

El Papel de la L1 en la Construcción de la Auto-identificación Cultural: Análisis de las Trayectorias de Jóvenes Rumanos en Cataluña¹

Cristina Petreñas

Universitat de Lleida

Cecilio Lapresta

Universitat de Lleida

Ángel Huguet

Universitat de Lleida

Analizamos el papel de la L1, sus usos y la valoración social de las lenguas en la construcción identitaria de los jóvenes rumanos desde el interaccionismo simbólico y una perspectiva sociocultural en función de su asistencia o no al Programa de Lengua, Civilización y Cultura Rumana (LCCR). A través de entrevistas en profundidad y un análisis cualitativo, se estudian las trayectorias de 5 jóvenes que residen en Cataluña, un contexto multilingüe y multicultural. Los resultados muestran un progresivo abandono de la L1, utilizada en el contexto familiar y a la que atribuyen una dimensión emocional anclada en el origen. El factor tiempo, junto con las expectativas migratorias y la valoración social de las lenguas, condicionan la elección de la lengua de preferencia. Este proceso tiene consecuencias en la definición de identificaciones híbridas y en la consolidación del proceso de integración y la incidencia de asistir o no al Programa LCCR.

We analyze the role of the L1, its uses and the social valuation of languages in the identity construction of young Romanians in relation to their attendance or not to the Program of Romanian Language, Civilization, and Culture (RLCC), drawing on symbolic interactionism and sociocultural perspectives. Through in-depth interviews and a qualitative analysis, we study the trajectories of 5 youth who live in Catalonia, a multilingual and multicultural context. The results show a progressive abandonment of their L1, used in the familiar context. Youth confer their L1 an emotional dimension anchored to an origin. The length of stay factor, along with migration expectations and the social valuation of languages condition the choice of the preferred language, different to their L1. This process has consequences in the definition of hybrid identifications, in the consolidation of the integration process, and in the effect of attendance or not to the RLCC Program.

¹ The role of L1 in the Construction of Cultural Self-identification: Analysis of the Trajectories of Young Romanians in Catalonia

Existe un alto consenso en la literatura científica sobre la importancia de la integración lingüística en el proceso de acomodación de los descendientes de migrantes (Blommaert, 2010; Edwards, 2009). Y en contextos bilingües y con un alto grado de diversidad lingüística, esta integración se relaciona con las construcciones identitarias que estos jóvenes elaboran (Gaudet & Clément, 2009; Van Tubergen & Matthijs, 2009).

Históricamente no ha sido un tema ajeno a gran controversia. Especialmente en países receptores de personas migradas que tradicionalmente han construido una ideología monolingüe, como Estados Unidos, no han faltado voces que han promovido como vía de integración y movilidad social ascendente la asimilación lingüística en inglés (Huntinton, 2004). Ya Fishman (1980) indicaba como la asimilación lingüística de los migrados europeos de principios del siglo pasado se producía en tan solo tres generaciones. La efectividad de este proceso de sustitución lingüística llevó a Lieberson, Dalton, y Johnson (1975) a indicar que en muy pocos lugares del planeta se habían perdido tantas lenguas en un lapso tan corto de tiempo.

Pero trabajos recientes centrados en colectivos de ciclos migratorios posteriores demuestran cómo en determinados grupos esta sustitución no adquiere un carácter tan lineal, sino que son comunidades que preservan sus lenguas maternas, desarrollando perfiles bilingües y biculturales. Esto varía en función del tamaño de la comunidad, de las relaciones con otros grupos étnicos y por la influencia de los padres (Portes & Rumbaut, 2001; Spencer, Rojas, & Straubhaar, 2013).

La diversidad en estos procesos migratorios y de integración supone un desafío, de por sí complejo en sociedades oficialmente (o de facto) monolingües y tiene mayores implicaciones en sociedades bilingües, que además han sido receptoras de un gran volumen de migrantes durante las últimas décadas. Es el caso de Cataluña, que se encuentra ante el reto de construir un proyecto en el que el catalán vehicule una convivencia multilingüe y potencie el conocimiento y uso de las lenguas de los migrados y sus descendientes (Generalitat de Catalunya, 2008).

La Acogida del Sistema Educativo Catalán de Estudiantes Inmigrantes

Lo mencionado ha tenido traducción en las políticas educativas, de acogida y de integración. En el ámbito educativo, las últimas revisiones del Pla per a la Llengua i Cohesió Social (Plan para la Lengua y la Cohesión Social), o Pla LiC (Generalitat de Catalunya, 2007, 2009), tienen como objetivo fundamental “potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe, la lengua española y las lenguas extranjeras” (Generalitat de Catalunya, 2009, p. 14). Para alcanzar este fin, se promueve un nuevo modelo de inmersión lingüística. Éste considera medidas específicas para el alumnado inmigrante como actividades pedagógicas ajustadas en la propia aula y las Aulas de Acogida.² También potencia medidas comunitarias como los Planes Educativos de Entorno³ dirigidas a favorecer los procesos de integración de todas las personas.

² El Aula de Acogida es un aula específica para alumnado extranjero recién llegado que está situada en el propio centro educativo.

³ El Plan Educativo de Entorno es una propuesta educativa que pretende dar respuesta de forma integrada y comunitaria, coordinando y dinamizando la acción educativa en los diferentes ámbitos de la vida de los niños y niñas.

A nivel general, las políticas de integración ponen el acento en la identificación con Cataluña. Y en este proyecto identitario se persigue que el catalán sea el eje vertebrador de un proyecto de convivencia común y plurilingüe, incluyendo el conocimiento de las lenguas presentes en Cataluña (catalán/castellano/L1 de los migrados), como un elemento de progreso y movilidad social (Generalitat de Catalunya, 2009, 2013).

Durante las últimas dos décadas, la composición sociodemográfica de la población adolescente en Cataluña ha cambiado sustancialmente. Se ha producido un incremento del 16.76% de jóvenes de nacionalidad no española hasta los 19 años en el período 2006–2015, destacando el incremento del colectivo rumano (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016). Todo ello se ha trasladado al sistema educativo. En el curso 2013/2014, los jóvenes de nacionalidad rumana constituían el segundo colectivo de no españoles más numeroso en la educación obligatoria⁴ detrás del colectivo marroquí, llegando a representar el 7.58% del total de extranjeros (Departament d'Ensenyament, 2015).

