "Radiografia de la gestió de les

bilingüe de Castelló. Un cop finalitzada la investigació aquestes dades seran esborrades i eliminades.

llengües en les famílies immigrants en el context bilingüe de Castelló". Una vez finalizada la investigación dichos datos serán borrados y eliminados.

La persona interessada
La persona interesada

Investigador/a principal del projecte o director/a de la
tesi doctoral o del TFM
*Investigador/a principal del proyecto o director/a de la
tesis doctoral o del TFM*

..... d de 20.....



COMISSIÓ DEONTOLÒGICA

Conformitat del/de la responsable legal del menor

Conformidad del/de la responsable legal del menor

Imprès núm. 4 / Impreso n° 4

Dades personals / *Datos personales*

Nom i cognoms / *Nombre y apellidos*

Isabel Ríos García

Anna Marzà Ibàñez

DNI

084058M

19008712V

Responsable legal de / *Responsable legal de*

Nom del projecte/procediment/tesi doctoral/TFM / *Nombre del proyecto/procedimiento/tesis doctoral/TFM*

Radiografia de la gestió de les llengües en les famílies immigrants en el context bilingüe de Castelló

Investigador/a principal del projecte o director/a de la tesi doctoral o del TFM / *Investigador/a principal del proyecto o director/a de la tesis doctoral o del TFM*

Si és una tesi doctoral o un TFM / *si es una tesis doctoral o un TFM*

Nom i cognoms de l'estudiantat / *Nombre y apellidos del estudiantado*

DNI

54283106R

Denisa- Karla Anusca Raunciuc

Programa de doctorat o màster universitari / *Programa de doctorado o máster universitario*

Doctorat en Educació, Universitat Jaume I

MANIFESTE / *MANIFIESTO*

Que he estat informat suficientment de les tasques el/la menor de qui sóc responsable legal com a conseqüència de la investigació que es practica.

Queestic d'acord i accepte lliurement i voluntàriament que el /la xiquet/a realitze les tasques que es presenten.

Que, com a representant legal del/de la menor, puc decidir que el /la xiquet/a abandone la col·laboració en el moment que jo ho desitge.

Que, com a representant legal del/de la xiquet/a, conec que les dades incloses en aquest formulari, juntament amb la resta d'informacions que són objecte del projecte, s'inclouran a un fitxer protegit, amb la finalitat de portar a terme el projecte d'investigació *Radiografia de la gestió de les llengües en les famílies immigrants en el context*

Que he sido informado suficientemente de las pruebas y tratamientos que recibirá el/la menor de quien soy responsable legal como consecuencia de la investigación que se practica.

Que estoy de acuerdo y acepto libre y voluntariamente que el/la niño/a realice las tareas que se presenten.

Que, como representando legal del/de la menor, puedo decidir que el/la menor abandone la colaboración en el momento que yo lo desee.

Que, como representante legal del/de la niño/a, conozco que los datos incluidos en este formulario, junto con el resto de informaciones que son objeto del proyecto, se incluirán en un fichero protegido cuya responsable es la investigadora arriba mencionada, con la finalidad de llevar a cabo el proyecto de

bilingüe de Castelló. Un cop finalitzada la investigació aquestes dades seran esborrades i eliminades.

investigación “Radiografía de la gestión de las lenguas en las familias inmigrantes en el contexto bilingüe de Castelló”. Una vez finalizada la investigación dichos datos serán borrados y eliminados.

El/la responsable legal
El/la responsable legal

Investigador/a principal del projecte o director/a de la tesi doctoral o del TFM
Investigador/a principal del proyecto o director/a de la tesis doctoral o del TFM

..... d de 20.....



Estimada familia,

Mi nombre es Denisa Anusca, y desde el Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón estoy llevando a cabo un proyecto de investigación relacionado con la lengua materna y su influencia en el aprendizaje del castellano y valenciano, bajo la dirección de la Dra. Anna Marzà Ibáñez y de la Dra. Isabel Ríos García. Con este trabajo pretendo observar, entre otras, qué lenguas se emplean en la familia y qué relación se establecen entre estas, todo ello desde la perspectiva del multilingüismo.

El proyecto se llevará a cabo en el contexto bilingüe (castellano/valenciano) de Castellón con familias rumanas a través de entrevistas con los padres y con los niños, así como sesiones de producción de textos que los niños deberán realizar tanto en su lengua materna como en castellano y valenciano.

Así pues, pido su colaboración para realizar tanto las entrevistas como la redacción de textos antes mencionados. Las entrevistas y las producciones de texto serán anónimas, es decir, a la hora de extraer resultados no aparecerán los nombres reales de los participantes sino se les asignará otros para preservar así su identidad.

Si quieren colaborar con la investigación pueden expresar su interés a la directora Conxín Cabrera. Para cualquier duda o pregunta, podéis enviarme un correo electrónico a la dirección dk.anusca@gmail.com. De todas formas, más adelante habrá una reunión informativa en la que explicaré con más detalles en qué consiste vuestra participación.

