



Papers infancia_c

Número 28

*Dinamismo y Agencia: Ecología Lingüística en una Familia Transcultural
Multilingüe / Dynamism and Agency: Linguistic Ecology in a Multilingual
Transcultural Family*

Gelin Du

(Marzo 2026)

Este texto es una versión ligeramente revisada del Trabajo Fin de Máster del *Máster en Especialización en el Desarrollo Comunicativo y Lingüístico en la Etapa de 0 a 6 Años* (Universidad Autónoma de Madrid). Fecha de defensa: 2 julio 2025

Citar como: Du, G. (2026). Dinamismo y agencia: Ecología lingüística en una familia transcultural. *Papers infancia_c* nº 28, 1-36. Disponible en: <https://www.infanciacontemporanea.com/papersinfancia/>

About / Sobre: Papers Infancia_c

ISSN 2254-5565 / www.infanciacontemporanea.com/papersinfancia/

Papers infancia_c es una serie electrónica y gratuita de investigación y reflexión teórico-metodológica en la que publicamos manuscritos, borradores y otra clase de escritos (e.g. capítulos de tesis, TFMs, TFGs, informes de investigación, comunicaciones no publicadas, preprints, etc.) que presentan los resultados y reflexiones de nuestro grupo de investigación. En términos amplios la serie aborda la participación de la infancia, desde una mirada interdisciplinar, en una variedad de escenarios y contextos socio-culturales. Aunque la serie se centra en contribuciones realizadas por los miembros del grupo de investigación ocasionalmente puede publicar trabajos realizados por colaboradores/as y colegas íntimamente relacionados con los objetivos de nuestro grupo de investigación.

Como serie de trabajos gestionada internamente, la publicación en *Papers infancia_c* no impide que los mismos trabajos sean publicados simultáneamente en otros formatos y plataformas o eventualmente el desarrollo de un trabajo aparezca publicado en revistas científicas. El formato, uso del ISSN, seriación y archivo de los trabajos se puede ajustar a las necesidades de cada uno de los números.

Papers infancia_c is an electronic and open access series focused on research and theoretical-methodological discussion in which we publish manuscripts, drafts and other kinds of writings (e.g. dissertation chapters, master or graduation thesis, research reports, unpublished communications, preprints, etc.).) that present the results and work of our research group. In broad terms, the series addresses the participation of children, from an interdisciplinary perspective, in a variety of socio-cultural contexts and contexts. Although the series focuses on contributions made by members of the research group, it can occasionally publish works by collaborators and colleagues intimately related to the objectives of our research group.

As an internally managed series publication in *Papers infancia_c* does not prevent the same works from being published simultaneously in other formats and platforms or eventually that the development of a contribution appears published in other journals. The format, use of the ISSN, seriation and archiving can be adjusted to the needs of each number.

Abstract

The inner space of transcultural families has become a key focus in postmodern sociolinguistics. This study, framed within family language policy, used ethnographic and autoethnographic methods to explore the linguistic ecology of a Chinese immigrant family in Spain with two preschool-aged children. Adopting a speaker-centered, relational, and ecological approach, data were collected through interaction videos, autoethnographic writings, and interviews. The analysis of family interactions and thematic patterns reveals three main findings: the indirect influence of macro-level language policies on family practices, the impact of transnational family life on the family linguistic ecology, and the complexity and creativity of children's language agency. The study highlights the multilayered nature of family language policy, shaped by the active agency of each family member.

Resumen

El espacio interior de las familias transculturales se ha convertido en un punto de interés en la sociolingüística postmoderna. Bajo el marco de la política lingüística familiar, este estudio adopta una metodología etnográfica y auto-etnográfica para explorar la ecología lingüística de una familia china inmigrante en España, con dos hijos en edad preescolar. Desde una perspectiva centrada en los hablantes y con un enfoque relacional y ecológico, se recopilieron materiales como vídeos de interacción, escrituras auto-etnográficas y entrevistas. Mediante el análisis de interacciones y el análisis temático, este estudio revela tres hallazgos principales: el mecanismo por el que las políticas lingüísticas de nivel macro penetran en la práctica familiar; el impacto de la vida familiar en la ecología lingüística; y la complejidad y creatividad de la agencia lingüística infantil. Los resultados evidencian las múltiples capas de la política lingüística familiar, en la que participa la agencia de cada miembro.

Introducción

La vida familiar en contextos transculturales e inmigrantes¹ se caracteriza por un dinamismo particular, resultado de su doble vinculación con la sociedad de acogida y el país de origen. Las tecnologías de la comunicación y las redes sociales favorecen el mantenimiento de lenguas heredadas; mientras que la escolarización, la vida comunitaria y las actividades extraescolares en el país receptor constituyen componentes esenciales del entorno sociolingüístico inmediato de los niños. En estas familias, atravesadas por múltiples referencias culturales y lingüísticas, se generan ecologías familiares complejas, en las que las prácticas lingüísticas responden a necesidades relacionales, afectivas y contextuales en constante transformación.

Este dinamismo ha convertido a las familias transculturales en un objeto de estudio especialmente revelador dentro del campo de la política lingüística familiar (PLF), que, a medida que se ha desarrollado, ha orientado su mirada hacia lo vivido, lo relacional y lo diverso. Lo cual ha dado lugar a las perspectivas más matizadas, sensibles a la pluralidad de formas familiares en contextos posmodernos y globalizados.

En paralelo, la atención a la agencia infantil ha cobrado creciente relevancia en los últimos años. Se reconoce la capacidad transformadora de los niños, que se manifiesta en sus interacciones cotidianas, donde adaptan, negocian y reconfiguran las prácticas lingüísticas del hogar. En familias migrantes, esta agencia también afecta al orden generacional.

Este estudio se sitúa en la intersección entre la política lingüística familiar (FLP), el estudio de la infancia y el multilingüismo. A través de un enfoque etnográfico y longitudinal, se analiza cómo los miembros de una familia migrante, especialmente dos niños en edad preescolar (0-6 años), co-construyen y navegan su entorno lingüístico familiar, contribuyendo activamente a la evolución lingüística tanto propia como de otros. Con ello, esta investigación busca aportar una visión más ecológica, relacional y dinámica del multilingüismo en la infancia.

Política Lingüística Familiar (FLP)

La política lingüística familiar (FLP), según el modelo propuesto por Spolsky (2004), se compone de tres elementos fundamentales en el ámbito familiar: las prácticas lingüísticas, las ideologías lingüísticas y la planificación del lenguaje. La consolidación del FLP como campo de estudio se remonta al artículo seminal de King, Fogle y Logan-Terry (2008). Antes de la fundación de FLP en su nombre actual, temas como la socialización lingüística, el mantenimiento y el cambio de lengua (*language shift*) comenzaron a cobrar protagonismo (Curdtt-Christiansen, 2018; Schwartz, 2020). Sin embargo, gran parte de estos estudios se limitaron a medir la cantidad y calidad del input lingüístico, sin profundizar en la complejidad dinámica de la vida familiar (Lanza & Lomeu Gomes, 2020).

¹En este estudio se emplean los términos “familia inmigrante” y “familia transcultural” para caracterizar el caso analizado, ya que ha existido un proceso migratorio y se observan prácticas transculturales evidentes. También se utiliza el término “transnacional” como de manera descriptiva y no definitiva, dado que podría discutirse si la familia en cuestión es transnacional en sentido estricto, ya que todos los miembros de la familia nuclear residen en la misma localización. No obstante, el término resulta útil para describir la naturaleza de muchas prácticas familiares, especialmente en lo relativo a las relaciones con la familia extensa y los cuidados intergeneracionales a través de fronteras. Los tres términos se emplean de forma alternada según el contexto y el énfasis particular de cada situación.

Desde su fundación, el campo ha experimentado un crecimiento constante. Los primeros estudios se centraban en la relación entre los planteamientos de los padres y los resultados lingüísticos en niños multilingües, tales como el mantenimiento o el abandono de la lengua familiar (Lanza & Lomeu Gomes, 2020).

En la etapa más reciente, se han incorporado metodologías etnográficas y tecnologías multimedia (Smith-Christmas, 2017), y han ganado relevancia cuestiones como la identidad, la movilidad transnacional y las experiencias individuales (Zhu & Li, 2016; Lanza, 2021). Esta evolución responde a contextos contemporáneos marcados por la globalización y el neoliberalismo (Lanza, 2021; Moustauoi & Poveda, 2022). Asimismo, el giro hacia la agencia infantil (Fogle & King, 2013; Lanza, 1997) reclama una mayor atención a la fuerza transformadora del niño y el aspecto socioafectivo (Smith-Christmas, 2017).

FLP en Contexto Multilingüe y Familias Transculturales

En la última década, el interior de la familia se ha consolidado como un espacio clave para el estudio de la FLP atrayendo cada vez más atención por su dinamismo y complejidad (Lanza, 2021). El reconocimiento de la familia como un sistema dinámico, situado en un mundo en constante cambio, ha planteado nuevas preguntas de investigación (King, 2016). Lanza y Lomeu Gómez (2020) proponen el término “cuerpo dinámico temporal”, entendiendo la familia como un conjunto de prácticas, creencias y experiencias compartidas cuya identidad y relación, tanto con la sociedad como entre sus propios miembros, están en constante proceso de construcción y negociación.

En este contexto, las familias transculturales o transnacionales constituyen un campo particularmente relevante. Enfrentan, por un lado, las experiencias de migración y, por otro, las conexiones que mantienen con sus orígenes. En muchos casos el multilingüismo forma parte integral de su vida cotidiana, y las trayectorias lingüísticas individuales se vuelven especialmente visibles, ya que los miembros familiares pueden tener perfiles y experiencias lingüísticas muy distintas².

Múltiples factores influyen en la FLP de las familias migrantes. Más allá de las experiencias lingüísticas individuales de los padres, las políticas lingüísticas tanto del país de residencia como del país de origen desempeñan un papel crucial en la configuración de sus valores y expectativas en torno al manejo de los idiomas. Por ejemplo, en las últimas décadas, la promoción del mandarín estándar y del inglés como lenguas de acceso global ha transformado el panorama lingüístico en China (Curdtt-Christiansen & Wang, 2018). Este cambio también ha repercutido en la diáspora china en el extranjero, donde la mayoría de las escuelas comunitarias³ ofrecen formación tanto en chino mandarín como en inglés y en la lengua del entorno. El mandarín, en este contexto, se ha consolidado como *lingua franca* en las comunidades chinas, reemplazando a otros idiomas chinos (Li & Juffermans, 2014; Francis, Mau & Archer, 2014).