Esta realidad no ha pasado inadvertida a las autoridades educativas españolas y catalanas, que han prestado especial atención a este grupo. Como consecuencia, en el año 2007 se firmó un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud del gobierno rumano y el Ministerio de Educación y Ciencia español, a través del cual se posibilita a los estudiantes de educación primaria y secundaria asistir al programa denominado Lengua, Cultura, y Civilización Rumana (LCCR). La finalidad es mantener el contacto con la realidad cultural y comunitaria de Rumanía. El programa pretende facilitar el conocimiento de la lengua y cultura rumana de los jóvenes para preservar su identidad y cultura. El programa es extraescolar, se lleva a cabo durante el curso escolar y es una elección de los jóvenes y de sus familias el asistir o no. El curso lo lideran maestros de Rumanía y se guían por el currículum, los libros de texto y materiales que les proporcionan el Instituto de Lengua Rumana en Rumanía (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación [MAE], 2015).

La Construcción Identitaria en los Descendientes de Migrantes

Tomando de referencia el complejo escenario en el que se socializan los jóvenes descendientes de migrantes, la construcción identitaria toma especial relevancia en un contexto multicultural y multilingüe. En este sentido, las personas compartimos un simbolismo como miembros de una comunidad, construyendo así realidades sociales que son fruto de la negociación con los *otros* (Bruner, 1990). Para entender como construimos nuestra identidad, nos situamos desde la perspectiva del interaccionismo simbólico y sociocultural. De esta forma, desde la teoría interaccionista lo que sucede en interacción con los otros lo internalizamos y asumimos de forma organizada. Las actitudes de los otros y las adoptamos como si fueran nuestras, constituyendo así nuestro *Mi*. Pero tenemos una segunda estructura, nuestro *I*, que nos proporciona sentido de libertad e iniciativa, y representa una reacción de nuestro organismo a las actitudes de los otros. *Mi* e *I* residen en el proceso de pensamiento, y el diálogo

⁴ En España la educación obligatoria hace referencia a la escolarización de todos los niños y las niñas de 6 a 16 años. Esto incluye las etapas de educación primaria (de los 6 a los 12 años) y la E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria, de 12 a 16 años).

entre ambos aparece en nuestra experiencia y conforma nuestro Yo, quienes somos (Mead, 1973). Por otra parte, desde una perspectiva sociocultural, las interacciones sociales, el tiempo en que suceden y los diferentes escenarios y situaciones en las que se desarrollan influyen en la construcción de la identidad (Hermans & Hermans-Konopka, 2012; Raggatt, 2012).

El proceso de construcción identitaria es de mayor importancia durante la adolescencia. Erikson (1968) indicaba que la adolescencia es una etapa claramente marcada por una 'crisis de identidad', en la que se producen cambios psicológicos, emocionales y sociales que determinan en gran medida su conformación. Diferentes investigaciones (Portes, Celaya, Vickstrom, & Aparicio, 2012; Portes, Vickstrom, & Aparicio, 2011) muestran que el proceso de formación de la auto-identificación en los adolescentes descendientes de migrantes resulta clave en su proceso de integración, ya que se encuentran con múltiples tensiones interculturales e intergeneracionales, cuya imbricación puede implicar una aculturación disonante. Estas tensiones tienen que ver con diferencias en las expectativas migratorias entre padres e hijos, tensiones entre mantener o no la lengua y cultura heredada y tensiones entre lo que esperan sus padres y lo que la sociedad de acogida exige (Kennedy & Macneela, 2014; Marcu, 2012; Portes & Rivas, 2011). Es necesario considerar estas tensiones en el proceso de aculturación, ya que inciden en cómo se adaptan psicológicamente y socioculturalmente a la sociedad de acogida, influyendo en su bienestar psicológico, su salud y en la adquisición de competencias lingüísticas y culturales (Kunst & Sam, 2013).

Capitalización de las Lenguas en los Procesos Identitarios y de Integración

Uno de los elementos centrales tanto en las interacciones sociales como en la configuración de la auto-identificación de estos jóvenes en contextos multilingües es la imbricación de las lenguas. Un aspecto fundamental en la comprensión de la interrelación lengua-identificación y la capitalización de las lenguas es su valoración social. Lin (2015) citando a Blommaert (2005, p. 3) indica como el discurso representa una forma simbólica de la actividad humana que está conectado con el desarrollo social, cultural e histórico. Por lo tanto, los discursos dominantes no son neutrales.

Los análisis sobre el valor otorgado a las lenguas en Cataluña por parte de los jóvenes migrados revelan diferentes tendencias (Lapresta et al., 2010a; Lapresta, Huguet, & Janés, 2010b). Se constata que el español es percibido como la primera lengua de acogida, que permite el acceso al trabajo, la vivienda y la comunicación. Aun así, el catalán es valorado como la lengua de promoción social, tanto a nivel laboral como de integración (Alarcón, 2010).

En referencia al español se reitera su valor como lengua de acogida, pero además su carácter pragmático como lengua hablada por un gran número de personas a nivel mundial, abre un espectro comunicativo amplio. En cuanto al catalán, los mismos estudios refieren que existen jóvenes que lo valoran instrumental e integracionalmente ya que les permite la comunicación y les facilita el acceso al mercado laboral. Por otra parte, los estudios muestran que se percibe que las personas catalanohablantes valoran muy positivamente que los jóvenes inmigrantes hablen catalán, como símbolo de voluntad de integración. Pero también existen posturas que muestran que aun poseyendo una competencia en

catalán no se desea utilizar. Algunas de las razones tienen que ver con el hecho de que el español cubre las necesidades de comunicación social, y los nativos ya pueden entenderlo, o por sentir vergüenza al no ser plenamente competentes en dicha lengua (Lapresta et al., 2010a). Una última conclusión generalizada es la alta estima y valoración que proyectan sobre sus lenguas heredadas, aunque son conscientes de que no son valoradas por la sociedad de acomodación (e.g., Alarcón, 2010; Lapresta et al., 2010a; Lapresta et al., 2010b).