Agradeciendo de antemano vuestra colaboración, les saluda atentamente

Denisa- Karla Anusca

Doctoranda en el Doctorado en Educación

Departamento de Educación

Universitat Jaume I (Castellón)



Stimați părinți,

Mă numesc Denisa Anusca și doresc să vă aduc la cunoștință efectuarea proiectului de cercetare referitor la limba maternă și influența acesteia asupra învățării limbilor castiliană și valenciană din cadrul Departamentului de Educație al Universității Jaume I Castellón, sub conducerea doamnei doctor Anna Marzà Ibáñez și doamnei doctor Isabel Ríos García. Prin acest studiu intenționez să văd, printre altele, care sunt limbile vorbite în familie și ce relație există între acestea, toate din perspectiva multilingvismului.

Proiectul va fi implementat în contextul bilingv (castiliană/ valenciană) din Castellón, cu familii de români, prin intermediul unor interviuri cu părinții și copii, precum și sesiuni de producție de texte ce vor trebui realizate de către copii, atât în limba maternă cât și în castiliană și valenciană.

Solicit așadar cooperarea dumneavoastră pentru a efectua interviurile și redacta textele menționate mai sus. Atât interviurile cât și redactarea textelor vor fi anonime, adică atunci când se vor analiza și formula concluzii nu vor apărea numele real al participanților, ci li se vor acorda altele pentru a-și păstra identitatea.

Dacă doriți să participați în acest proiect vă puteți adresa doamnei directoare Conxín Cabrera. Dacă aveți întrebări sau nedumeriri mă puteți contacta la adresa de e-mail dk.anusca@gmail.com. În orice caz, voi convoca o reuniune cu acele familii dispuse să participe unde voi explica mai în detaliu în ce consistă participarea dumneavoastră.

Vă mulțumesc anticipat pentru cooperare, cu stimă

Denisa- Karla Anusca
Doctorandă în Doctorat în Educație
Departamentul de Educație
Universitat Jaume I (Castellón)



Benvolguda família,

El meu nom és Denisa Anusca, i des del Departament d'Educació de la Universitat Jaume I de Castelló estic portant a terme un projecte de recerca relacionat amb la llengua materna i la seua influència en l'aprenentatge del castellà i valencià, sota la direcció de la Dra. Anna Marzà Ibáñez i de la Dra. Isabel Ríos García. Amb aquest treball pretenc observar, entre d'altres, quines llengües s'empren en la família i quina relació s'estableixen entre aquestes, tot això des de la perspectiva del multilingüisme.

El projecte es durà a terme en el context bilingüe (castellà/valencià) de Castelló amb famílies romaneses a través d'entrevistes amb els pares i els xiquets i les xiquetes, així com sessions de producció de textos que hauran aquestos últims hauran de realitzar tant en la seua llengua materna com en castellà i valencià.

Així doncs, demane la vostra col·laboració per a realitzar tant les entrevistes com la redacció de textos abans esmentats. Les entrevistes i les produccions de text seran anònimes, és a dir, a l'hora d'extraure resultats no apareixeran els noms reals dels participants sinó se'ls assignarà uns altres per a preservar així la vostra identitat.

Si voleu col·laborar amb la recerca podeu expressar el vostre interès a la directora Conxín Cabrera. Per a qualsevol dubte o pregunta podeu enviar-me un correu electrònic a l'adreça dk.anusca@gmail.com. De totes maneres, més endavant hi haurà una reunió informativa en la qual explicaré amb més detalls en què consisteix la vostra participació.

Agraeix anticipadament la vostra col·laboració, salutacions

Denisa- Karla Anusca
Doctoranda en el Doctorat en Educació
Departament d'Educació
Universitat Jaume I (Castelló)



Vila-real, 12 de febrero de 2018

Nota informativa para padres y madres
de alumnos del colegio

Estimados padres:

Por la presente les comunico sobre la reunión informativa prevista para el día 19 de febrero de 2018, a las 19.00 horas, para informarles sobre el proyecto referente a la lengua materna y del cual fuisteis informados en su momento mediante carta a las familias. Me gustaría contar con vuestra asistencia y colaboración.

Para cualquier consulta pueden enviarme un correo electrónico a la dirección dk.anusca@gmail.com.

Un saludo,

*Doctoranda en el Doctorado en Educación
Departamento de Educación Universitat Jaume I (Castellón)*

..... confirma la asistencia



Burriana, 5 de marzo de 2018

Nota informativa para padres y madres
de alumnos del colegio

Estimados padres:

Por la presente les comunico sobre la reunión informativa prevista para el día 13 de marzo de 2018, a las 19.00 horas, en las instalaciones del colegio, para informarles sobre el proyecto referente a la lengua materna y del cual fuisteis informados en su momento mediante carta a las familias. Me gustaría contar con vuestra asistencia y colaboración.

Para cualquier consulta pueden enviarme un correo electrónico a la dirección dk.anusca@gmail.com o al número de teléfono 646 11 33 84.