² Cabe destacar el papel de las tecnologías de la comunicación, que transforman radicalmente la experiencia migratoria y el mantenimiento de la lengua de herencia.

³ El término escuela comunitaria se utiliza aquí para referirse a espacios educativos extraescolares organizados por comunidades chinas migrantes— “中文学校”. Inicialmente surgieron con el objetivo de enseñar y preservar el idioma de herencia. Con el tiempo, estas escuelas han ampliado su oferta para incluir apoyo académico en materias escolares y actividades orientadas al desarrollo de intereses extracurriculares.

El estudio del multilingüismo en el ámbito familiar debe considerar la posición de la familia dentro del continuo entre lo privado y lo público (Lanza y Lomeu Gómez, 2020). La noción de familiolecto (Van Mensel, 2018, 2021) refleja esta situación. El familiolecto multilingüe se entiende como un proceso continuo en el que la negociación interaccional es tan importante como las formas lingüísticas concretas que emergen. Estas negociaciones tienen lugar en familias como espacios de translenguaje (Li Wei, 2018), en los que los idiomas son concebidos como recursos y componentes del repertorio lingüístico individual o colectivo, en lugar de como sistemas cerrados e independientes. En la práctica, el repertorio lingüístico permitido en el ámbito familiar suele estar más determinado por los recursos lingüísticos de los miembros que por las políticas explícitas impuestas por los adultos. A menudo, los enfoques normativos son reemplazados gradualmente por prácticas más flexibles de translenguaje, si los recursos lingüísticos de los miembros lo permiten, ya que este enfoque resulta más natural y aprovecha al máximo las capacidades individuales (Nenonen, 2024).

El estudio de Zhu Hua y Li Wei (2020) muestra la diversidad de experiencias lingüísticas y vitales en familias chinas transnacionales en Estados Unidos, revelando cómo estas familias navegan constantemente entre la memoria y la imaginación, entre el pasado y el futuro, cada una con su propio eje de orientación. Aunque en España aún se carece de estudios similares en la diáspora china, hoy en día se observan ideologías y expectativas cada vez más diversas, que generan realidades distintas al padrón de generaciones anteriores (Zhu Hua & Li Wei, 2016). El multilingüismo, más que una competencia lingüística añadida, debe entenderse como una experiencia vivida, profundamente enraizada en contextos sociales, históricos y afectivos. Por ello, los autores advierten contra su idealización, señalando que, aunque genera oportunidades, también conlleva importantes desafíos. El multilingüismo constituye, en definitiva, una realidad contemporánea que atraviesa todos los niveles de la vida familiar y social.

La negociación y co-construcción de la PFL están estrechamente vinculadas al orden generacional (Esser, Baader, Betz, & Hungerland, 2016, p. 18) y a la agencia infantil. Por ello, al estudiar la vida familiar, es fundamental atender a lo que los niños puedan hacer (Smith-Christmas, 2020), y cómo su agencialidad está limitada, moldeada y dotada de sentido por las estructuras sociales.

Agencia Infantil

La agencia infantil, entendida como la capacidad de los niños para participar activamente en la construcción de su mundo social, es un concepto central en los estudios sobre la infancia. Sin embargo, dentro del campo FLP, su incorporación es relativamente reciente. Esta línea de investigación se basa en la teoría de la socialización lingüística y en la visión de la FLP como resultado de negociaciones entre distintos actores sociales (Lanza y Lomeu Gómez, 2020).

Ahearn (2001) define la agencia como “la capacidad socioculturalmente mediada para actuar y ejercer control sobre las propias acciones”. Desde esta perspectiva, la agencia infantil debe analizarse en relación con los contextos sociales, culturales y lingüísticos en los que los niños participan.

En años recientes, autores como Smith-Christmas (2021) y Esser et al. (2016) han criticado los enfoques tradicionales de la agencia, señalando la falta de una teorización conceptual sólida. Se ha advertido que la agencia infantil a menudo se presenta como un eslogan vacío (Tisdall & Punch, 2012) o se entiende de manera sustancialista (Esser et al., 2016). También crítica a su interpretación simplificada como actos de resistencia. (Abebe, 2019; Ahearn, 2001).

Frente a ello, Esser et al., (2016) propone concebir la agencia como relacional, situada y dinámica: “ubicar la agencia en las relaciones sociales y la interdependencia, en lugar de la independencia y autonomía”. En esta línea, Abebe (2019) propone una noción de agencia como un continuo dinámico, cuya intensidad y formas de expresión varían según el contexto y las restricciones del entorno. Esta visión enfatiza la interdependencia y la colaboración entre los niños y los adultos con quienes interactúan.

La agencia también está estrechamente relacionada con el orden generacional. Ochs y Schieffelin (2011) destacan que las relaciones entre generaciones no son unidireccionales: en ciertos contextos, los niños pueden asumir el rol de expertos, invirtiendo las jerarquías tradicionales del conocimiento, algo frecuente en familias inmigrantes. Los niños que poseen mayores recursos lingüísticos pueden jugar un papel clave en la socialización lingüística de toda la familia.

La agencia de los niños en la configuración del entorno lingüístico ha sido documentada tanto en el ámbito familiar (Fogle & King, 2013; Smith-Christmas & Ruiséal, 2024; Luykx, 2005), como en contextos educativos (Bergroth & Palviainen, 2017; Schwartz, Kirsch & Mortini, 2022). A medida que se profundiza en su estudio, se observa una creciente variedad y complejidad en sus manifestaciones.

Así mismo, la agencia infantil no es estática ni innata, sino que se construye socialmente en interacción con otros actores, con el entorno y a lo largo del tiempo. Por ejemplo, Purkarthofer (2019) muestra que la agencia infantil puede comenzar a construirse por los padres incluso antes del nacimiento del niño. Otros estudios destacan cómo los hermanos mayores pueden actuar como agentes de socialización apoyando el desarrollo lingüístico de los más pequeños (Kheirkhah & Cekaite, 2017), y cómo los adultos contribuyen a la construcción de la agencia infantil mediante prácticas como el *voicing* (Galera & Poveda, 2024).

Ecología Lingüística Familiar

En el estudio sociolingüístico, la perspectiva ecológica permite una visión relacional sobre la interacción de las lenguas con el ambiente (Haugen, 1972). En este estudio, propongo una nueva metáfora ecolingüística, que considera la práctica de cada individuo como un organismo lingüístico en continua evolución. Esta metáfora no solo se enfoca en la evolución de las habilidades lingüísticas, sino que también enfatiza el lenguaje peculiar de cada individuo como una forma de vida única, lo que nos permite contemplar de la peculiaridad de las experiencias multilingües de cada hablante en familias transculturales. Con esta metáfora, exploramos cómo el dinámico entorno lingüístico familiar influye en la evolución de la vida lingüística de los niños y adultos, y los papeles que desempeñan las políticas lingüísticas familiares y la agencialidad infantil.

Objetivos del Estudio

Este estudio se centra en una familia multilingüe con dos niños de 2 años y medio y 4 años en el momento de inicio de la investigación. Exploro cómo navegan los miembros de la familia en la ecología lingüística dinámica en el entorno familiar. La vida familiar está compuesta por múltiples capas de experiencias y de dinámicas. En este estudio, pongo el foco en un período concreto de la vida doméstica para comprender la experiencia y acción de los niños ante la complejidad y el dinamismo de su entorno y la práctica lingüística empleada por sus padres. Trato de revelar cómo los factores de diferentes niveles afectan las trayectorias lingüísticas de los miembros familiares y cómo estos ejercen su agencialidad para modelar su entorno y plasmar su propio desarrollo.

Los objetivos específicos son:

1. Explorar cómo el dinamismo de la vida familiar de una familia transnacional impacta en la ecología lingüística familiar.
2. Desarrollar y proponer un nuevo marco interpretativo con una metáfora ecolingüística que conceptualice el desarrollo y uso del lenguaje de cada individuo como un “organismo lingüístico”, y aplicar esta metáfora para estudiar la riqueza y la dinámica de la ecología lingüística familiar en la que los miembros familiares se desarrollan a través de la interacción.
3. Analizar la agencialidad de los niños y las estrategias comunicativas que emplean en distintos contextos, explorando cómo estas estrategias permiten a los niños moldear y adaptarse a su entorno lingüístico y social.
4. Examinar las prácticas lingüísticas de los padres, cómo sus ideologías y planteamientos van surgiendo en sus propias trayectorias lingüísticas, sus repuestas a la agencialidad de los niños y sus evoluciones dentro de las interacciones entre “organismos lingüísticos”.

Método

He optado por un diseño de estudio de caso de carácter cualitativo y longitudinal centrado en mi propia familia, en tanto familia migrante y multilingüe. Esta decisión de adoptar una mirada auto-etnográfica analítica (Adamson & Muller, 2024; Anderson & Leon, 2006; Keles & Ufuk, 2022) resulta de la necesidad de equilibrar entre la profundidad del análisis y la accesibilidad al contexto investigado, considerando las limitaciones prácticas en un trabajo de fin de máster. El hecho de investigar desde dentro de mi propio hogar me ha permitido el acceso a una observación intensiva y a unas informaciones detalladas que difícilmente serían posibles en otro diseño. Con la exploración profunda, situada y contextualizada de la ecología familiar, pretendo iluminar zonas ciegas del conocimiento existente sobre la complejidad de la vida familiar de los migrantes de origen chino en España.

Participantes

Los participantes principales del estudio son los miembros de una familia de origen chino que viven en Madrid: la madre, el padre y sus dos hijos, de 2 años y medio y 4 años al inicio del estudio. También aparecen en las grabaciones familiares y amigos que interactúan con la familia en el entorno doméstico (tabla 1). Curiosamente, todos los participantes son multilingües, lo cual refleja el entorno inmediato del microecosistema lingüístico familiar. Además, como madre e investigadora, aporté escritura auto-etnográfica y notas de observación, mientras que el padre participó en una entrevista semiestructurada conmigo.