No obstante, es un hecho recurrente que el papel de la L1 en las construcciones identitarias de los descendientes de migrados vaya transformándose con el tiempo. Para Geerlings, Verkuyten y, Thijs (2015), este cambio de significado obedece a las circunstancias sociales que definen la etnicidad y recíprocamente la lengua de preferencia de uso. Se produce un distanciamiento emocional con los progenitores a la vez que se incrementa el contacto con la sociedad de acogida y con iguales pertenecientes a otros grupos culturales. En esta línea, Bradby (2002) puntualiza que existe una negociación progresiva con el grupo cultural mayoritario, en que las minorías van asumiendo un repertorio cultural híbrido mediado por la lengua.

También vemos que el hecho de que los jóvenes inmigrantes tengan la oportunidad de escolarizarse capitalizando su grupo cultural de origen, su historia y herencia, está asociado con unas mejores actitudes y creencias hacia la relación inter-grupos (Neblett, Smalls, Ford, Nguyên, & Sellers, 2009) y ayuda a prestigiar y capitalizar todas las lenguas, incluidas las suyas (Alarcón & Parella, 2013; Coelho, Oller, & Serra, 2013; Hornberger, 2009). En esta línea, diferentes estudios en Cataluña, con el colectivo latinoamericano (Newman, Patiño-Santos, & Trenchs-Parera, 2013; Trenchs-Parera & Patiño-Santos, 2013), evidencian la existencia de diferentes ideologías lingüísticas, que afectarían a las actitudes lingüísticas, en función de una preferencia hacia el multilingüismo o el monolingüismo. Ello se vincula con las pautas identitarias e ideológicas que los jóvenes construyen. Mientras los descendientes de migrantes tienen actitudes positivas hacia las dos lenguas (catalán y español), no las relacionan directamente con aspectos identitarios, aspecto que sí que hacen los nativos.

Con este marco teórico y contextual de fondo, y teniendo en cuenta: (i) la importancia cuantitativa y cualitativa del colectivo rumano en el sistema educativo catalán y (ii) la importancia de capitalizar y prestigiar la lengua y cultura de origen, vehiculada a la posibilidad de recibir formación en estos tópicos, el objetivo de este artículo es analizar y comparar el papel que juega la lengua rumana, sus usos y la valoración social de las lenguas en la construcción identitaria de los jóvenes en función de recibir o no la formación de LCCR.

Metodología

Los datos aportados se centran en el colectivo rumano. Con la apertura del espacio Schengen en 2002 y la entrada de Rumanía en la Unión Europea en 2007, esta nacionalidad de origen extranjero se ha convertido en la más presente en España (Fernández-Borrero, Álvarez-Pérez, & Vázquez-Aguado, 2013). En este contexto, recogemos las voces de aquellos jóvenes nacidos en Rumanía que vivieron un proceso migratorio durante la primera infancia y se asentaron en Cataluña, y han sido escolarizados en el sistema educativo catalán.

Participantes

El estudio lo llevamos a cabo con 25 chicos y chicas de origen rumano, todos ellos entre 15 y 19 años. Para su elección tuvimos en consideración el hecho de que una parte de los informantes hubieran participado en el Programa de LCCR. Los jóvenes cursan educación secundaria en cinco institutos de la ciudad de Lleida⁵, que concentra la totalidad de personas que habían asistido al programa. La mayoría de los participantes llevan entre 7 y 12 años de residencia en Cataluña, y tan sólo uno, 3. En este artículo hemos analizado las trayectorias de 5 de los jóvenes participantes del estudio: 3 que no asistieron al Programa y 2 que sí lo hicieron.

Instrumento

El estudio, con una duración de tres años (2015–2017), lo realizamos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en el primer año. Este tipo de técnica nos ha permitido profundizar en las trayectorias de vida de los participantes, recogiendo los significados que le dan a sus experiencias. El guión de la entrevista contenía cuatro bloques: datos sociodemográficos, la auto-identificación, el papel de las tres lenguas rumano, catalán, y español en sus vidas, y la integración en la sociedad de acogida.

Procedimientos

En las entrevistas tuvimos en cuenta los aspectos éticos que recoge la Comisión Europea (European Union, 2010), preservando el anonimato y la confidencialidad de las personas participantes a través del uso de pseudónimos, y requiriendo su autorización. Por otro lado, el equipo de investigación cuenta con investigadoras rumanas. Esto facilitó que en las entrevistas los jóvenes se expresaran en la lengua en la que se sentían más cómodos. Los datos los hemos analizado mediante un análisis de contenido temático por categorías, tomando como referencia los cuatro grandes bloques en los que se estructura la entrevista (Bardin, 1986). Su tratamiento lo realizamos con el programa ATLAS-TI. Analizamos las 25 entrevistas recogidas; de donde seleccionamos a cinco participantes para poder profundizar en sus trayectorias.

Resultados: A Través de las Voces de los Jóvenes de Origen Rumano

Los resultados están organizados a través de las trayectorias de los cinco jóvenes, en función de si asistieron o no al programa de LCCR. Iniciamos los resultados presentando las trayectorias de Cosmina y Costel, asistentes al programa.

Cosmina: El Tiempo de Residencia en el Desarrollo de una Identificación Étnica Híbrida

Cosmina, de 15 años de edad y residiendo 11 en Cataluña, ha experimentado un cambio en su lengua materna “ahora el castellano, antes el rumano.” Ella estuvo asistiendo al Programa de LCCR durante cinco años. Nos explica por qué es importante asistir al curso, y confiesa los motivos que la llevaron a dejarlo.

⁵ Lleida, es capital de provincia en Cataluña. Según el IDESCAT (2015), el colectivo rumano es el primer origen de inmigrantes más representativo en la provincia y supone 30.319 personas.

Entrevistador: ¿Y consideras que es importante ir?

Cosmina: Sí, porque también aprendes cultura rumana. Aprendes a escribir, a leer... y cosas por el estilo... Yo dejé de ir porque... No tengo pensado volver allí, y con los estudios que tengo en el instituto... me bastaba y no daba abasto con las tres lenguas... más el inglés que también lo estudio...