Un saludo,

*Doctoranda en el Doctorado en Educación
Departamento de Educación Universitat Jaume I (Castellón)*

..... confirma la asistencia



COMISSIÓ DEONTOLÒGICA

Sol·licitud i autorització de la institució
Solicitud y autorización de la institución

Impress num. 2 / Impreso n° 2

A. Dades personals. Investigador/a principal o director/a de la tesi doctoral o del TFM / Datos personales. Investigador/a principal o director/a de la tesis doctoral o del TFM

Nom i cognoms / Nombre y apellidos

DNI

Isabel Ríos García

084058M

Anna Marzà Ibàñez

19008712V

Nom del projecte/procediment/tesi doctoral/TFM / Nombre del proyecto/procedimiento/tesis doctoral/TFM

Radiografia de la gestió de les llengües en les famílies immigrants en el context bilingüe de Castelló

Si és una tesi doctoral o un TFM / si es una tesis doctoral o un TFM

Nom i cognoms de l'estudiantat / Nombre y apellidos del estudiantado

DNI

Denisa- Karla Anusca Raunciuc

54283106R

Programa de doctorat o màster universitari / Programa de doctorado o máster universitario

Doctorat en Educació, Universitat Jaume I

B. Sol·licitud d'autorització de la investigació / Solicitud de autorización de la investigación

Institució / Institución

Investigacions que es pretenen portar a terme / Investigaciones que se llevarán a cabo

Entrevistes amb pares i xiquets/xiquetes sobre la seua llengua materna

Produccions de textos orals i escrits per parts del/de la xiquet/a

Entrevistes al/a la mestre/a sobre els coneixements lingüístics de les llengües de la comunitat

(Firma)

d

de 20

C. Autorització / Autorización

Institució / *Institución*

Càrrec/ *Cargo*

|

Nom i cognoms / *Nombre y apellidos*

DNI

S'autoritza la investigació sol·licitada / *Se autoriza la investigación solicitada*

(Firma i segell / *Firma y sello*)

..... d de 20.....



COMISSIÓ DEONTOLÒGICA

Sol·licitud i autorització de la institució
Solicitud y autorización de la institución

Imprès núm. 2 / Impreso nº 2

A. Dades personals. Investigador/a principal o director/a de la tesi doctoral o del TFM / Datos personales. Investigador/a principal o director/a de la tesis doctoral o del TFM

Nom i cognoms / Nombre y apellidos

DNI

Isabel Ríos García

084058M

Anna Marzà Ibàñez

19008712V

Nom del projecte/procediment/tesi doctoral/TFM / Nombre del proyecto/procedimiento/tesis doctoral/TFM

Radiografia de la gestió de les llengües en les famílies immigrants en el context bilingüe de Castelló

Si és una tesi doctoral o un TFM / si es una tesis doctoral o un TFM

Nom i cognoms de l'estudiantat / Nombre y apellidos del estudiantado

DNI

Denisa- Karla Anusca Raunciuc

54283106R

Programa de doctorat o màster universitari / Programa de doctorado o máster universitario

Doctorat en Educació, Universitat Jaume I

B. Sol·licitud d'autorització de la investigació / Solicitud de autorización de la investigación

Institució / Institución

Investigacions que es pretenen portar a terme / Investigaciones que se llevarán a cabo

Entrevistes amb pares i xiquets/xiquetes sobre la seua llengua materna

Produccions de textos orals i escrits per parts del/de la xiquet/a

Entrevistes al/a la mestre/a sobre els coneixements lingüístics de les llengües de la comunitat

(Firma)

C. Autorització / Autorización

Institució / *Institución*

Càrrec/ *Cargo*

.....

Nom i cognoms / *Nombre y apellidos*

DNI

.....

S'autoritza la investigació sol·licitada / *Se autoriza la investigación solicitada*

(Firma i segell / *Firma y sello*)

..... d de 20.....

1. ¿Cómo le gustaría que le hablara, de usted o de tú?
2. ¿En qué lengua se siente más cómodo/a a la hora de tener una conversación?

Pregunta	Ámbito
1. ¿En qué país ha vivido vuestro hijo ¹ ?	B
2. ¿En qué lengua le habláis al niño? ¿Y entre vosotros? ¿Por qué?	A
3. ¿Es difícil hablar en rumano con el niño? ¿Por qué?	A
4. ¿Habéis elegido conscientemente la lengua en la que habláis? ¿Por qué? ¿Qué influencia tendrá el hecho de que habléis esta lengua?	A
5. ¿Qué utilidad creéis que tiene la lengua materna en la familia y en la sociedad?	B,C
6. ¿Qué ventajas y/o inconvenientes encontráis al utilizar la lengua materna?	B,C
7. Dentro de la familia ¿creéis que le ofrecéis al niño actividades para aprender las lenguas de la escuela y del lugar donde vive? Por ejemplo, castellano, valenciano, rumano, inglés, entre otras.	C
8. ¿Hay alguna rutina para enseñar la lengua materna en casa? Canciones, poemas, cuentos, tareas que realizar en casa, juegos...	A,C
9. ¿Hablaís siempre en rumano o dependiendo de la actividad o del lugar cambiáis de lengua? ¿A qué se debe el cambio (o el no cambio)?	A
10. ¿En qué lengua os sentís más cómodos hablar?	B
11. ¿En qué lengua pensáis?	A, B, C
12. ¿Vuestro hijo tiene contacto con otras lenguas? (cuáles? y en qué circunstancias pasa eso?)	C
13. ¿Vuestro hijo necesita apoyo visual cuando ha de seguir una instrucción?	A
14. ¿Cuánto creéis que os entiende vuestro hijo?	C
15. ¿Me podéis dar ejemplos de formas diferentes que vuestro hijo tiene para comunicarse?	A
16. ¿Creéis que vuestro hijo aprende su lengua [materna] de forma "particular" por estar viviendo aquí en Vila-real? ¿Sería lo mismo que si viviera en Rumanía o en otro lugar?	A
17. ¿Vuestro hijo toma clases de rumano? ¿Por qué?	A, B, C
18. En la escuela ¿creéis que le enseñan a vuestro hijo sobre las lenguas de forma especial por ser un lugar donde hay tantas lenguas? ¿Qué creéis que significa 'especial'?	D
19. ¿Les han invitado alguna vez ir a la escuela para hablar de	D