Tabla 1*Participantes del Estudio*

Código	Edad	Relación	Perfil lingüístico
N	4	hijo mayor	hablante de mandarín, español, inglés
D	2,5	hijo menor	hablante de mandarín, español, inglés
Pad	30	padre	hablante de mandarín, español, inglés y cantonés
Mad	29	madre	hablante de mandarín, español, inglés y cantonés
Abu.Pa	58	abuelo paterno	hablante de mandarín y hunanés
Abu. Ma1	61	abuelo materno	hablante de mandarín y hakka
Abu. Ma2	56	abuela materno	hablante de mandarín y chaoshanés
Tía	34	tía de los niños	hablante de mandarín, inglés y cantonés
amiga1	30	amiga de origen chino	hablante de mandarín, español y qingtianés
amiga2	30	amiga de origen chino	hablante de mandarín, español, inglés y hubeinés
amigo	29	amigo de origen español	hablante de español y inglés

Procedimiento

En cuando al proceso del estudio, he tomado como referencia el método SPS⁴, propuesto por Pan y Tan (2011), el cual propone desarrollar el marco teórico desde etapas tempranas y recopilar datos en paralelo a la construcción y la revisión continua del modelo teórico, permitiendo que éste se vaya formando de manera progresiva, ajustándose a medida que se obtiene nueva evidencia. De este modo, en varias rondas de “ampliación” y “ajuste”, he obtenido datos de modalidades variadas: escritura auto-etnográfica, notas de campo, grabaciones periódicas durante 6 meses, entrevista semiestructurada y materiales de lecturas en casa.

⁴ Estructurado-pragmático-situacional.

La primera fase del estudio consta de tres tareas: una escritura auto-etnográfica mía sobre las prácticas y las ideologías lingüísticas familiares, las observaciones basadas en la rutina y la selección de tres escenarios típicos que permiten registrar la interacción lingüística familiar: las comidas en familia, la lectura compartida y el juego libre (Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt, & Gill, 2006). Estos tres escenarios no solo representan momentos habituales de la vida cotidiana, sino que también reflejan distintas dinámicas de interacción y poder entre los miembros de la familia.



Figura 1

Escenario ilustrativo de comida compartida

Las comidas compartidas (Figura 1) constituyen una escena clásica en los estudios de interacción familiar. Frecuentemente se convierten en espacios donde los padres regulan el comportamiento de los hijos y promueve la socialización, pero también son momentos en los que los miembros de la familia comparten experiencias del día y charlan sobre diversos temas (Aronsson, Karin & Gottzén, Lucas., 2011; Ochs & Schieffelin, 2011). En el presente estudio, estas situaciones evidencian la naturaleza dinámica del entorno familiar, en el que puede estar presente la familia extendida, o amistades que participan como invitados.



Figura 2.

Escenario ilustrativo del juego libre

El juego libre (Figura 2), por su parte, es un espacio liderado por los niños (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017). En este contexto, la intervención de los adultos suele ser limitada, y ocurre generalmente cuando los niños solicitan ayuda o invitan a los padres a participar en el juego.



Figura 3

Escenario ilustrativo de lectura compartida

La lectura compartida (Figura 3) representa un escenario clave para el acompañamiento adulto en el desarrollo lingüístico y de la lectoescritura en la etapa preescolar (Dong, Wu, Dong, & Tang, 2020; Umek, Podlesek, & Fekonja-Peklaj, 2005). En esta dinámica, el poder suele estar determinado por el hecho de que los adultos poseen mayores recursos lingüísticos, lo que sitúa a los niños en una posición de dependencia para llevar a cabo la actividad. No obstante, también en este contexto los niños ejercen su agencia a través de su competencia lingüística emergente, mediante acciones como la elección de libros, la formulación de preguntas, la emisión de comentarios espontáneos o la repetición de unidades lingüísticas que consideran interesantes. En contextos multilingües, estas dinámicas pueden ser especialmente complejas y ricas en matices.

En la segunda fase del estudio, he registrado periódicamente 21 interacciones lingüísticas y comunicativas (véase Apéndice A) en el hogar mediante una cámara fija. Finalmente, para ampliar y ajustar mi modelo teórico, hice una entrevista semiestructurada a mi pareja y revisé la distribución de idiomas de las lecturas que tenemos en casa con un muestreo de 100 libros infantiles seleccionados aleatoriamente de los dos estantes principales de la familia.

Análisis de los Datos

El proceso de análisis de los datos en este estudio se fundamentó en la metodología de redes temáticas propuesta por Attride-Stirling (2001), que permite organizar los temas emergentes de datos de diferentes materiales mediante una estructura jerárquica. Aunque se siguió principalmente la codificación en los tres niveles sugeridos—temas básicos, temas organizativos y temas globales—no se aplicó estrictamente en todos los materiales o temas, dado que cada uno presenta diferentes niveles de complejidad y merece ser abordado desde distintos niveles de abstracción. La mayoría de la información fue codificada a través de los tres niveles. Los temas del segundo nivel están presentados en el apartado *Resultados*, y los del tercer nivel, en el apartado *Discusión*. Sin embargo, mientras algunos temas no alcanzaron necesariamente el segundo nivel de codificación, en otros se identificaron subcategorías debajo de temas básicos para captar matices específicos.

Paralelamente, la metodología SPS (Pan y Tan, 2011) fue utilizada para realizar una selección directa de temas globales tras la primera revisión de los materiales y del marco teórico. Posteriormente, estos temas surgidos en esa fase fueron confrontados con los temas globales que emergieron de los tres niveles de codificación, generando un proceso de validación mutua entre un enfoque *bottom-up* y *top-down*. Este procedimiento de doble vía garantiza que los temas globales en la sección de conclusiones son no solo orientados teóricamente mediante el análisis inductivo, sino también validados empíricamente por ser derivados de los datos concretos. Así se pretende asegurar una interpretación más rigurosa y confiable desde una perspectiva tanto teórica como práctica.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en nueve temas organizativas.

1. Dinamismo de la Ecología Lingüística

Tras la recogida de datos longitudinal, se evidencia la naturaleza dinámica de la vida familiar. La imagen 4 ilustra los acontecimientos que impactaron la ecología lingüística a lo largo de los seis meses de estudio (desde mediados de octubre de 2024 hasta final de abril de 2025).

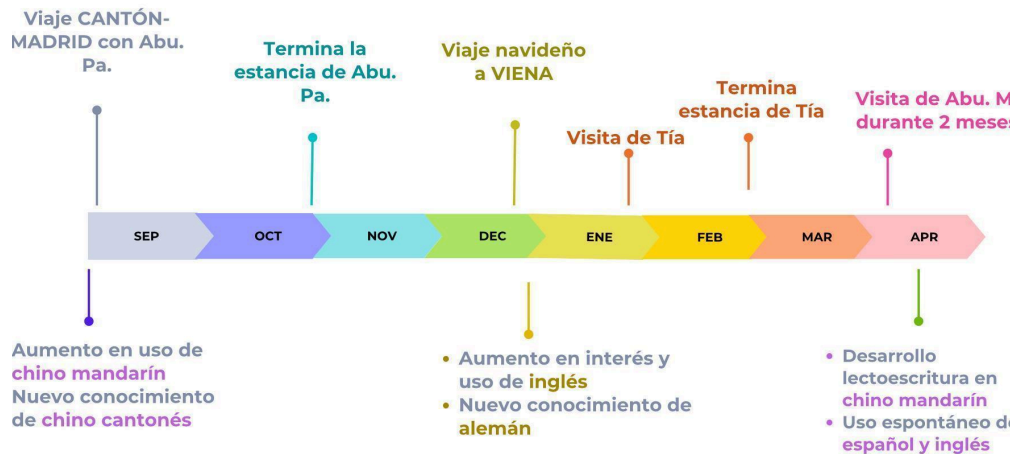


Figura 4

Línea temporal de sucesos familiares

Como antecedente, el estudio comenzó después de que la familia pasó el verano en su lugar de origen, Cantón, que en sí mismo es bilingüe. Durante esta estancia, los niños no solo tuvieron un contacto intensivo con la lengua heredada, el mandarín, sino que también se expusieron al cantonés, desarrollando interés por esta lengua regional. Al inicio del estudio, el abuelo paterno convivía con la familia, lo que favoreció el uso predominante del chino mandarín en el ámbito doméstico. Sin embargo, durante las sesiones de lectura compartida con la madre, se priorizó el uso del español y el inglés, lo que respondía a la necesidad de readaptación escolar de los niños.

La convivencia con el abuelo terminó a finales de noviembre. A finales de diciembre, la familia viajó a Viena para visitar a una amiga. Durante este viaje, los niños usaron el inglés para comunicarse con los amigos austríacos, y también aprendieron algunas palabras en alemán. En enero, una tía paterna convivió durante un mes con los niños y los acompañó a sus clases extraescolares de inglés. En abril, llegaron los abuelos maternos, quienes convivieron durante dos meses con la familia. Aunque esta frecuencia de visitas no representa la norma, sí refleja la realidad vivida en los últimos años en un contexto post pandémico.

2. Trayectoria Lingüística Temprana de los Padres y Actitud Positiva hacia el Multilingüismo

Bajo este tema, se abordan los aspectos que han impactado la trayectoria lingüística y la ideología lingüística de los padres, como son el origen de lugares donde hay contacto entre lenguas de los

padres, y su infancia en hogares multilingües donde coexisten mandarín y lenguas regionales de los abuelos, que no lograron transmitirnos. También se registra el tema de la política lingüística en un nivel macro como el esfuerzo del gobierno chino en la unificación lingüística y la promoción del inglés como lengua global en el sistema educativo. Todo esto ha condicionado a los padres como hablantes multilingües, que viven el multilingüismo y el translenguaje como algo natural y con actitud positiva.

3. Ideología y Expectativa Lingüística Parental

Los padres tienen la expectativa de que los niños dominen a nivel funcional los tres idiomas que hablan los padres y que están presentes en la vida familiar: mandarín, español e inglés. En cuanto a los posibles retos a nivel práctico, tienen una actitud flexible y dan prioridad al bienestar emocional y motivacional de sus hijos.