Los principales beneficios de su asistencia a este programa fueron poder conocer la cultura rumana, aprender a escribir y a leer en la L1.

La expectativa migratoria emerge como factor relevante en la decisión de no continuar con el programa LCCR, así que decide dedicar el tiempo al aprendizaje de las otras lenguas. Este punto conecta con la valoración social que atribuye a las lenguas. Otorga más valor al aprendizaje del catalán, del español y del inglés, que al de su L1. Ello se traduce en un menor uso del rumano conforme se incrementa el tiempo de estancia. De hecho Cosmina confirma que

Con el rumano es un contacto más escaso, porque con mis padres hablo rumano pero lo mezclo con el castellano. Con los amigos del instituto hablo castellano. Pocos amigos tengo rumanos que hablen rumano. Y también hablo castellano con ellos porque es como si fuera mi lengua materna... aunque el rumano también lo sé hablar y escribir, pero me siento más identificada con el castellano.

También hay un menor dominio de esta lengua a la par que uno mayor del español y catalán, lo que podría explicar sus preferencias lingüísticas.

Referente a su identificación explica que se siente “una mezcla entre rumana, española y catalana.” En su auto-identificación aparece el proceso de hibridación, lo que ella define como una mezcla de varias culturas. Además atribuye al tiempo la causa de este proceso progresivo de redefinición, inicialmente rumana, pero ahora también catalana y española. Así expresa su relación con su auto-identificación rumana:

Entrevistador: Vale. ¿Y tus padres quieren que mantengas la cultura rumana?

Cosmina: Sí.

Entrevistador: ¿Y tú también has dicho que quieres mantenerla?

Cosmina: Sí, quiero mantenerla porque... aunque no vuelvo a Rumanía... quiero mantenerla porque es mi lengua materna.

Entrevista: ¿Y la cultura también?

Cosmina: Sí, me gusta la cultura rumana y me siento muy identificada. No cambiaría nada por cualquier otra cultura. Ya hace parte de mi vida la cultura rumana y no la cambiaría nunca.

A pesar del tiempo y de no querer volver a su país, su vinculación con Rumanía se ancla en el sentido de arraigo emocional. Adicionalmente, el contexto familiar juega un papel relevante en el mantenimiento de este sentimiento.

Costel: La reducción del Tiempo de Exposición y de los Contextos de Interacción de la L1

Costel es un chico de 16 años que lleva residiendo 9 en un pueblo cerca de Lleida. Asistió durante un año al Programa de LCCR, aunque dejó de ir en su transición a la educación secundaria, aspecto que se repite en la mayoría de jóvenes que han participado.

Coincidiendo con discursos de otros participantes, independientemente de la asistencia o no al LCCR, Costel afirma que su lengua materna es el rumano, aunque la de preferencia de uso es el catalán. La L1 queda limitada al contexto familiar, vinculándola con su origen, al referirse a ella como “es el recuerdo de mis abuelos y de cuando hablo con ellos. Es lo que recuerdo de pequeño” (cuando residía en Rumanía). Aun así, asume que el uso reducido de su L1 hace que haya perdido competencias, a pesar de haber asistido al Programa. Un aspecto relevante en la participación en el Programa no tiene tanto que ver con el aprendizaje de la lengua, sino con mantener la cultura rumana y pasar tiempo con personas de su país de origen, razón por la cual le hubiera gustado seguir participando en éste. Así vemos que el componente lingüístico no es el más prioritario de las aportaciones del Programa.

Por otro lado, a diferencia de Cosmina que se identificaba con el castellano, la lengua de preferencia es el catalán en la cual se siente más competente y que utiliza en la mayoría de espacios sociales fuera del contexto familiar. Incorpora una valoración social de la lengua catalana conectada con su integración en Cataluña, percibiendo que su uso y conocimiento le reportará mayor aceptación, capacidad de relación social y facilitará su incorporación al grupo social mayoritario. De hecho Costel confirma “tengo la necesidad de hablar catalán si vivo en Cataluña, para poder seguir los estudios, para poderme comunicar.” Demuestra que su percepción de integración sigue una vía similar a la de Liviu como veremos posteriormente, diferenciándose únicamente en que en este caso la asimilación se produce en catalán.

Profundizando en su auto-identificación cultural, ésta varía dependiendo de quién es el otro con quien interactúa. Afirma que ante un extraño diría que es del pueblo en el que vive, mientras que ante las personas que le conocen afirmaría ser de Rumanía “porque supongo que me lo preguntarían porque se han dado cuenta de que no soy catalán.” Por lo tanto, aparece una dualidad entre la identificación con el origen y la identificación con la sociedad de acogida.

Entrevistador: ¿Cómo te sientes?

Costel: Mucho de nada...Y un poco de todo.

Entrevistador: (...) ¿Por qué piensas que te sientes así?

Costel: Porque nunca sere 100% de aquí... Y habiendo dejado mi país, supongo que tampoco seré 100% de allí.

Entrevistador: OK. Por tanto, no eres 100% de ningún sitio.

Costel: Porque es una mezcla de dos culturas.

Costel pone de manifiesto un elemento clave que remite a que el proceso migratorio implica que se deban transformar y conjugar diversas identificaciones.

Aunque para Costel es una dualidad, para otros participantes la identificación con el origen y la sociedad de acogida es una multiplicidad, pues no sólo se identifican con Rumanía y Cataluña, sino también con España, como es el caso de Ion como veremos con posterioridad.

A continuación, presentamos las trayectorias de Georgeta, Liviu e Ion, jóvenes que no asistieron al programa.

Georgeta: La Expectativa Migratoria para el Mantenimiento de su L1

Georgeta es una joven de 17 años que lleva 8 residiendo en Cataluña. No ha asistido al Programa de LCCR, y afirma que su lengua materna es el rumano. Además a diferencia del resto de participantes añade que en un futuro va a volver a Rumanía para quedarse. Cuando le preguntamos cómo se sentía en términos identitarios, explicitó ser rumana, alegando la relación de su identificación con su origen.

Entrevistador: (...) ¿Qué sientes que eres?

Georgeta: Rumana.

Entrevistador: ¿A pesar de vivir aquí?