¹ Para la mejor expresión y fluidez durante las entrevistas, he optado por utilizar el género del sustantivo "niño" personalizando las preguntas según si era niño o niña

Rumanía en su lengua materna?	
20. ¿El niño se relaciona con otros rumanos? ¿Dónde suele hacerlo? (por ej. en el parque, en la iglesia, actividades extraescolares,...)	D
21. Sabéis o creéis que en la escuela, en clase, su hijo puede utilizar el rumano? ¿Hacen actividades que incluya el rumano?	D

Ámbito	Preguntas
A uso y gestión de lenguas	2, 3, 4, 8, 9, 12, 14, 15
B identidad	1, 5, 6, 10
C creencias, actitudes (CRS)	5, 6, 7, 8, 11, 13
D tratamiento de la lengua materna en la escuela	17, 18, 19, 20

Pregunta	Comentarios
	<p>-trabajo actual de los padres</p> <p>-trabajo (en Rumanía)</p> <p>-estudios realizados</p>
1. ¿En qué país ha vivido vuestro hijo ² ?	
2. ¿En qué lengua le habláis al niño? ¿Y entre vosotros? ¿Por qué?	
3. ¿Es difícil hablar en rumano con el niño?¿Por qué?	
4. ¿Habéis elegido conscientemente la lengua en la que habláis? ¿Por qué? ¿Qué influencia tendrá el hecho de que habléis esta lengua?	
5. ¿Qué utilidad creéis que tiene la lengua materna en la familia y en la sociedad?	
6. ¿Qué ventajas y/o inconvenientes encontráis al utilizar la lengua materna?	
7. Dentro de la familia ¿creéis que le ofrecéis al niño	

² Para la mejor expresión y fluidez durante las entrevistas, he optado por utilizar el género del sustantivo “niño” personalizando las preguntas según si era niño o niña

actividades para aprender las lenguas de la escuela y del lugar donde vive? Por ejemplo, castellano, valenciano, rumano, inglés, entre otras.	
8. ¿Hay alguna rutina para enseñar la lengua materna en casa? Canciones, poemas, cuentos, tareas que realizar en casa, juegos...	
9. ¿Habláis siempre en rumano o dependiendo de la actividad o del lugar cambiáis de lengua? ¿A qué se debe el cambio (o el no cambio)?	
10. ¿En qué lengua os sentís más cómodos hablar?	
11. ¿En qué lengua pensáis?	
12. ¿Vuestro hijo tiene contacto con otras lenguas? (cuáles? y en qué circunstancias pasa eso?)	
13. ¿Vuestro hijo necesita apoyo visual cuando ha de seguir una instrucción?	
14. ¿Cuánto creéis que os entiende vuestro hijo?	
15. ¿Me podéis dar ejemplos de formas diferentes que vuestro hijo tiene para comunicarse?	
16. ¿Creéis que vuestro hijo aprende su lengua [materna] de forma “particular” por estar viviendo aquí en Vila-real? ¿Sería lo mismo que si viviera en Rumanía o en otro lugar?	
17. ¿Vuestro hijo toma clases de rumano? ¿Por qué?	
18. En la escuela ¿creéis que le enseñan sobre las lenguas de forma especial por ser un lugar donde hay tantas lenguas? Es decir, las lenguas que se enseñan	

allí más el rumano. ¿Qué creéis que significa 'especial'?	
19. ¿Les han invitado alguna vez ir a la escuela para hablar de Rumanía en su lengua materna?	
20. ¿El niño se relaciona con otros niños rumanos? ¿Dónde suele hacerlo? (por ej. en el parque, en la iglesia, actividades extraescolares,...)	
21. Sabéis o creéis que en la escuela, en clase, su hijo puede utilizar el rumano? ¿Hacen actividades que incluya el rumano?	