4. Práctica Compartida Multilingüe

Los tres idiomas en el repertorio lingüístico familiar están presentes desde el nacimiento de los niños. En general, se trata de una práctica multilingüe flexible con énfasis en la lengua heredada. Se observan cambios de idioma espontáneos y fluidos por todos los miembros familiares. Salvo por necesidad comunicativa cuando están presentes otro interlocutores que no comparte todos estos idiomas, muchas veces los cambios de idioma o código se deben al contexto de referencia. Por ejemplo, si se habla sobre algo que ha pasado el niño en la escuela, se emplea naturalmente el español aunque la conversación previa estuviese en mandarín. Además, se observan cambios en la práctica lingüística que coinciden con los cambios en la vida familiar (visitas, viajes, etapas escolares). En la etapa actual, los niños usan espontáneamente los tres idiomas y muestran interés en explicar a otros lo que saben de estas lenguas. Además, en los juegos libres se observa una alta conciencia lingüística, sobre todo en los juegos simbólicos.

5. El lenguaje como Vínculo Emocional y Expresión de Identidad Familiar

En los diferentes materiales, se evidencia un componente afectivo muy presente en la elección y el uso de los idiomas. Por ejemplo, el padre expresa una actitud positiva a la transmisión de mandarín como lengua heredada diciendo: “el núcleo de la relación entre ellos y nosotros, el lazo que nos une es el chino.... creo que mientras que nuestra relación sea sana, no rechazarán aprender chino.”⁵ Lo cual indica su creencia de que el apego afectivo garantizará la motivación de aprendizaje de la lengua heredada.

Del mismo modo, el elemento afectivo se presenta como una motivación importante en los usos creativos del lenguaje. Existen varias formas idiomáticas que se usan de manera ritualizada entre los hermanos. Un ejemplo es la perífrasis verbal “vamos a”, esta perífrasis la utilizan los niños entre ellos para proponer acciones conjuntas. La acción propuesta después de esta perífrasis está muchas veces indicada en otro idioma ya que los hermanos se comunican mayormente en mandarín.

En otros casos, los niños hacen cambio de idioma para construir una relación “exclusiva” con los miembros de la familia cuando están presentes más interlocutores. Por ejemplo, en la cena donde

⁵ La entrevista está originalmente en mandarín, traducida por la investigadora, las palabras exactas fueron “我觉得我们跟他们的就是关系的核心，关系的纽带就是中文。”

puede estar presente los abuelos y están todos conversando en mandarín, los niños a veces cambian a español para contar a los padres algo que ha pasado en la escuela aunque posteriormente no tienen problema de explicarlo en mandarín. Una posible interpretación consiste en que, para ellos, contándolo en el mismo idioma de la situación sucedida, se transmite una imagen más completa de lo que les gustaría compartir con sus padres. Y este aporte de información está basada en que se fían de que comparten tanto mandarín como español con sus padres y ejerce el translenguaje (Li, 2018) para compartir una imagen más cercana a su mundo interior.

6. Identidad Parental en el Apoyo Lingüístico

Tanto en la escritura auto-etnográfica como en la entrevista al padre, los padres expresan sus formas de gestionar el apoyo lingüístico al niño. Además de ofrecer recursos, modelos y oportunidades de contactos con los idiomas, la madre tiene un rol más proactivo en el intento de equilibrar el input de los niños con referencia a cambio de los entornos lingüísticos. En cambio, el padre tiene una postura más relajada y prioriza el vínculo emocional con los niños.

7. Prácticas Lingüísticas Parentales Responsivas

Tanto la madre como el padre adoptan una actitud receptiva y flexible ante las elecciones lingüísticas de los niños y priorizan la fluidez y la comunicación efectiva por encima de la corrección formal. Como señala el padre: “tener mucha competencia en un idioma y poder expresarte son dos cosas distintas”⁶. La madre, en su escritura auto-etnográfica, expresa una idea similar: lo importante es que los niños se atrevan a comunicarse sin que les de vergüenza, ni limitarse por el nivel lingüístico que tengan.

En coherencia con esta visión, la familia favorece una comunicación fluida y afectiva. La madre rechaza explícitamente el modelo de “una persona, un idioma” (Barron-Hauwaert, 2004; De Houwer, 2007; Palviainen & Boyd, 2013), argumentando que, aunque puede ser útil a corto plazo, puede restringir la expresión espontánea y la conexión familiar. En lugar de imponer normas rígidas, los padres valoran el vínculo y la aceptación como motores del desarrollo comunicativo.

8. Apoyo Lingüístico y Recursos de Exposición

En la familia, la lectura ha sido considerada como el recurso central de apoyo al desarrollo lingüístico. La distribución por idioma y país de publicación de los 100 libros infantiles analizados se presenta en la tabla 2:

Tabla 2

Recursos de lectoescritura

Idioma	Ejemplares	Países de publicación original y número de títulos
--------	------------	--

⁶La entrevista se hizo en mandarín, la respuesta original del entrevistado es: “表达和语言(能力)是两码事。”

Chino	66	China (10), EE.UU. (10), Japón (21), Reino Unido (11), Corea del Sur (2), Italia (4), Francia (3), Alemania (2), Bélgica (1), Polonia (1)
Español	13	España (13)
Inglés	21	Países de habla inglesa (21)

Como se puede observar, aunque los libros en chino constituyen la mayoría, una parte considerable de ellos son traducciones de obras originalmente publicadas en otros idiomas. Este fenómeno será analizado con mayor profundidad en el apartado de conclusiones.

Además, los padres generan oportunidades de contacto directo con hablantes de diferentes lenguas mediante actividades con amigos y familias multilingües, así como a través de clases extraescolares en inglés.

9. Agencia Infantil

Aunque este estudio adopta en general una estructura de codificación de tres niveles, debido a la alta complejidad y diversidad de las manifestaciones de la agencia lingüística infantil, he optado por una subdivisión adicional en esta sección. Por la limitación del espacio, después de presentar la tipología de las acciones agentivas registradas, ejemplificaré con cuatro extractos de interacción las acciones que demuestran más nivel de agencia.

Tipos e interpretaciones de las acciones agentivas infantiles

A través de análisis sobre los vídeos de interacciones, se reconoce siete tipos de acciones agentivas lingüísticas (Tabla 3):

Tabla 3

Siete tipos de acciones agentivas infantiles

Tipo de acción agentiva	Subcategorías	Interpretación
Solicitar información lingüística	- Preguntar significado de palabras - Buscar equivalentes en otros idiomas	Busqueda activa de recursos para apoyar su propio aprendizaje. Se evidencia el interés del niño en ampliar su repertorio lingüístico y establecer conexiones entre lenguas.

Monitoreo y gestión del uso lingüístico	- Enseñar formas a otros - Corregir a otros - Insistir en el uso de un idioma	Los niños observan y modifican el uso lingüístico o la elección lingüística de otros, mostrando conciencia de sus propios conocimientos y voluntad de apoyar la socialización lingüística de otros. También evidencian juicio contextual sobre qué forma usar en cada situación y la agencialidad en moldear su entorno lingüístico.
Discursos metalingüísticos	- Situaciones hipotéticas con su uso lingüístico correspondiente - Hablar sobre competencias propias o ajenas - Hablar sobre uso lingüísticos de otros - Hablar de posibilidades de comunicación entre hablantes de diferentes idiomas - Curiosidad lingüística	Comentarios o reflexiones espontáneos de los niños sobre el lenguaje, sus formas, usos y capacidades comunicativas. Reflejan directamente la interpretación de los niños sobre su propio multilingüismo y sobre su entorno lingüístico.
Juegos lingüísticos creativos	- Uso lúdico de la fonética - Aplicación creativa de normas entre idiomas - Imitar el idiolecto de otros	Juegos espontáneos donde los niños manipulan las lenguas (fonética, semántica o estilo de otros) para crear humor o juego simbólico. Revela conciencia de similitudes y diferencias lingüísticas y conocimientos del habla de otros.
Manipulación lingüística en juegos no lingüísticos	- Cambio de códigos en juegos simbólicos	Un proceso creativo en que el idioma se convierte en parte funcional del juego simbólico.
Repetición y reproducción	- Repetición de palabras o frases - Práctica espontánea con búsqueda de confirmación o corrección	Repeticiones voluntarias de lo escuchado, con intención de verificar, practicar o incorporar nuevas formas a su repertorio lingüístico.

Translanguaging	- Uso ritualizado de formas idiomáticas - Búsqueda de equivalentes y traducción - Cambio de idioma para activar recuerdos	Muestra el manejo estratégico de los idiomas según la actividad, contexto o interlocutor, y el uso de la lengua para formar vínculo familiar. Refleja comprensión del espacio familiar como entorno de translenguaje (Li, Wei , 2018).
------------------------	---	--

Agencia lingüística infantil en negociación de normal

La cena es un momento en que niños y adultos comparten los acontecimientos del día, vinculando el presente con recuerdos del pasado y planes futuros. En la mayor parte de la videograbación “Cena 27/02”, se desarrollan dos conversaciones paralelas: una entre los niños y otra entre los adultos. Los niños conversan sobre sus compañeros de escuela, entre ellos, una bebé que es hija de una profesora. Adoptan roles y se asignan mutuamente papeles relacionados con personas cercanas a ellos, desarrollando un tipo de juego de roles que representa situaciones escolares (por ejemplo, la bebé “molesta” al hermano menor durante el desayuno).

Mientras tanto, los adultos comentan sobre noticias leídas durante el día y planes para el fin de semana. Sin embargo, en algunos momentos se integran a la conversación infantil, especialmente cuando los niños mencionan sucesos escolares desconocidos para los padres, lo que despierta su interés. En otras ocasiones, los adultos intervienen con discursos imperativos relacionados con la comida.

El siguiente fragmento ocurre después de que la madre pide al niño pequeño que coma con el tenedor en lugar de con la mano. El niño responde metiéndose en el juego de roles en el que se justifica el desobedecer excusándose con el rol de un bebé.

Fragmento 1⁷ 8: Negociación de norma

2 D: 我是Elena。

Soy Elena.

3 Mad: 那Elena要学会用叉子呀, Elena会用叉子的。

Pues Elena tiene que aprender a usar el tenedor, Elena sabe usar el tenedor.

⁷ Las transcripciones con traducciones se han elaborado siguiendo el Formato “original y traducción libre en paralelo”, según el modelo propuesto por Duranti (1997, p. 155) que facilita la comprensión de las frases enteras. Para una mejor distinción, en las traducciones al español, se utiliza cursiva cuando el original es en chino, letra normal cuando el original es en español, y cursiva con negrita cuando el original es en inglés.