Georgeta: A pesar de vivir aquí.

Entrevistador: ¿Puedes explicarme las razones por las que te sientes rumana?

Georgeta: Porque vinimos aquí por un objetivo. Y nosotros vamos a volver. Así que no vinimos aquí para quedarnos...

Además se observa como interviene la expectativa migratoria. Se refiere al objetivo de migración, que es el retorno, por lo que no se vincula con el país de acogida. Observamos como incorpora el plural "porque vinimos aquí por un objetivo y vamos a volver," haciendo suyas las expectativas migratorias de sus padres. Esta auto-percepción contrasta con la que tiene acerca de sus compañeros rumanos. Para ella, entre quienes deciden quedarse, "ser rumanos" tiene un significado absolutamente diferente respecto a los que desean retornar a su país. Pero además añade que también depende del "tiempo que uno lleva aquí," aludiendo a las relaciones sociales como factor relevante en esta percepción.

A pesar de su anclaje étnico, no ha asistido al Programa, argumentando que necesitaba centrarse en el aprendizaje del catalán y el español. Es interesante ver como el hecho de que su lengua materna sea el rumano, no está vinculada con el dominio en dicha lengua. Así, confirma que su competencia lingüística en "español es muy buena, en catalán es suficiente, y en rumano lo hablo bien pero cometo algunos errores cuando escribo." Además, manifiesta que "hablo rumano porque soy rumana" a pesar de que no tenga el mismo dominio que con el español. De forma que la L1 asume un simbolismo identitario acerca de quién es en relación a sus raíces étnicas.

La chica subraya una cuestión relevante en cuanto al papel que juega la lengua heredada en la representación identitaria en Cataluña. Afirma que "ni hablar español, ni hablar catalán me hace sentir más española o catalana, porque usamos estas lenguas para comunicarnos, pero no nos hacen sentir nada." Pero cuando

se le pregunta si hablar rumano la hace sentir más rumana, dice que “sí, aquí en España sí, porque sientes que tu vida está entre extraños.”

Según su argumento, coincidente con otros informantes, el rumano en Cataluña ayuda a reafirmar su identificación étnica, el anclaje con sus orígenes. Esta lengua tiene connotaciones emocionales y étnicas. Además concluye que el hecho de querer volver a Rumanía y de conservar la relación con su familia extensa la motiva a mantenerla.

Liviu: El Abandono de la L1 para la Integración

Liviu, de 16 años, lleva solo tres años en Cataluña. A pesar de ello, concede al español el estatus de lengua materna, afirmando que está “acostumbrado a hablar el castellano, aunque lleva poco tiempo aquí.” Su relación con el rumano se encuentra cada vez más delimitada pues afirma que “no tengo contacto con personas rumanas,” y refiere que ha perdido práctica, valorando su nivel de competencia como normal-bajo. Por otro lado, se considera más competente en castellano, a pesar del poco tiempo que lleva en Cataluña.

Para poder explicar cómo se gesta esta percepción de dominio, ahondamos en el uso que hace de las diferentes lenguas. Así, se comprueba que el castellano es su lengua de interacción en la mayoría de escenarios de socialización de los que participa, incluido el familiar.

Liviu: En casa, castellano...siempre. Mi padrastró entiende rumano, pero no lo habla. Yo ya no... Yo y mi madre estamos acostumbrados a hablar el castellano, ya...

Entrevistador: ¿Y el rumano, lo hablas con alguien?

Liviu: No... la verdad, ya no... Porque, no sé... no tengo contacto tanto con ellos.

Además, la madre de Liviu, de origen rumano, lleva quince años en España e interactúa principalmente en un contexto castellanohablante. A diferencia de otros participantes en el que el factor tiempo incidía directamente en la pérdida de la L1, en el caso de Liviu no cumple esta premisa, pues solo lleva tres años en Cataluña, y aun así en poco tiempo el castellano se ha transformado en su lengua de preferencia, abandonando su L1. Teniendo en cuenta su contexto familiar, en la relación con su L1 le ha podido afectar indirectamente el tiempo de residencia de la madre.

Sus actitudes hacia las lenguas son un reflejo de las actitudes que se explicitan en el contexto familiar. Confirma que su madre no cree que estudiar catalán sea útil. Hacia el rumano el discurso no es tan negativo, aunque tampoco lo valora pragmáticamente. De hecho cuando se le pregunta si a su madre le gustaría que sus nietos hablaran rumano, Liviu responde “le da igual, porque habla castellano como yo, no creo que pusiera ningún problema.” En cambio, la actitud y/o valoración hacia el español es mucho más positiva, llegando a ser percibida como la única lengua que posee un valor instrumental e identitario.

Además, hace referencia a la integración como factor clave, la cual percibe como un proceso de incorporación y asimilación plena (en español) a la sociedad de acogida. Esta percepción tiene una inferencia en el proceso de auto-identificación de Liviu. Afirma “me siento más de aquí que de Rumanía.” Diferencia entre la

idea de “ser de Rumanía” por el hecho de haber nacido allí, con “el sentimiento” identitario, afirmando “soy de Rumanía porque nací allí, pero yo me siento de aquí, porque cuando llegué me integré enseguida.” Entiende el proceso de integración en el contexto multilingüe catalán como la asimilación a la identificación con España. Esta percepción de integración, a diferencia de otros informantes, está por encima de otros factores como por ejemplo, el tiempo de estadía.

Ion: La Identificación Étnica Híbrida Mediada por las Lenguas

Ion, de 17 años, lleva 14 residiendo en Cataluña. No ha participado en el Programa, aunque valora positivamente este tipo de iniciativas para mantener el rumano y no olvidar las raíces. Además considera que conocer más lenguas le permite desarrollar una mente más abierta respecto a la complejidad del mundo. Cuando se le pregunta por su lengua materna, su respuesta sugiere que optar por una u otra lengua no es una tarea fácil para alguien que se ha socializado en un contexto multilingüe. Así, afirma que sus lenguas maternas incluyen el rumano y el español, al igual que su auto-identificación étnica. Establece una relación entre la lengua y el contexto en el que la usa, por ejemplo, Ion expresa que “con mis padres hablo rumano, y si tengo que expresar mis sentimientos más en castellano.” Considera el rumano su lengua materna, porque es la que utiliza para comunicarse en el contexto familiar. Pero cuando tiene que expresar sentimientos, relacionarse consigo mismo, expresarse ante su mundo, utiliza el castellano. Ello nos sugiere que la importancia de las interacciones y contextos de socialización en los cuales utiliza sus lenguas.