Preguntas entrevista niños	Ámbito
1. ¿A qué edad llegaste a España? ¿O naciste aquí?	B
2. ¿En qué lengua/s hablas con tu madre, padre, abuelos, hermanos,...?	A
3. ¿Qué piensas de tu lengua materna? ¿Te identificas con ella, con la cultura rumana?	B
4. ¿Tienes amigos rumanos? Además de estos ¿te relacionas con niños de aquí o de otras culturas? ¿Por qué?	A,C
5. En casa ¿lees o te leen tus padres? ¿Qué otra actividad haces en casa, solo o bien con tus padres? Mirar la TV, ir al cine, cantar canciones, juegos... ¿Haces alguna actividad extraescolar? ¿En qué lengua(s)?	A,C
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu cultura? ¿Por qué?	B
7. ¿En qué lengua te sientes más cómodo a la hora de hablar? ¿Por qué?	B, C
8. En la escuela ¿te relacionas con niños rumanos? ¿Y en qué lengua habláis? ¿Por qué?	D, C
9. ¿La maestra hace juegos o actividades sobre tu lengua materna? ¿Te sientes cómodo?	D
10. ¿Te gusta que tus compañeros aprendan nuevas cosas sobre culturas diferentes, por ejemplo sobre la cultura rumana?	C,D

Ámbito	Preguntas
A uso y gestión de lenguas	2, 4, 5
B identidad	1, 3, 6, 7
C creencias, actitudes (CRS)	4, 5, 10
D tratamiento de la lengua materna en la escuela	8, 9, 10

Preguntas entrevista niños	Comentarios
	<p>-colegio donde estudian</p> <p>-edad</p>
<p>1. ¿A qué edad llegaste a España? ¿O naciste aquí?</p>	
<p>2. ¿En qué lengua/s hablas con tu madre, padre, abuelos, hermanos,...?</p>	
<p>3. ¿Qué piensas de tu lengua materna? ¿Te identificas con ella, con la cultura rumana?</p>	
<p>4. ¿Tienes amigos rumanos? Además de estos ¿te relacionas con niños de aquí o de otras culturas? ¿Por qué?</p>	
<p>5. En casa ¿ lees o te leen tus padres? ¿Qué otra actividad haces en casa, solo o bien con tus padres? Mirar la TV, ir al cine, cantar canciones, juegos... ¿Haces alguna actividad extraescolar? ¿En qué lengua(s)?</p>	
<p>6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu cultura? ¿Por qué?</p>	
<p>7. ¿En qué lengua te sientes más cómodo a la hora de hablar? ¿Por qué?</p>	
<p>8. En la escuela ¿te relacionas con niños rumanos? ¿Y en qué lengua habláis? ¿Por qué?</p>	
<p>9. ¿La maestra hace juegos o actividades sobre tu lengua materna? ¿Te sientes cómodo?</p>	

10. ¿Te gusta que tus compañeros aprendan nuevas cosas sobre culturas diferentes, por ejemplo sobre la cultura rumana?	

Producciones escritas en castellano

Ana (ESP)

Koala se encuentran en china e en el desierto
tiene dos manadas o una de crías tienen uno
los podemos ver en la tele o en el zoo y son
grises y blancos y comen hojas de bambú
y las crías comen leche de la madre leche
natural y les gustan estar en los árboles.

Carmen (ESP)

Jonny Deep es mi actor favorito. Me gusta como
interpreta, que es muy gracioso y el papel que
le des para interpretar siempre lo da va. El ha
interpretado muchísimas películas des de muy jo-
ven; "Piratas del Caribe", "Charlie y la fábrica de
chocolate"... Des de pequeña me ha gustado
"Piratas del Caribe", ha echo seis películas de
"Piratas del Caribe" y siempre ha interpretado el mismo
papel. Es una de mis películas favoritas. ¡Me encanta!

Daniel (ESP)

Actividad

Voy a la piscina para nadar una vez me pusieron 4Kg en los pies y debíamos subir a la superficie solo usando las manos. Hacemos ejercicios musculares para los bíceps. Todos los viernes estamos dos horas. Todos los sábados vamos de canoa. Los domingos vemos un capítulo de Boruto. Y vamos rumarian have talent.

Eduard (ESP)

La piscina me gusta y ademas me han dado muchas medallas y una copa lo mejor que nado es la espalda reay muy rapido y no me cansa mucho solo un poco tambien esta brasa que ya la llamo rana que es nadar como una rana y tambien esta el crawl que es nadar como se nada de normal ya crea que tengo 6 compañeras pero no contando con 3 compañeras que algunas veces no vienen y otras veces si que vienen y tambien crea que tengo 3 pero no contando a 2 hermanos que algunas veces no vienen y en otra clase de mas pequeños hay otra nunnana seria con el como 4 o 6 tambien al final algunas veces la mayoria mas jugamos y algunas veces la mayoria más hacemos sillita.

Robert (ESP)Crístiano Ronaldo

Es mi jugador favorito porque es una persona que nunca se rinde, es muy competitiva y siempre apoya a su equipo.

Se está haciendo ya viejo y seguramente se irá del Madrid y se jubilará del fútbol porque se está haciendo viejo.

Como físico es: alto, moreno con ojos azules verdes. tiene un pendiente y puede llevar ropa deportiva o formal.