⁸ El fragmento citado no representa la transcripción completa de la interacción. La versión íntegra puede consultarse en el Apéndice B.

4 D: Elena不会用筷子。

Elena no sabe usar palillos.

5 N: Elena还没有.....Elena不知道中文, 她只知道西班牙语。

Elena todavía no... Elena no sabe chino, solo sabe español.

6 D: Elena: “yo quiero con mano”, 你要说西班牙语的。

Elena: “yo quiero con mano”, tienes que decirlo en español.

Ante la petición directiva de la madre, D (el niño pequeño) responde adoptando el rol de “Elena”, un bebé de su entorno escolar (línea 1), como forma lúdica de justificar el uso de las manos para comer. N (el niño mayor) apoya esta narrativa con un comentario metalingüístico sobre la competencia lingüística del personaje (línea 5). A continuación, D construye una situación hipotética en la que Elena expresa en español su deseo de comer con las manos (líneas 6), e incluso exige a su hermano que use español para los comentarios que hace sobre este personaje hispanohablante (línea 6). Este fragmento muestra cómo los niños usan el translenguaje y el comentario metalingüístico de manera creativa para negociar normas parentales.

Conversación metalingüística en lectura compartida

Antes de la lectura, la elección de idioma del libro es un tema recurrente, la siguiente conversación sucede cuando N expresa que quiere leer muchos libros en inglés.

Fragmento 2⁹: *Conversación metalingüística durante la elección del libro.*

⁹ El fragmento citado no representa la transcripción completa de la interacción. La versión íntegra puede consultarse en el Apéndice C.

- 3 **Mad:** 哦——你想学很多英语呀？ *Ah, ¿quieres aprender mucho inglés?*
- 5 **N:** 这样, 这样我就能跟日本, 日本人学英语了。 *Entonces podré hablar en inglés con los japoneses.*
- 9 **Mad:** 因为日本人...他还会说什么话？ *¿Y qué más idiomas saben los japoneses?*
- 10 **N:** 他还不会...日本人, 会说英语, 还有会说什么？ *No saben... Los japoneses hablan inglés, ¿y qué más hablan?*
- 11 **Mad:** 还有会说日语是不是啊。 *También saben hablar japonés, ¿verdad?*
- 12 **N:** 我要跟他们说英语的“我要学日语, 你可以教我日语吗?”我要说英语的这种 *Les voy a decir en inglés: “quiero aprender japonés, ¿me puedes enseñar japonés?” Voy a decir eso en inglés.*
- 13 **Mad:** 哦——你要说“can you teach me Japanese?” *Ah, vas a decir “can you teach me Japanese?”*
- 14 **N:** 然后他们问我“can you teach me Spanish?” *Y me preguntarán “can you teach me Spanish?”*

Durante esta conversación metalingüística, N construye una representación del aprendizaje del inglés como una herramienta comunicativa, con el acompañamiento interactivo de la madre. En el turno 5, N expresa su deseo de aprender inglés destacando su función como *lingua franca* para comunicarse con personas de otros países, en este caso, con los japoneses.

A partir de esta idea, la madre profundiza en el conocimiento lingüístico del hijo, preguntando por los idiomas que hablan los japoneses (líneas 9–11). En los turnos finales (12–14), N imagina un intercambio lingüístico hipotético: utiliza el inglés para pedir que le enseñen japonés y anticipa una respuesta recíproca. Este extracto de interacción evidencia la interiorización de N sobre la

ideología lingüística familiar de que el inglés no es un fin en sí mismo, sino un medio para acceder a otros idiomas y culturas.

Repetición lingüística y búsqueda de apoyo

Se observa que los niños repiten voluntariamente los inputs lingüísticos que reciben, ya sea de forma inmediata o con cierto retraso. Este episodio ocurrió durante la cena, en un momento en que solo estaban presentes N y su padre. N comienza a recordar y reproducir frases que había escuchado en la serie Peppa Pig.

Fragmento 3¹⁰: *Repetición voluntaria de frases de un dibujo animado.*

- | | | |
|----|--|---|
| 5 | N: Do you sure? | <i>¿Tú seguro?</i> |
| 6 | N: Do you sure? | <i>¿Tú seguro?</i> |
| 7 | Pad: 什么意思? | <i>¿Qué significa?</i> |
| 8 | N: 就是那个car of the future 教我的 | <i>Es lo que me enseñó ese “coche del futuro”</i> |
| 11 | Pad: 哦, car of the future 啊 | <i>Ah, el “coche del futuro”</i> |
| 17 | Pad: 是 are you sure N, 你确定吗, 是 are you sure | <i>Es “are you sure”, N, “¿estás seguro?”, es “are you sure”</i> |
| 20 | N: Drive into the river. Are you sure? Yes? Yes o no? | <i>Conducir al río. ¿Estás seguro? ¿Sí? ¿Sí o no?</i> |
| 21 | Pad: Yes I’m sure. | <i>Sí, estoy seguro</i> |

¹⁰ El fragmento citado no representa la transcripción completa de la interacción. La versión íntegra puede consultarse en el Apéndice D.



(a) N busca atención durante la reproducción.



(b) Padre aporta correcciones



(c) Gesto simbólico

Figura 5

Reproducción y búsqueda de apoyo lingüístico en la interacción

Al principio, parece que N habla solo, pero en realidad busca activamente la reacción de su padre (véase Figura 5a y transcripción completa en el Apéndice D). Cuando pronuncia una frase sobre la que tiene dudas, la repite hasta obtener una respuesta (turnos 5 y 6). Aunque su objetivo es recibir confirmación sobre la corrección de su reproducción, lo hace animando al padre a continuar la interacción utilizando estos nuevos modelos lingüísticos. Si la conversación fluye, esto indica que lo dicho fue comprensible y aceptado. Una vez contextualizado (líneas 7–11), el padre le ofrece un modelo lingüístico adecuado (línea 17, Figura 5b), que N repite e incorpora. Luego insiste en obtener una respuesta clara (línea 20). Solo cuando el padre continúa la interacción, N siente que ha cumplido su objetivo y cierra la secuencia con un gesto simbólico que representa, con la mano, un coche conduciendo hacia el agua (véase Figura 5c). Este fragmento muestra cómo los niños moldean activamente su entorno lingüístico para apoyar su propio desarrollo y cómo ponen en uso el modelo lingüístico recién aprendido para asegurar su funcionamiento.

Apoyo lingüístico de los niños a los adultos

Durante la actividad de lectura, aunque los niños en edad preescolar dependen de los adultos para llevarla a cabo, ejercen su agencialidad mediante el uso de sus recursos lingüísticos emergentes. El Fragmento 4 ilustra cómo, en una lectura compartida, los niños interrumpen al padre para corregir la pronunciación de una palabra.

Fragmento 4¹¹: Corrección fonética en la lectura.

¹¹El fragmento citado no representa la transcripción completa de la interacción. La versión íntegra puede

- | | | |
|----|--|---|
| 1 | Pad: ...dice el tercer *cedido. | ...dice el tercer *cedido. |
| 6 | D: 是跟 “r” | <i>Es con “r”.</i> |
| 8 | D: 这个叫 cerdito (señala al imagen) | <i>Esto se llama cerdito (señala la imagen).</i> |
| 10 | N: cerdito | Cerdito. |
| 12 | N: no, “cer-”, “rr”, “rr”, cerdito | No, “cer-”, “rr”, “rr”, cerdito. |
| 13 | Pad: (笑) 你会弹舌啦？你会弹舌吗？
“drrrr”那个音你会发吗？就是ddd 我不会发，那个音你会发吗？ | (Se ríe) <i>¿Sabes hacer la vibración múltiple? ¿Puedes hacer el sonido “drrrr”?</i>
<i>Yo no puedo, ¿tú sí?</i> |

En este fragmento, los hermanos colaboran para corregir la pronunciación del padre, lo que refleja una inversión del orden generacional habitual. Aunque es el padre quien realiza la lectura por su mayor competencia lectoescrita (línea 1), los niños contribuyen en el plano fonológico como hablantes nativos de español (líneas 6 y 8). El padre, en su rol de aprendiz de una segunda lengua, acoge con apertura la corrección, mostrando orgullo por la competencia de sus hijos (línea 13). Esta actitud se corresponde con la disposición previa de los niños a aceptar modelos lingüísticos ofrecidos por los adultos (ver fragmento 2 y 3). El episodio evidencia cómo los niños pueden actuar como agentes de socialización y contribuir activamente al desarrollo lingüístico de los adultos.

Discusión

En este apartado, organizo la discusión en tres enunciados como temas globales surgidos a través del doble proceso de análisis de datos. Finalmente, reflexiono sobre la significación y limitaciones de este estudio.

Enunciado 1: *Las políticas lingüísticas y las ideologías macro afectan la ecología familiar a través de sus huellas en las trayectorias lingüísticas individuales.*

Aquí exploraré cómo los factores externos a nivel macro penetran en la ecología lingüística familiar de manera indirecta. El modelo dinámico desarrollado por Curdt-Christiansen y Huang (2020) presenta la compleja interacción entre FLP y el entorno socio-cultural-político- lingüística (Curdt-Christiansen & Huang, 2020, p.176). Basándome en este modelo, me planteo las

consultarse en el Apéndice D.

interpretaciones y respuestas agentivas del individuo como un mediador entre FPL y los factores externos. La intervención ejercida por factores a nivel macro se manifiesta a través de las huellas que deja en la trayectoria lingüística de los individuos, marcadas por experiencias acumuladas a lo largo del tiempo. Estas huellas no sólo están determinadas por los impactos de arriba a abajo, sino que también están moldeadas por las respuestas estratégicas y afectivas por parte de los individuos.

En la intervención activa por parte de los padres, lo que se transmite a la siguiente generación no es una réplica directa de los discursos institucionales, sino un conjunto de huellas resultante del proceso filtrador: la aceptación selectiva, la reconstrucción estratégica y la crítica activa frente a la historial lingüística personal. Se configura así una ecología lingüística familiar que, como un sistema vivo, simultáneamente se hereda, adapta y transforma.