En la línea de los participantes anteriores, el dominio de una u otra lengua tiene que ver con la preferencia de uso y la cantidad de los contextos en los cuales se utilizan. En el caso de Ion, nos plantea un alto dominio en el español y catalán llegando a aportar datos de rendimiento, “en catalán tengo un alto nivel, saco un 9 (la nota máxima es un 10),” mientras que en el rumano aparecen vacíos competenciales, por lo que tiende a mezclar las lenguas. Aunque utiliza el rumano con su familia, está castellanizado y catalanizado, siendo estas lenguas las que se utilizan en otros escenarios, como por ejemplo con sus pares.

Cuando se le cuestiona acerca de su identificación, afirma sentirse vinculado a múltiples referentes, explicando la relación que mantiene con cada una de las culturas en las cuales está inmerso a través de una metáfora.

Ion: usaré una metáfora... Un melocotón. El centro es rumano. Dentro, más fuerte, sería rumano, entonces catalán y entonces español. (...): el primero es más íntimo, el segundo menos íntimo, y el tercero nada íntimo. Quiero decir intimidad en relación a las otras dos. El castellano es más externo, porque lo hablo con mucha gente, y con el que me expreso conmigo mismo mejor. El catalán es más íntimo, con cualquiera, porque lo hablo con menos personas, y el rumano lo hablo con menos gente. Por tanto, es un poco de todo. (...) Aquí me siento español. Pero en el fondo me siento rumano.

Ésta metáfora pone de manifiesto una identificación mediada por la lengua y a su vez con el uso y contextos en los cuales se utiliza. El rumano, en la línea de todos los participantes, asume un rol conectado con las raíces u origen.

Las lenguas median las interacciones y las identificaciones culturales fluctuantes entre las que transita. Relata como el rumano tiene un significado diferente en su uso con la familia que en un contexto social donde la lengua dominante es el español o el catalán.

Ion: Si yo hablo con mis padres en rumano no siento nada, porque me siento normal... Pero si uso esta lengua en la clase, entonces me siento más rumano que cuando la uso con mis padres, con un amigo de fuera o con amigos de Rumanía.

Entrevistador: ¿Por qué piensas que te sucede?

Ion: Por ejemplo, si yo le digo a un amigo: "Hey, dame algo de esto," y otros me oyen y dicen: "¿pero tú eres rumano?" Hay gente que no se ha dado cuenta de que soy rumano hasta este año, y llevo aquí seis años. Es como si todos fueran blancos en la clase y de pronto yo me volviera negro, y el resto me mirara y entonces me siento rumano.

En este segundo contexto, el uso del rumano es una forma de reafirmación ante la cultura mayoritaria, que a su vez es una manifestación de que hay una parte de él que siempre estará vinculada con el referente de origen. A pesar de que el rumano va perdiendo espacios de uso conforme pasan los años y se ve interpelado por las otras dos lenguas dominantes, la lengua heredada la mantiene como símbolo cultural de diferenciación. Esta cita pone de manifiesto como la identificación se contruye a través de los diferentes contextos de interacción, dependiendo de quién es el otro con el que nos comunicamos, y donde la lengua toma un simbolismo dependiente de este contexto. El rumano se transforma en un símbolo de identidad, una forma de reafirmar que es alguien diferente a ese otro.

Discusión y Conclusiones

El análisis de las trayectorias nos ha permitido ahondar en la evolución del papel de la L1 en las construcciones identitarias, así como en su interrelación con diferentes factores, tomando en cuenta si asistieron o no al Programa LCCR. Presentamos las diferentes conclusiones del estudio, poniendo de manifiesto esta interrelación.

En relación al Programa y su efecto en la construcción de la auto-identificación y en su relación con la lengua heredada, cualitativamente no observamos un patrón diferente en ambas dimensiones entre aquellos que asisten y los que no lo hacen. Si atendemos a las trayectorias de Cosmina y Costel, que sí participaron, prefieren una lengua diferente a la heredada (el castellano y el catalán). Además, ambos muestran una pérdida progresiva del uso y del dominio del rumano. En cuanto a la auto-identificación presentan una identificación múltiple, aunque se perciben estrategias de aculturación diferentes. En el caso de Cosmina, estrategias de integración (hacia una identificación étnica híbrida), mientras que Costel muestra un perfil más asimilacionista (hacia el catalán). Por otro lado, en las trayectorias de quienes no han asistido al Programa (Georgeta, Liviu e Ion) el patrón no es muy diferente. Ello nos lleva a concluir, que a pesar de lo que han evidenciado estudios anteriores acerca del efecto de este tipo de programas en la revitalización y capitalización de las lenguas heredadas, nuestro estudio no muestra los efectos

esperados (Alarcón & Parella, 2013; Coelho et al., 2013; Cummins, 2002). Lo que plantea la necesidad de analizar a fondo cómo se desarrolla el Programa. Aun así, el estudio nos aporta resultados relevantes en cuanto a factores que están influyendo de forma decisiva en la relación que mantienen con su lengua heredada y en la conformación de su auto-identificación cultural.

En la línea de investigaciones previas (Geerlings et al., 2015) el tiempo de estancia y el desarrollo de interacciones con agentes de la sociedad de acomodación son factores que condicionan las preferencias, las valoraciones y el papel de la L1 en la construcción de la identidad. A nivel de preferencias la tendencia general es una pérdida progresiva de la L1 en su uso, delimitándose al ámbito familiar en el caso de todos los participantes, a excepción de Liviu donde se usa el castellano. A su vez, se constata una transformación de la valoración y papel de la L1 en la configuración de la identificación. En todos los casos, la lengua heredada remite a una vinculación emocional relacionada con el origen. Ahora bien, observamos construcciones identitarias asimilacionistas (Costel, catalán; Liviu, español) e híbridas (Cosmina, Ion y Georgeta), donde no tiene efecto el hecho de haber asistido o no al Programa.