Juega como ciudad en el Madrid y como país, Portugal.

Su equipo, el Madrid, él ya ha ganado 2 Champions y va la tercera. Es el único equipo que ha ganado 2 seguidas.

Se ha divorciado pero tiene 1 hijo que le gusta mucho el fútbol.

Es muy buen amigo con Sergio Ramos, Bale y Benzema pero también con el resto del equipo.

Marina (ESP)

Un pliegue en el tiempo
 Había una chica llamada Meg
 que perdió a su padre porque se
 dedicaba a tocar las estrellas y a ir
 por el Universo ~~que~~ construyó una máquina
 la ~~que~~ cual no funcionaba y se enfadó le
 dio a la máquina y le fue, de repente
 se movía todo y se perdió en el Universo.
 Unas tres señoras llamadas: Quien y Cual
 que : ~~le~~ dijo a Meg que escuchó un grito en
 el Universo y que cree que es de su padre.
 Meg ~~tenía~~ tiene un hermano lo cual era
 amigo de las señoras. Después vino la
 señora Quien se presentó y le dijo a Meg lo
 mismo. Cual también vino pero le dijo si
 quería venir a buscar a su padre, Meg no
 estaba muy ~~segura~~ segura, pero le dijo que si,
 vino también su ~~BF~~ chico.
 De repente todo se movía u. se teletransportaron

al Universo, la senyora Que le presento a
 unas flores magicas Que : le dijo a Meg
 que ~~le enseñe~~ enseñe un foto de su
 padre y las flores dijieron que si que
 le han visto, pero le han visto ir hacia
 el lado oscuro del Universo.
 Fueron a buscarlo pero no lo ~~encontraron~~ encontraron
 La senyora Que le dijo: que les llevaria al
 lado oscuro del universo les ~~dijo~~ dejó en
 un sitio donde era todo blanco la senyora
 Quien le dio unas gafas para ver
 lo que esta pero esta oculto Meg le agradecio
 y se fueron, pasaron muchas trampas menos
 una por ~~la~~ culpa del hermano de Meg
 se convirtio en el malo ~~por~~ ~~que~~
 todo se volvio blanco y Meg se puso
 las gafas y vio unas escaleras ocultas
 subió y encontro a su ~~padre~~ padre, ~~bajaron~~
 no se vieron durante 4 años. ~~Se~~ Bajaron ~~en~~
~~las~~ escaleras pero el hermano de Meg lucho
 contra Meg pero ganó Meg. El hermano de Meg
 volvio ~~de~~ ~~la~~ ~~misma~~ en el mismo. Volvieron a casa
 y la madre se ~~sonrió~~ sonrió.

Andrea (ESP)

La película se llama Megalodon, es de acción y drama me gusta mucho la película porque la mayoría es de acción se trata de dos tiburones, el primero es el mediano y el segundo es el más grande del mundo. Ellos (las personas) se dedican a descubrir otros seres acuáticos. Un día fueron una chica y dos chicos con un submarino especial, fueron y rompieron una capa donde había otro mundo, al tiburón le atraía la luz, pero ellos no sabían que había un tiburón porque, decían que el tiburón se había extinguido, fueron con toda la confianza para descubrir cosas nuevas. Casi les pillaba el tiburón, llamaron a un chico que hace años se dedicaba a salvar vidas pero cuando fue a una misión dejó morir a dos o tres personas para salvar a los demás, por eso él no quería que le volvieran a pasar pero aceptó el trato. Fue y salvó a la chica y al chico pero tenían que hacerlo rápido porque si no venía el tiburón, entonces quedó una persona y prefirió quedarse él para salvar a los demás. Después de meses vieron que en la playa salió un tiburón gigante que era el Megalodon. Fueron en busca de él hicieron todo lo posible y al final salvaron a todos porque lo habían matado.

Gloria (ESP)

Niki se cambio de instituto y sus amigos tenian un movil y entonces Niki tenia un movil de segunda mano. Todos tenian un movil nuevo y entonces Niki le decia a su madre mama yo quiero un telefono nuevo y le compro un telefono movil. Dijo Niki quiero uno nuevo y entonces Niki le dio una bolsa y creia que era un movil nuevo. Otro dia le sonaba el telefono movil y dos amigas iban acia la taquilla y le dijo Niki te suena el movil y Niki decia que no suena el sullo bueno al final Niki abrio la taquilla y todo el mundo le miraba porque era un telefono movil. Su madre le daba 20€ cada dia y Niki se lo gastaba en xuxes y hacraba para comprarse un movil nuevo pero fue a una tienda y las dependientas le

decía Prubate osto y le venia pequeno o grande y se probaba bolsas de basura. Entonces llego a casa y su madre le compro un reloj Pero no un reloj cualquiera un reloj como si fuera un movil y fue al instituto con el y todos le dijieron todos los niños el otro dia fueron con el mismo reloj y todos dejaron el movil. Niki llego a casa su madre le compro un movil nuevo y le dijo Niki a su madre mama para que mas comprado un telefono nuevo si ya tengo un reloj que parece un movil y todos lo tienen y an dejado el movil todo todo el mundo.