En nuestro estudio, este tema global se articula en la intersección de los siguientes temas organizadores: 1) la trayectoria lingüística temprana y la actitud positiva hacia el multilingüismo; 2) la ideología familiar, 3) las expectativas lingüísticas y el apoyo lingüístico y el uso de los recursos. Esta reproducción selectiva se evidencia, en primer lugar, en que los dialectos regionales de los abuelos que se desplazaron durante procesos de migración interior, no han sido transmitidos a la siguiente generación. Sin embargo, la experiencia de migración y las prácticas multilingües sí han sido conservadas por los padres como decisiones voluntarias y como parte de sus identidades culturales.

En el caso del inglés, idioma altamente promovido en la educación de los padres, su estatus como lengua global ha sido interiorizado y reproducido dentro de la FPL. No obstante, la adoración por “lo estándar” o “lo nativo” y el valor meritocrático del sistema educativo han sido desarticuladas en las prácticas de transmisión.

En cuanto a la lengua de herencia, que los padres consideran esencial en su política lingüística, también se observa una fuerte dimensión agentiva. Aunque expresan un compromiso claro con su transmisión, adoptan una postura reservada frente a las ideologías nacionales asociadas con esa lengua. Por ello, aunque disponen de una colección de libros infantiles mayoritariamente en chino, una gran parte de estos libros son traducciones de obras extranjeras. Esta elección refleja un enfoque selectivo en torno a los valores culturales que desean transmitir.

Esta complejidad es muy común dentro del contexto migratorio, donde muchas personas eligen emigrar precisamente porque no se identifican plenamente con ciertos aspectos del país de origen. La migración, en ese sentido, constituye un acto proactivo y la lengua de herencia no es solo la lengua nacional del país de origen, sino que también es la lengua de la diáspora, entrelazada con afectos, memorias infantiles, vínculos familiares y nuevas experiencias transnacionales. Corsaro (1993) propone de entender la socialización infantil como un proceso de reproducción interpretativa lo cual es aplicable igualmente a los adultos. Ya que los adultos no se encuentra ya en un estado pleno y estático, sino que se encuentra en constante evolución asumiendo nuevos roles y retos que le permiten reproducir selectivamente y estratégicamente las huellas que le dejaron las macro-estructuras. Así, los padres inmigrantes, como organismos lingüísticos activos, no solo transmiten una lengua, sino que eligen entre las connotaciones simbólicas que quieren conservar y cuáles dejar atrás.

Smith-Christmas (2017) revela la tensión entre mantener un entorno emocionalmente positivo y promover la adquisición de la lengua minoritaria ¹². En nuestro caso, se observa un fenómeno similar en cuanto a las preferencias y prácticas lingüísticas de los padres. Sin embargo, aquí no pretendo hacer un balance entre los beneficios y las limitaciones de esta práctica, sino discutir la ideología subyacente: como se expuso anteriormente, en las trayectorias lingüísticas de los padres existe una ruptura significativa entre la experiencia infantil multilingüe y su proceso de convertirse en personas multilingües. Las lenguas regionales de los abuelos solo se han transmitido de forma muy limitada, mientras que varias de las lenguas que los padres han aprendido no se comparten con los abuelos. Es precisamente esta ruptura la que no desean reproducir en su relación con sus hijos. Por ello, priorizan la dimensión emocional y el compartir identitario como base epistemológica en la transmisión de la lengua heredada. Esta transmisión surge de la necesidad misma de vínculo familiar, en comparación con el esfuerzo que los padres realizan para mejorar su dominio de la lengua mayoritaria.

Una FLP flexible surge como resultado de la mediación agentiva en la historia lingüística y en los factores sociopolíticos actuales, lo cual promueve una armonía afectiva en el entorno familiar que concuerda con el concepto de “bilingüismo armónico” de De Houwer (2019), creando espacio para la creatividad y la participación de los individuos en su propio desarrollo lingüístico y en la evolución ecológica de la familia (Curdtt-Christiansen & Huang, 2020, p. 176).

De hecho, aunque muchos estudios se centran en el “éxito” del mantenimiento de la lengua familiar, contraponiendo este resultado al cambio lingüístico (*language shift*), esta expectativa sociolingüística, no es necesariamente el objetivo de la FLP dentro de familias particulares. Además, la oposición tradicional entre la lengua familiar (frecuentemente la minoritaria) y la lengua social o mayoritaria merece ser reconsiderada. Con la noción de familiolecto (Van Mensel, 2018, 2020) o repertorio lingüístico familiar, se evidencia que tanto la lengua social como la lengua de herencia y otras lenguas pueden formar parte de la lengua familiar. Por lo tanto, el objetivo de la FLP, resultante de la negociación constante entre los miembros de la familia, es un sistema comunicativo que responda a sus necesidades comunicativas y afectivas, y que sostenga los vínculos emocionales e identitarios.

Enunciado 2: La ecología lingüística familiar está fundamentalmente determinada por el dinamismo de la vida familiar en familias transnacionales.

Con este tema me gustaría insistir en el dinamismo como una característica intrínseca de las familias migrantes, multiculturales o transnacionales. Este dinamismo es resultado tanto de la negociación constante entre los miembros familiares, como de la interacción de la familia con los múltiples entornos con los cuales está en contacto. En particular, observamos cómo las relaciones con el país de origen, los vínculos con familiares lejanos, y las nuevas conexiones sociales en la sociedad de acogida coexisten y se entrelazan en la vida familiar.

Al ser una familia migrante, la continuidad de las relaciones familiares tradicionales se ve interrumpida, lo que a su vez abre espacio para la incorporación flexible y dinámica de nuevas relaciones dentro del entorno familiar. Existe un paralelismo entre esta apertura en las relaciones familiares y la fluidez en las prácticas lingüísticas: los miembros de la familia están siempre dispuestos a adaptar tanto sus vínculos relacionales como sus usos lingüísticos. En este proceso,

¹²“Para mantener la naturaleza centrada en el niño de las interacciones, y así construir una valencia emocional positiva en torno al gaélico, Nana a veces ha optado por estrategias que son lingüísticamente menos propicias para el mantenimiento del idioma”(Smith-Christmas, 2017).

tanto la noción de “familia” como el familiolecto se encuentran en constante construcción y resignificación.

Un ejemplo ilustrativo aparece en una grabación realizada durante la cena de año nuevo chino (Figura 6). Con la presencia de un familiar de visita (la tía), dos amigas de la diáspora y un amigo madrileño, la cena resulta ser un espacio de translenguaje: los asistentes mezclan y alternan los idiomas de sus repertorios lingüísticos para comunicarse, se tratan múltiples temas donde se aprecia las múltiples capas entretejidas por las relaciones antiguas y nuevas. Incluso diferentes episodios de conversación entre los mismos interlocutores ocurren en distintos idiomas. Se evidencia que los hablantes multilingües son muy sensibles y conscientes de sus propios usos lingüísticos y de los de sus interlocutores. En una escena significativa, uno de los niños da las gracias a su padre en mandarín, y todos los asistentes aplauden el gesto. Inmediatamente, una de las amigas de la diáspora, siendo hablante de mandarín, pregunta al amigo madrileño —que supuestamente no habla el idioma— cómo pudo entender la frase. El amigo explica cómo es capaz a pesar de su poco conocimiento del idioma.



Figura 6.

Cena año nuevo chino

Si los cambios de la vida impactan constantemente en los vínculos y la identidad de la familia, el lenguaje, como vínculo emocional y expresión de identidad familiar, necesariamente también atraviesa transformaciones. Los niños, como organismos lingüísticos, adaptan sus prácticas conforme al cambio de sus entornos, y los padres, que tratan de apoyar el desarrollo lingüístico de forma responsiva y equilibrada, ejercen una doble adaptación activa: tanto hacia el entorno que les rodea como hacia la evolución de los niños como organismos lingüísticos.

Por otro lado, el resultado de la constante socialización de los padres también impacta en la ecología lingüística de la familia.

Enunciado 3: La agencia lingüística de los niños se manifiesta de forma compleja, diversa y creativa, y surge de manera espontánea con el objetivo de atender tanto sus propias necesidades emocionales y cognitivas como las de los demás.

Tal como se ha detallado en los resultados, la categorización de las acciones agentivas observadas no buscan representar exhaustivamente todas las formas posibles de agencia infantil, sino visibilizar su riqueza expresiva. Esta agencia no está limitada por su competencia lingüística emergente, ya que los niños, como organismos lingüísticos, interactúan equitativamente con otros miembros del entorno familiar, contribuyendo activamente a la configuración de la ecología lingüística.

Estos resultados están en gran medida alineados con los cuatro mecanismos de agencia infantil propuestos por Fogle y King (2013)¹³, así como con las cuatro dimensiones conceptuales desarrolladas por Smith-Christmas (2020)¹⁴. Sin embargo, hay un aspecto, denominado “resistencia estratégica” en Fogle y King o “regímenes de cumplimiento” en Smith-Christmas, que no se ha identificado en el presente estudio.

A mi juicio, estas formulaciones parten de una premisa subyacente: la FPL es una estructura predefinida y unidireccional, determinada principalmente por los adultos. Desde nuestra familia de estudio, en cambio, se entiende las elecciones idiomáticas de los niños como propuestas activas que emergen de su agencia y que contribuyen, en igualdad de condiciones, a la construcción dinámica de la ecología lingüística familiar. Por lo tanto, los niños tienen derecho a utilizar el idioma que necesiten o consideren apropiado, sin requerir el “permiso” de los padres ni que tales decisiones se interpreten como un “desafío” a su autoridad. La receptividad y la apertura entre los adultos y los niños son mutua. Lo cual refleja una fluidez comunicativa y una flexibilidad compartida entre los interlocutores.

Para respaldar esta visión, recurrimos a la metáfora del organismo lingüístico, con la cual conceptualizamos tanto a los niños como a los adultos como seres vivos lingüísticos que crecen, se transforman y cohabitan en un ecosistema común.