En todo ello influye el factor tiempo sobre el que confluyen otros elementos que matizan su efecto. Así ha quedado reflejado en el análisis de las trayectorias, a excepción de Liviu, donde el factor tiempo influye de forma indirecta a través de la experiencia de la madre. Observamos la importancia que tienen los diferentes contextos sociales en los cuales participan estos jóvenes y, por otro lado, la elección de la lengua de uso que hacen (Munniksma, Verkuyten, Flache, Stark, & Veenstra, 2015). En esta elección, que en ningún caso es su L1, a pesar de que algunos participan en el Programa, juega un papel importante la expectativa migratoria futura. Todos explicitan de forma directa o indirecta que no quieren volver a Rumanía, a excepción de Georgeta que sí quiere. Esta expectativa matiza la forma en cómo se relaciona con la lengua y cultura heredada. En el caso de aquellos que no quieren volver se hace evidente un abandono progresivo del rumano, priorizando otras lenguas y otras actividades. De las trayectorias analizadas vemos como los procesos de aculturación que realizan están mediados por las expectativas (ver también Kunst & Sam, 2013; Portes & Rivas, 2011). Para dejar de aprender la L1 y mantenerla únicamente como una lengua simbólica pero no pragmática es suficiente el motivo de no querer volver a Rumanía.

Por otro lado, todos los participantes valoran su L1 desde una dimensión más emocional, donde aluden al recuerdo de sus vivencias en Rumanía durante su primera infancia, el recuerdo de la relación con su familia extensa, o como símbolo de sus raíces. Pero paralelamente, el uso de la L1 en un contexto donde prevalece la cultura mayoritaria, actúa como reafirmación de su identificación cultural. En las diferentes trayectorias emerge esta cuestión, y se explicita en el caso de Ion y de Georgeta que relatan cómo su uso en este espacio los hace sentir más rumanos que cuando la utilizan en el contexto familiar.

Los resultados nos muestran ejemplos de cómo las diferentes lenguas confluyen en la redefinición de identificaciones cada vez más híbridas, y que fluctúan a través de los escenarios de uso de éstas. Un ejemplo de ello lo aporta Ion, quien pone de manifiesto como la participación en diferentes escenarios y situaciones condiciona la negociación de un repertorio cultural híbrido mediado por el catalán y el español con el colectivo cultural mayoritario. Este proceso

que ejemplifica Ion podría ser explicado por la relación entre las dimensiones interpsicológicas e intrapsicológicas (Vygotski, 1988). En otras palabras, aquellas interacciones externas con nuestros otros se incorporan como parte de un diálogo interno a través del cual la persona se posiciona de una determinada forma en el mundo exterior, pero también implica un posicionamiento interno respecto a quién es él o ella (Mead, 1973).

La valoración social de las lenguas tiene un papel condicionante en las elecciones que hacen en relación al uso de éstas, y en especial hacia su L1. Observamos cómo junto con el tiempo de estancia, una valoración positiva hacia la L1 por parte de la familia y su uso en el contexto familiar, contribuye a que los jóvenes la utilicen en ese espacio. Aun así, no consiguen superar el efecto que tiene la valoración social de la L2 y L3 en la sociedad de acogida, y su progresiva inmersión en espacios dominados por la cultura mayoritaria. Todo ello puede ayudar a comprender que, en contraposición a la importancia que otorgan investigaciones previas a la formación y aprendizaje de la L1 (Coelho et al. 2013), los participantes del estudio priorizan el aprendizaje de la L2 y L3 y su participación en otras actividades extra-escolares al hecho de acudir al Programa, aun considerándolo importante para no olvidar su cultura, su lengua y sus raíces.

Diferentes investigaciones sostienen la importancia que tiene la etapa de la adolescencia en la construcción de una identificación cultural segura (Phinney, Jacoby, & Silva, 2007; Portes et al., 2011), facilitando así una mejor inclusión y relaciones y actitudes positivas hacia otros grupos étnicos diferentes al propio (Lapresta et al., 2010b). El efecto de la integración supera en impacto a factores como el tiempo de residencia y otros factores analizados; todos los participantes coinciden en que su principal motivación es sentirse parte de la sociedad de acogida.

Integrarse es entendido como una asimilación de las pautas culturales de la sociedad mayoritaria que se inicia y se consolida a través del uso y dominio de la lengua que más se valora. Algunos atribuyen una mayor valoración al español (Georgeta, Liviu, Cosmina) mientras otros consideran que para vivir integrado en Cataluña es necesario ser competente y hacer uso del catalán (Costel o Ion; ver también Alarcón, 2010; Lapresta et al., 2010a). La voluntad de sentir que se forma parte de la sociedad de acogida se contrapone a los procesos que viven estos jóvenes. Portes y Rivas (2011) definen a estos jóvenes como *translation artists*, que deben aceptar que ya no son 100% rumanos, ni tampoco 100% catalanes o españoles. Pero están 100% vinculados a varios referentes. Tener en cuenta esta construcción identitaria múltiple sin que las identificaciones aparezcan entre ellas como excluyentes, es imprescindible si queremos construir sociedades cohesionadas, igualitarias e interculturales.

Por último, a pesar de no evidenciar un efecto del Programa en la consolidación de la L1 y la auto-identificación, la investigación nos muestra la relevancia de socializar a los jóvenes inmigrantes en el conocimiento de su historia, su origen y su lengua para generar mejores actitudes hacia la relación con otros grupos culturales, y para construir identificaciones múltiples. Los diferentes contextos de socialización de los jóvenes deben considerar sus expectativas, la valoración social de las diferentes lenguas y la importancia de prestigiar y capitalizar quiénes son y de dónde provienen a través de su L1.

Agradecimientos

Este trabajo es parte de un Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (referencia: EDU2014-54093-R) y a la ayuda de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias-AGAUR del Gobierno de Cataluña (referencia: 2014SGR208).

Cristina Petreñas (cristinapetrenas@pip.udl.cat) es doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente es investigadora Post-Doctoral en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universitat de Lleida. Es miembro del grupo de investigación Plurilingüismo y Educación y del Seminario de Investigación Aplicada sobre Educación Inclusiva.