Producciones escritas en valenciano

Ana (VAL)

Geronimo estilton es molt divertid es chulo
 arregades en unes pagines donen una
 buena ex supe Huall. La carrera mas
 loca del mundo

Carmen (VAL)

ANNA FRANK

Anna Frank era una xiqueta Judia que vivia
 amb la seua familia.

Durant la segona guerra mundial Anna i la
 seua familia tenien que amagarse en el ^{seu} ofici
 del seu pare, perquè no els exterminen. Mes tard
 una altra familia i (un dentista (tots Judios)) van ins-
 talarse amb ells també; van estar amagats durant
 dos anys. En 1942 els van descobrir i els van por-
 tar als camps concentrats, allí Anna va morir
 per una enfermetat, i l'unic supervivent va ser el
 pare (Otto Frank). Anna va tindre un diari en
 el que va escriure tot el que li va pasar; va es-
 criure que de major volia ser periodista i autora,
 ara hi ha més de 3.000 copies del seu diari ex-
 possats com a llibres. I la seua casa es el ma-
 jor museu visitat en tot el mon.

Daniel (VAL)

Roblox

Un juego de que puedes hacer lo que quieras hacer tu personaje,
 los juegos de roblox. Fue echo en 2005 empecé a jugar en 2014.
 Perdi cuentas en Roblox pero seguí en una cuenta el año pasado y ya no pasa
 nada. La cuenta que perdi me la recordas se llamaba wator teen.
 No se puede copiarse los nombres de otras personas. I me gusta
 que eres libre.

Eduard (VAL)

Mi animal es el delfin es muy listo y ayuda a la gente o a los
 animales del mar tambien me fui de excursion al oceanografico
 y despues de visitar todo lo que tenia hacia ~~sea~~ como una cosa
 que hacia delfines y hacia personas ~~de~~ que le daban cosas para que
 hagan cosas chulas y hacian piruetas y tambien hacian volantes
 en el aire y tambien se hacen el sonido del delfin con la boca
 tambien son guapos y estan contentos cuando sancrian tambien en
 marismas calizas ~~de~~ que ~~de~~ eran papeles que ponian nubes y tres
 cosas ~~de~~ que ~~de~~ se me da bien hacer y un mine coge el papel
 que ponía mi nombre y ponía que se me da bien si en patinete
 HEXISPLICIOMANNUNTOX
 10/03/2019

tambien hacen el delfin y en algo más pero me me acuerdo y tambien cuando fuimos al ~~oceanografía~~ de excursión tambien fui de familia.

Robert (VAL)

El hanški

- És un animal mamífer i carnívor.
- És un animal domestic.
- Té una estatura mitjana tirant a alta.
- Pot aprendre un munt de coses, jocs i treus.
- Poden viure en la naturalesa o en un espai tipic un jardí en una caseta.
- Se tenen que alimentar amb coses equilibrades.
- El seu clima seu favorit es el de neu ja que estan acostumbrats a la neu i en el estiu quan fa calor necessiten banyar-se amb aigua la panxa.
- Se poden utilitzar per a la casa, cuidar la casa, per al rebany d'ovelles o per a un trineu
- La meua primera experiencia amb ~~un~~ un hanški va ser quan vam anar amb el meu oncle o per aigua & una persona tenia un hanški i vaig estar jugant amb ell. M'he va agradar molt.

Marina (VAL)



PANDA

- Es troba més en China, perquè creix el Bambú la planta que mengen els Pandas.
- Normalment viuen 10 o més anys.
- Els millors sentits que tenen són: l'olfacte i la vista.
- Quan tenen fills (cries), només els tenen 1 any màxim perquè després els deixen soles.
- Estan en perill d'extinció per que fan molta roba amb la seua pell.
- M'agrada la seua pell perquè el blanc pareix alegre i el negre es més trist es com si fora dos sentiments en un animal.
- Normalment escalen els arbres, i caminen en quatre potes, en la ma oca que tenen tres per a poder menjar el bambú.
- Són molt grossos i baixets, són un poc agressius.
- M'agraden per que són super "Kutis ♥"

Andrea (VAL)

M'agrada molt el ball, perquè n'hi han molts tipus el ball esportiu, el hip hop, el dance, el funky i el ballet. El que més m'agrada de estos tipus es el funky i ball esportiu consisteix en fer competicions arar cada diumenge. En el dance vaig a concursos, teatres, musicals, fa tres mesos o quatre vaig fer el musical de mickel jackson que s'anomenava moonwalker. El diuendres tinc que entrenar per a les competicions. La meua experiència en el esterari es molt bonica, veus a molta gent te fiques nerviosa, la meua amiga estavem ballant i de repente es va caure perquè el sol lliscava.

Gloria (VAL)

Batg andar a una competicio i entonces me vaig encontrar a Almudena Eïd Tostado.

Alla vi i me alegre mucho porque me ~~era~~ abia firmado una maza i me dio un gran abrazo i era muy amable.