Por otro lado, los factores afectivos, relacionales y cognitivos también han sido reconocido como motivaciones recurrentes en la producción de acciones agentivas. Los niños no solo atienden a las necesidades propias, sino además, las de otros miembros familiares causando una inversión interesante en el orden generacional: al intervenir en la selección del idioma y enseñar formas

¹³ Fogle y King (2013) proponen uno de los primeros marcos teóricos sistemáticos para analizar la agencia infantil en el contexto de la política lingüística familiar. Identifican cuatro mecanismos a través de los cuales los niños ejercen su agencia en la configuración del discurso familiar: (1) comentarios metalingüísticos sobre las normas lingüísticas del hogar; (2) uso de estrategias interaccionales para negociar o resistir las decisiones parentales; (3) respuestas paternales al creciente dominio lingüístico del niño; y (4) la manifestación, por parte del niño, de ideologías externas vinculadas a la lengua y a la raza. Este estudio marcó uno de los primeros intentos en visibilizar y sistematizar las acciones agentivas lingüísticas de los niños.

¹⁴ Smith-Christmas (2020) desarrolla un modelo para interpretar las conductas agentivas infantiles de manera situada y contextualizada, compuesto por cuatro dimensiones interconectadas: (1) normas lingüísticas del hogar, (2) regímenes de cumplimiento, (3) posicionamiento generacional, y (4) competencia lingüística. En Smith-Christmas (2021), se emplea este modelo para entender cómo el uso de la lengua dominante en un hogar que promueve una lengua minoritaria sirve en verdad como una estrategia agentiva infantil que apoya indirectamente a la política lingüística familiar o de búsqueda de equilibrio emocional en la interacción cotidiana.

lingüísticas a los padres, los niños aportan *inputs* valiosos a adultos que aprenden una segunda lengua. Asimismo, al solicitar información lingüística o generar conversaciones metalingüísticas, fomentan la reflexión lingüística por parte de los adultos.

Los hallazgos del presente estudio se alinean con investigaciones previas, al tiempo que ofrecen una codificación más matizada de la agencia infantil, reconociendo la interrelación entre práctica lingüística, emoción, vínculos e identidad. Esta codificación detallada busca desvelar los mecanismos por los cuales estas acciones cobran forma en la interacción y se producen como respuesta a las necesidades de los miembros familiares, entendidos como organismos lingüísticos que buscan relacionarse, autorregularse, expresarse y disfrutar. Se hace énfasis en el carácter contextualizado y creativo de dichas prácticas. Las mismas conductas, como por ejemplo, la corrección, la repetición o el cambio de código, pueden tener significados distintos según el contexto específico en el que ocurren.

Conclusiones

Este estudio recogió datos variados que evidencian el dinamismo de la vida familiar en un hogar transnacional. Dicho dinamismo, junto con las trayectorias lingüísticas de los progenitores y la agencia de todos los miembros familiares, configura continuamente una ecología lingüística en transformación. El estudio sostiene que los niños deben ser considerados actores sociales con una agencia tan legítima como la de los adultos. A su vez, invita a cuestionar ciertos términos recurrentes en la literatura sobre agencia infantil, como “resistencia”, “desafío” o el uso del verbo “permitir” desde la perspectiva de los padres, los cuales tienden a reforzar un orden generacional solidificado que dificulta el reconocimiento de la fuerza transformadora de los niños en las dinámicas familiares. En cambio, la profundización de entendimiento de la agencia infantil, también nos amplía el conocimiento sobre la agencia y la evolución de los adultos.

El lenguaje no es un sistema estático, sino un organismo vivo en constante transformación dentro de flujos sociales y culturales. Esta es precisamente una de las intuiciones centrales que intenta revelar la ecolingüística. En la metáfora que propongo, el lenguaje sigue siendo un sistema de codificación del pensamiento, pero el término real de la metáfora no son idiomas discretos y delimitados de manera convencional, sino que son los conjuntos de prácticas lingüísticas individuales. La validez de las prácticas lingüísticas de los hablantes multilingües como sistemas de codificación propios radica en que estos están tejidos con elementos que se superponen, resuenan o incluso entran en conflicto con los sistemas de otros. Así, cada práctica lingüística individual no es un sistema aislado, sino una parte viva de una red ecológica interconectada.

Tal como ha señalado Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2019), las dos posibles clasificaciones de la ecolingüística¹⁵ están estrechamente vinculadas con la hipótesis de Sapir-Whorf. Este estudio no es una excepción: retomo la idea de que “experimentamos lo que nuestro lenguaje nos permite experimentar”. Desde esta perspectiva, he asumido conscientemente mi experiencia vital como

¹⁵ Siguiendo a Haugen, Fill (1998/2001, citado en Ludwig, Mühlhäusler y Pagel, 2019) distingue dos corrientes complementarias en la ecología lingüística: la primera emplea “ecología” como una metáfora metodológica aplicada a las lenguas y sus comunidades para captar su complejidad sin connotaciones biológicas; la segunda la concibe en un sentido más biológico y referencial, abordando el lenguaje como parte del mundo natural y social, vinculado a problemáticas como el cambio climático, la pérdida de diversidad (incluida la lingüística), el sexismo o el clasismo, y reflexionando sobre posibles formas de intervención lingüística.

hablante multilingüe, usando a mi misma como el método¹⁶, para presentar al lector una interpretación situada, modelada por las posibilidades, y también por los límites, de mi propio sistema lingüístico.

De este modo, las aportaciones de este estudio forman, con sus limitaciones, las dos caras de la misma moneda. Además de las restricciones inherentes a los estudios de caso y al enfoque cualitativo, cabe señalar dos consideraciones importantes. En primer lugar, se trata de un estudio centrado en niños en edad preescolar (0–6 años), por lo que se requieren futuras investigaciones que examinen si esta práctica flexible, que prioriza el vínculo emocional por encima del conocimiento formal, es igualmente efectiva con niños de mayor edad. En segundo lugar, el caso analizado presenta un perfil lingüístico familiar relativamente homogéneo, en el que los padres no insisten en objetivos concretos a corto plazo. Esta dinámica podría variar significativamente en familias con orígenes o repertorios lingüísticos más diversos, en contextos de adopción, o cuando existen metas explícitas en relación con el mantenimiento de la lengua heredada o el dominio de la lengua mayoritaria. En este sentido, propongo que las futuras investigaciones se centren en el aspecto relacional y el bienestar socioafectivo en familias diversas, para enriquecer una visión más inclusiva y compleja del multilingüismo infantil.

Referencias

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Societies*, 9(3), 81. <https://doi.org/10.3390/societies9030081>
- Abrams, K. H., Baker, A. P., & Collins, C. S. (Eds.). (2018). *Handbook of home language maintenance and development*. Routledge.
- Adamson, J., & Muller, T. (2024). Collaborative autoethnography in applied linguistics: Reflecting on research practice. *International Journal of the Sociology of Language*, 285, 155–178. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2023-0001>
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Ahearn, L. M. (2011). *Living language: An introduction to linguistic anthropology*. Wiley-Blackwell.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Aronsson, K., & Gottzén, L. (2011). Generational positions at a family dinner: Food morality and social order. *Language in Society*, 40(4), 405–426. <https://doi.org/10.1017/S004740451100045X>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. John Benjamins.

¹⁶ El concepto *self as method*, propuesto por el antropólogo Biao Xiang (Xiang & Wu ,2023), plantea que el investigador use la propia experiencia vivida y las tensiones cotidianas como punto de partida para reflexionar críticamente sobre estructuras sociales más amplias transformando su subjetividad en una herramienta analítica activa.

- Bayley, R., & Schecter, S. R. (Eds.). (2003). *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Multilingual Matters.
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care. *Multilingua*, 36(4), 375-399. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0026>
- Cekaite, A., & Kheirkhah, M. (2017). Siblings as language socialization agents in bilingual families. *International Multilingual Research Journal*, 11(4), 222-235. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1273738>
- Corsaro, W. A. (1993). Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, 1(2), 64-74. <https://doi.org/10.1177/0907568293001002005>
- Curd-Christiansen, X., & Lanza, E. (2018). *Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges*. *Multilingua*, 37(2), 123-143. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>
- Dong, Y., Wu, S., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 63-82. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.008>
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.). (2016). *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. Routledge.
- Fogle, L. W. (2012). *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Multilingual Matters.
- Fogle, L. W., & King, K. A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.5070/L4190005288>
- Francis, B., Mau, A., & Archer, L. (2014). Speaking of identity? British-Chinese young people's perspectives on language and ethnic identity. In X. L. Curdt-Christiansen & A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in diasporic communities: Many pathways to being Chinese* (pp. 203-218). John Benjamins Publishing Company.
- Galera, N., & Poveda, D. (2024). Voicing infant talk: Infant's agency in Spanish family interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 49, 100857. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100857>
- Gest, S., Holland-Coviello, R., Welsh, J., Eicher-Catt, D., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 65-84. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.12.002>
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford University Press.
- Keles, U. (2022). *Autoethnography as a recent methodology in applied linguistics: A methodological review*. *The Qualitative Report*, 27(2), 448-474. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5131>

- Kheirkhah, M., & Cekaite, A. (2017). Siblings as language socialization agents in bilingual families. *International Multilingual Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1273738>
- King, K., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Linguistics and Language Compass*, 2(5), 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- King, K., & Lanza, E. (2019). Ideology, agency, and imagination in multilingual families: An introduction. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 717-723. <https://doi.org/10.1177/1367006916684907>
- King, Kendall A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37(7): 726–733
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford University Press.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 45-67). Mouton de Gruyter.
- Lanza, E., & Lomeu Gomes, R. (2020). *Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches*. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development* (pp. 153–173). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-008>
- Lanza, E. (2021). The family as a space: Multilingual repertoires, language practices and lived experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(8), 763-771. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1979017>
- Lomeu Gomes, R. (2022). Talking multilingual families into being: language practices and ideologies of a Brazilian-Norwegian family in Norway. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(10), 993–1013. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1788037>
- Li, W. (Ed.). (2016). *Multilingualism in the Chinese diaspora worldwide: Transnational connections and local social realities*. Routledge.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx044>
- Li, J., & Juffermans, K. (2014). Learning and teaching Chinese in the Netherlands: The metapragmatics of a polycentric language. In X. L. Curdt-Christiansen & A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in diasporic communities: Many pathways to being Chinese* (pp. 97–116). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.12.06>
- Ludwig, R., Mühlhäusler, P., & Pagel, S. (Eds.). (2019). *Linguistic ecology and language contact*. Cambridge University Press.
- Luykx, A. (2005). Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1407-1414). Cascadia Press.