Cecilio Lapresta es profesor del Departamento de Geografía y Sociología de la Universitat de Lleida. Forma parte del grupo de investigación Plurilingüismo y Educación y en los últimos años sus líneas de investigación se han centrado en la construcción social de la identidad y de las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante.

Ángel Huguet es profesor en el área de la Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universitat de Lleida. Es el responsable del grupo de investigación Plurilingüismo y Educación. Su investigación se centra en tópicos como el bilingüismo y el plurilingüismo, la educación bilingüe, la adquisición de la segunda lengua, la psicolingüística y la sociolingüística.

Referencias

- Alarcón, A. (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya: Necessitats i demandes: Una aproximació sociològica*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.
- Alarcón, A. & Parella, S. (2013). Linguistic integration of the descendants of foreign immigrants in Catalonia. *Migraciones Internacionales*, 7(1), 101–130.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bradby, H. (2002). Translating culture and language: A research note on multilingual settings. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 842–855.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Coelho, E., Oller, J., & Serra, J. M. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico*. Barcelona, España: ICE-HORSORI.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Departament d'Ensenyament. (2015). *Estadístiques: Departament d'Ensenyament*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- European Union. (2010). Charter of fundamental rights of the European Union. *Official Journal of European Union*, 389–403.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York, NY: W.W. Norton.
- Fernández-Borrero, M. A., Álvarez-Pérez, P., & Vázquez-Aguado, O. (2013). Building families in a migration context. Romanians in Spain 2000–2011. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 42, 166–190.
- Fishman, J. (1980). Language maintenance. En S. Therstrom, A. Orlov, & O. Handlin (Eds.), *Harvard encyclopedia of American ethnic groups* (pp. 229–238). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Gaudet, S., & Clément, R. (2009). Forging an identity as a linguistic minority: Intra and intergroup aspects of language, communication and identity in Western Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 213–227.
- Geerlings, J., Verkuyten, M., & Thijs, J. (2015). Changes in ethnic self-identification and heritage language preference in adolescence: A cross-lagged panel study. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(5), 501–520.
- Generalitat de Catalunya. (2007). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (2008). *Un pacte per viure junts i juntes. Pacte nacional per a la immigració*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social: Educació i convivència intercultural*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Pla de ciutadania i de les migracions: Horitzó 2016*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.
- Hermans, T., & Hermans-Konopka, A. (2012). *Dialogic self theory*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (2009). Multilingual educational policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Working Papers in Educational Linguistics*, 24(2), 1–18.
- Huntinton, S. P. (2004). The Spanish challenge. *Foreign Policy*, 141(2), 30–45.
- Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT). (2015). *Extranjeros con autorización de residencia en 2015*. Consultado en <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=272&lang=es>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) [Spanish Statistical Office]. (2016). *INEBase*. Consultado en <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm#nogo>
- Kennedy, L. A., & Macneela, P. (2014). Adolescent acculturation experiences: A meta-ethnography of qualitative research. *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 126–140.
- Kunst, J., & Sam, D. (2013). Relationship between perceived acculturation expectations and Muslim minority youth's acculturation and adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(4), 477–490.
- Lapresta, C., Huguet, Á., Janés, J., Navarro, J. L., Chireac, S. M., Querol, M., & Sansó, C. (2010a). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración: Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid, España: Ministerio de Educación – IFIIE.
- Lapresta, C., Huguet, Á., & Janés, J. (2010b). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521–547.
- Lieberson, S., Dalton, G., & Johnson, M. E. (1975). The course of mother tongue in nations. *American Journal of Sociology*, 81(1), 34–61.

- Lin, S. (2015). Circulating discourses of minority education: The linguistic construction of modernity in globalizing Taiwan. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(1), 71–87.
- 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.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, España: Paidós.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAE). (2015). *El proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas en los colegios de España*. Consultado en <http://madrid.mae.ro/es/node/819>
- Munniksmá, R., Verkuyten, M., Flache, A., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2015). Friendships and outgroups attitudes among ethnic minority youth: The mediating role of ethnic and host society identification. *International Journal of Intercultural Relations*, 44, 88–99.
- Neblett, E. W., Smalls, C. P., Ford, K. R., Nguyêñ, H. X., & Sellers, R. M. (2009). Racial socialization and racial identity: African American parents' messages about race as precursors to identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(2), 189–203.
- Newman, M., Patiño-Santos, A., & Trenchs-Parera, M. (2013). Linguistic reception of Latin American students in Catalonia and their responses to educational language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 195–209.
- Phinney, C., Jacoby, B., & Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 478–490.
- Portes, A., Celaya, A., Vickstrom, E., & Aparicio, R. (2012). ¿Quiénes somos? Influencia de los padres en la identidad y autoestima de los jóvenes de segunda generación en España. *Revista Internacional de Sociología*, 70(1), 9–37.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The Future of Children*, 21(1), 219–246.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press / Russell Sage Foundation.
- Portes, A., Vickstrom, E., & Aparicio, R. (2011). Coming in age on Spain: The self-identification, beliefs and self-esteem of the second generation. *British Journal of Sociology*, 62(3), 387–417.
- Raggatt, P. T. (2012). Positioning in the dialogical self: Recent advances in theory construction. En H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 29–45). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Spencer, J., Rojas, V., & Straubhaar, J. (2013). Generational shifts in language use among US Latinos: Mobility, occupation and education. *International Migration*, 51(5), 172–191.
- Trenchs-Parera, M., & Patiño-Santos, A. (2013). Language attitudes of Latin American newcomers in three secondary school reception classes in Catalonia. En J. Arnau (Ed.), *Teaching languages in a multilingual context: The Catalan case* (pp. 49–71). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters / Institut d'Estudis Catalans.

- Van Tubergen, F., & Matthijs, K. (2009). Language proficiency and usage among immigrants in the Netherlands: Incentives or opportunities? *European Sociological Review*, 25, 169–182.
- Vygotski, L. V. (1988). *Pensament i llenguatge*. Barcelona, España: Eumo Editorial.