Tambien me ice fotos con ella i me gusto mucho porque ella aia gimnasia ritmica.

I tambe escriu llibres va escomencar a escriure llibres porque als 18 anys ella no podia fer gimnasia i li agrada molt escriure llibres.

Perque els conta sobre lo que va fer ella en gimnasia.

Producciones escritas en rumano

Ana (ROM)

La pare me zec la harte harte gras.
 la soale me zec la sardinas en lata si la verbes
 u. pretena mia.

Me duc la corul de copii, fac magdalene
 cu mamă cu coclata, me zec cu herta.

Carmen (ROM)

Broasca cestuasa este animalul meu preferat,
 am cumparat broasca cand aveam 4 ani, o sa
 creasca mare i place sa stea la soare, caldura si
 linistea, cand ie frig doarme si cand ie cald frea
 sa iasa. In aproape in fie care zi iese afara, trebuie
 sai dau mancare in fie care zi, i dau 20 sau 30
 boabe de mancare. Se urca pe mine, pentru ca sunt
~~eu~~ calda, can a sa fie mare asa a am, si o sai
 fac un divariu mare. Numele lui este Tutti si are 7 ani.


Daniel (ROM)

Pisicul i un animal nocturn end se zi are fin pupila tuata zilele ziva si la noapte are pupila foarte gros.

caramarul vampir nu are ventuse are șepci i un mod de aparare de la depredatori, se acoșoă cu tentacule si iese apoi si se va ce ca o piatra cu cēpi.

Eduard (ROM)

SPIDERMAN

Spider-man es mi super heroe favorito lo que me gusta es: que lanza telarañas cuando este signo  que tiene sentido cuando lo que hace es ir a cámara lenta, tambien puede trepar por las paredes y tiene super fuerza. Spider-man en realidad es Peter parker en principio se fue a luchar y cuando se fue a casa hizo su propio traje.

Tambien esta el Spider-man Homecoming me gusta porque salio en

Los Vengadores. Tony Stark le regala un traje de hierro y después le quita el traje de hierro a Spider-man para Spider-man no lo acepte. En realidad Spider-man de Homecoming no es Peter Parker es Tom Holland. Spider-man es gracioso. En la batalla de los Vengadores Spider-man necesitaba el traje de hierro y Tony Stark se lo dio. En realidad Tony Stark es Iron-man. Antes cuando Tony Stark le había quitado el traje que le dio Tony Stark Spider-man se había ido a casa con los ojos electrónicos. En el traje que le dio Tony Stark había una cámara que le avisaba a Spider-man que Spider-man decidió llamarle Gwen.

Robert (ROM)

- Îi un film de tip comedie.
- La principiu ie un copil care o să aibă un frate mai micuț.
- Nu prea i place să aibă un frate da apoi se atacează foarte mult de el.
- Fratele mai micuț i un spion care are un pistol foarte tare.
- Cei răi vreau să fure pistolul pentru să distragă atenția de bebeluși.
- Cei răi îi fură pistolul și cealaltă treabă să-l iei înapoi.
- Cei răi prind pe bebelușul cu o macarală și fratele mare trebuie să-l salveze.
- Chistigă cei buni.
- Bebelușul trebuie să plece înapoi și fratele mare nu vrea.

Marina (ROM)

- Karol Sevilla interpreta pe Soy Luna o fată ce-i place mult ~~patinajul~~ patinajul și musica.

Luna (Karol) ~~este~~ e un stil de fată care nu să crede mare, ajunge tarziu ~~la~~ la școală...

Luna are mulți prieteni.

Luna a venit din Mexico și la Argentina.

În Argentina face mulți prieteni.

Luna ~~are~~ are rare părinți pentru că au murit, așa că au adoptat-o.

Luna vine la Mexico pentru că ~~el~~ "părinții"
Lunei ~~trebuie~~ trebuia să lucreze

Andrea (ROM)

Am avut un câțel ~~ce~~ se numea Timi. se a născut în 25 ~~de~~ decembrie, îl iubeam mult. Era ca un frățior pentru mine, dar părinții mei nu a putut să-l mai țină. Am suferit mult pentru el. În România am doi câțeluși, se cheama Patrocle și Gută. Dacă o să mai am alt câțel o să-i pun nume Copito. Câțeluși sunt ființe minunate. ♡

Gloria (ROM)

Sportul meu este gimnastica ritmică
 Pentru ea facem coreografie și
 facem mingie, cardio, malavares și
 panglică. Facem antrenament fizic

(viteză, rezistență) și balet)

Am participat în următoarele
 competiții la nivel național și
 comunitar: am fost în Victoria, Logroño,
 Bilbao, Zaragoza, Vilareal, Burriana, Castellón,
 Alquerías, Almusafes și Burjassot. Practic
 acest sport de la trei ani.

Îmi place mult acest sport.

În weekend-uri im place să merg la
 Simbata im place să merg la
 Cumpărături și să petrec ziua cu
 prietenii mei. Duminicile im
 place să merg la Chulilla să
 mă plimb pe podul colgant.

Să merg la Marina Dor și să
 mă plimb cu verișoara mea Julia.