- Moustaoui, A., & Poveda, D. (2022). Family Language Policy and the family sociolinguistic order in a neoliberal context: Emergent research issues. *Sociolinguistic Studies*, 16(2-3), 179-201. <https://doi.org/10.1558/sols.22694>
- Nenonen, O. (2024). Family language policy in a transnational family living in Finland: Multilingual repertoire, language practices, and child agency. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1405411. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1405411>
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 1–21). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch1>
- Pan, S. L., & Tan, B. (2011). Demystifying case research: A structured–pragmatic–situational (SPS) approach to conducting case studies. *Information and Organization*, 21(3), 161–176. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2011.07.001>
- Pritzker, S. (2019). Review of Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2018). Embodied family choreography: Practices of control, care, and mundane creativity. *New York: Routledge*. [Review]. *Journal of Language, Identity & Education*, 18(4), 278-282.
- Purkarthofer, J. (2019). Building expectations: Imagining family language policy and heteroglossic social spaces. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 724-739. <https://doi.org/10.1177/1367006916684921>
- Schwartz, M. (2020). Strategies and practices of home language maintenance. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (pp. 194-217). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-010> [ahea.pitt.edu+3cris.haifa.ac.il+3Cambridge University Press & Assessment+3](https://ahea.pitt.edu+3cris.haifa.ac.il+3Cambridge+University+Press+Assessment+3)
- Schwartz, M., Kirsch, C., & Mortini, S. (2022). Young children's language-based agency in multilingual contexts in Luxembourg and Israel. *Applied Linguistics Review*, 13(5), 819-841. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0058>
- Smith-Christmas, C. (2017). 'One Cas, two Cas': Exploring the affective dimensions of family language policy. *Multilingua*, 37(6), 675-692. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0018>
- Smith-Christmas, C. (2020). Towards a model of child agency in family language policy. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 877-891. <https://doi.org/10.1177/1367006920909887>
- Smith-Christmas, C. (2021). Using a 'Family Language Policy' lens to explore the dynamic and relational nature of child agency. *Children & Society*, 36(3), 354-368. <https://doi.org/10.1111/chso.12461>
- Smith-Christmas, C., & Ruiséal, O. (2024). Tús Maith: Empowering children's agentive role in language revitalisation. In M. S. Linn & A. Dayán-Fernández (Eds.), *Agency in the peripheries of language revitalisation: Examining European practices on the ground* (pp. 25-42). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800416277-004>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.

- Spolsky, B. (2021). *Rethinking language policy*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474485463.001.0001>
- Tollefson, J. W., & Milans, M. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford University Press.
- Umek, L., Podlesek, A., & Fekonja-Peklaj, U. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271–281. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.4.271>
- Van Mensel, L. (2018). 'Quiere koffie?' *The multilingual familylect of transcultural families*. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 233-252. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258978>
- Van Mensel, L., & Meulder, M. (2021). Exploring the multilingual family repertoire: Ethnographic approaches. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(6), 693–697. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1954933>
- Wasik, B., & Jacobi-Vessels, J. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 305–314. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0827-5>
- Xiang, B., & Wu, Q. (2023). *Self as method: Thinking through China and the world*. Palgrave Macmillan.
- Zhan, Y. (2023). *Child agency in family language policy: Growing up multilingual and multiliterate*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111003092>
- Zhu, H., & Li, W. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655–666. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127928>
- Zhu, H., Li, W., & Jankowicz-Pytel, D. (2020). Translanguaging and embodied teaching and learning: Lessons from a multilingual karate club in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 65–80. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1599811>

Apéndice A: Tabla de grabaciones

Nº	Fecha	Actividad	Lugar	Participantes
1	14/10/24	Juego	Salón	N, D, Pad, Mad
2	21/10/24	Juego	Salón	N, D, Pad, Mad, Abu.Pa
3	26/10/24	Comida	Comedor	Mad, Pad, Abu.Pa, N, D
4	28/10/24	Lectura	Salón	Abu.Pa, N, D
5	28/10/24	Lectura	Habitación	Mad, N, D
6	16/11/24	Lectura	Habitación	Mad, N, D
7	16/11/24	Lectura	Salón	Pad, N, D
8	01/12/25	Cena	Comedor	Pad, Mad, N, D
9	03/01/25	Lectura	Habitación	Pad, N, D
10	04/01/25	Lectura	Habitación	Mad, N, D
11	05/01/25	Juego	Salón	Mad, N, D
12	06/01/25	Cena	Salón	Pad, Mad, N, D

- 6 **N:** 你为什么说西班牙语 *¿Por qué hablas en español?*
- [..]
- 8 **Mad:** 用叉子。 *Usa el tenedor.*
- 9 **D:** 我是Elena。 *Soy Elena.*
- 10 **Mad:** 那也用叉子。 *También hay que usar el tenedor.*
- 11 **D:** Elena 不会说中文的。 *Elena no sabe hablar chino.*
- 12 **Mad:** 那你就不是Elena, 是我们的D。 *Entonces no eres Elena, eres nuestro D.*

Apéndice C: Transcripción completo del Fragmento 2

- 1 **Mad:** 为什么呀? *¿Por qué?*
- 2 **N:** 因为这样英语才学的多呀。 *Porque así aprendo más inglés.*
- 3 **Mad:** 哦——你想学很多英语呀? *Ah, ¿quieres aprender mucho inglés?*
- 4 **N:** 是。 *Sí.*
- [...]
- 5 **N:** 这样, 这样我就能跟日本, 日本人说英语了。 *Entonces podré hablar en inglés con los japoneses.*
- 6 **Mad:** 哦, 这样如果你遇到一个日本人你就可以跟他说英语啦? *Ah, entonces si te encuentras con un japonés, ¿podrás hablar con él/ella en inglés?*
- 7 **Mad:** 哦——因为日本人不会说什么啊? *Ah, porque, ¿qué idioma no saben los japoneses?*

- | | | |
|-------|--|---|
| 8 | N: 不会说西班牙语和中文。 | <i>No saben español ni chino.</i> |
| 9 | Mad: 因为日本人...他还会说什么话? | <i>¿Y qué más idioma saben los japoneses?</i> |
| 10 | N: 他还不会...日本人, 会说英语, 还有会说什么? | <i>No saben... Los japoneses hablan inglés, ¿y qué más hablan?</i> |
| 11 | Mad: 还有会说日语是不是啊。 | <i>También saben hablar japonés, ¿verdad?</i> |
| [...] | | |
| 12 | N: 我要跟他们说英语的“我要学日语, 你可以教我日语吗?”我要说英语的这种 | <i>Les voy a decir en inglés: “quiero aprender japonés, ¿me puedes enseñar japonés?” Voy a decir eso en inglés.</i> |
| 13 | Mad: 哦——你要说“can you teach me Japanese?” | <i>Ah, vas a decir “can you teach me Japanese?”</i> |
| 14 | N: 然后他们问我“can you teach me spanish?” | <i>Y me preguntarán “can you teach me Spanish?”</i> |
| 15 | Mad: “Can you teach me Spanish?” yes? | <i>“Can you teach me Spanish?” ¿verdad?</i> |

Apéndice D: Transcripción completo del Fragmento 3

- | | | |
|---|----------------------------------|------------------------|
| 1 | N: Dri into the river | <i>Condu... al río</i> |
| 2 | Pad: What into the river? | <i>¿Qué al río?</i> |

3	N: Drive into the river	<i>Conducir al río</i>
4	Pad: Drive into the...	<i>conducir al...</i>
5	N: Do you sure?	<i>¿Tú seguro?</i>
6	N: Do you sure?	<i>¿Tú seguro?</i>
7	Pad: 什么意思？	<i>¿Qué significa?</i>
8	N: 就是那个car of the future 教我的	<i>Es lo que me enseñó ese “coche del futuro”</i>
9	Pad: ca什么？	<i>“ca” qué?</i>
10	N: Car of the future	<i>coche del futuro</i>
11	Pad: 哦，car of the future 啊	<i>Ah, el “coche del futuro”</i>
12	N: 教我的，会说话的	<i>Me lo enseñó, sabe hablar</i>
13	Pad: 哦，Peppa里面的是吗	<i>Ah, ¿lo que sale en Peppa Pig?</i>
14	N: 是啊	<i>Sí</i>
15	Pad: Are you sure?	<i>¿Estás seguro?</i>
16	N: 就是那个导航的那个。	<i>Es lo del navegador.</i>

- 17 **Pad:** 是 are you sure N, 你确定吗, 是 are you sure *Es “are you sure”, N, “¿estás seguro?”, es “are you sure”*
- 18 **N:** 你确定了吗? *¿Ya estás seguro?*
- 19 **Pad:** 你确定吗, are you sure? *¿Estás seguro? “¿Are you sure?”*
- 20 **N:** drive into the river. Are you sure? Yes? Yes o no? *Conducir al río. ¿Estás seguro? ¿Sí? ¿Sí o no?*
- 21 **Pad:** yes I'm sure *Sí, estoy seguro*

Apéndice E: Transcripción completo del Fragmento 4

- 1 **Pad:** ...dice el tercer cedido ...dice el tercer cedido
- 2 **D:** cerdito cerdito
- 3 **Pad:** te comprometimos que partir de ahora... Nos comprometimos a que a partir de ahora...
- 4 **D:** 是cerdito Es cerdito
- 5 **Pad:** te ayudaremos, dice el primer cedido Te ayudaremos, dice el primer cedido
- 6 **D:** 是 con “Erre” Es con “erre”
- 7 **Pad:** ¿在哪里? ¿Dónde está?

8	D: 这个叫 cerdito (señala al imagen)	Esto se llama cerdito (señala la imagen)
9	Pad: celdido	Celdido (pronunciación errónea)
10	N: cerdito	cerdito
11	Pad: celdido	Celdido
12	N: no, "cer", "rr", "rr", cerdito	No, "cer", "rr", "rr", cerdito
13	Pad: (笑) 你会弹舌啦? 你会弹舌 吗? drrrr那个音你会发吗? 就是 ddd 我不会发, 那个音你会发吗?	(ríe) ¿Sabes hacer la vibración múltiple? ¿Puedes hacer ese sonido "*drr"? Yo no puedo, ¿tú sí?
14	N: cerdito	cerdito
15	D: cerdito	cerdito
16	Pad: 好吧 (continúa la lectura)	<i>Está bien.</i> (continúa la lectura)