



<https://doi.org/10.25115/riem.v13i2.8483>

ISSN: 2173-1950

Estudio de aspectos sociolingüísticos en familias ucranianas residentes en la Comunidad de Madrid

Anna Valko Derzhypilska¹, Manuela Martínez-Lorca^{2*}, Juan José Criado-Álvarez³, Alberto Martínez-Lorca⁴

Resumen: Introducción: En los últimos años, se han desarrollado una gran cantidad de investigaciones sobre familias bilingües. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es comprender la situación de familias ucranianas con respecto a los aspectos sociolingüísticos. Metodología: Estudio transversal compuesto por 50 familias ucranianas con niños y niñas que residen en Madrid y que asisten al colegio ucraniano “Dyvosvit”. Usamos un cuestionario elaborado “ad hoc” y el cuestionario de competencias lingüísticas CCL (Wiig et al., 2013). La edad media es de 9,24 años con un SD (1,68) siendo el 38% niños y 62% niñas. Resultados: Se obtienen interesantes datos sociodemográficos acerca de la situación migratoria de las familias, así como de los aspectos sociolingüísticos de estas. Respecto al desarrollo lingüístico de los niños y niñas, es similar al de los niños/as monolingües con algunas diferencias a nivel fonológico, emisión de enunciados mixtos, construcción de oraciones y en aspectos prosódicos. Además, presentan una competencia lingüística tanto en español como en ucraniano elevada en habla, escucha, lectura y escritura, aunque el 46% presentó dificultades en el desarrollo del lenguaje con la necesidad de intervención logopédica (42%). Además, se

¹ Grado de Logopedia. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Castilla-La Mancha. Talavera de la Reina, Toledo (España). valkoanna1992@gmail.com

^{2*} Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Castilla-La Mancha. Talavera de la Reina, Toledo (España). manuela.martinez@uclm.es.

³ Departamento de Ciencias Médicas. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Castilla-La Mancha. Talavera de la Reina, Toledo (España). jjcriado@sescam.jccm.es

⁴ Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Castilla-La Mancha. Talavera de la Reina, Toledo (España). albertomlorca@uclm.es

han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre algunas de las variables del estudio y el cuestionario de competencias lingüísticas (CCL). Conclusión: Si bien existen unas buenas competencias lingüísticas en español y ucraniano, se han encontrado interesantes elementos sociolingüísticos a los que se enfrentan las familias ucranianas.

Palabras Clave: Bilingüismo, Ucrania, familia, migración, competencia lingüística, aculturación

Study of sociolinguistic aspects in Ukrainian families in the Community of Madrid

Abstract: Introduction: In recent years, there has been a great deal of research on bilingual families. Therefore, the aim of this study is to understand the situation of Ukrainian families regarding the language skills. Methodology: Cross-sectional study with 50 Ukrainian families with children who are living in Madrid, and they go to the Ukrainian school "Dyvosvit". We used an "ad hoc" questionnaire and a language proficiency questionnaire (Wiig et al., 2013). The average age of the children was 9.24 years with an SD (1.68), 38% boys and 62% girls. Results: Interesting sociodemographic data are obtained about the migratory situation of the families, as well as their sociolinguistic aspects. Regarding the linguistic development of children, it is similar to that of monolingual children with some differences at the phonological level, emission of mixed code, construction of sentences and in prosodic aspects. Besides, they present a high linguistic competence in both Spanish and Ukrainian in speaking, listening, reading and writing, although 46% presented difficulties in language development with the need for speech therapy intervention (42%). In addition, statistically significant differences have been obtained between some of the study variables and the language skills questionnaire (CCL). Conclusion: Although there are good language skills in Spanish and Ukrainian, we have found interesting sociolinguistic and linguistic elements that Ukrainian families face.

Keywords: Bilingualism, Ukrainian, family, migration, language competence, acculturation

1. Introducción

Los crecientes movimientos migratorios y las demandas sociales en el manejo de distintas lenguas para el desarrollo personal y profesional han aumentado el interés por el fenómeno del bilingüismo. Así, se han desarrollado gran cantidad de estudios sobre su complejidad terminológica y los factores que influyen en el bilingüismo. Como, por ejemplo, la influencia en el aprendizaje, las demandas del entorno, el tiempo y la cantidad de exposición, la composición familiar, el nivel socioeducativo de la familia y expectativas educativas, las actitudes hacia las lenguas, la competencia lingüística, pragmática y/o sociolingüística, la motivación por la que se aprende la lengua, la atención educativa, los programas de educación bilingüe, etc. (De Houwer, 2007; 2009; De Houwer & Bornstein, 2016; Hoff, 2021; Nieva, 2015).

Un aspecto bastante relevante es la lengua que usan los padres y madres en el hogar a la hora de comunicarse con sus hijos/as y entre ellos, debido a que este elemento parece determinar si los hijos e hijas criados de forma bilingüe hablaran realmente dos idiomas o no (De Houwer, 2009). De esta manera, la mayoría de las familias mantienen en el hogar su propia lengua (Hoff, 2021; Nieva, 2015) siendo la escolarización el primer momento en el que los niños/as se encuentran con otro idioma en el que tienen que desarrollar habilidades lingüísticas notables para participar exitosamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Andersson et al., 2019; Festman & Schwieter, 2019; De Houwer & Bornstein, 2016; Hoff, 2021; Nieva, 2015).

A pesar de que los/as padres y madres son muy conscientes de que el dominio de dos idiomas es importante para el bienestar general y el éxito de sus hijos e hijas, en algunas ocasiones estos se sienten fracasados. Con demasiada frecuencia, profesionales tales como maestros, logopedas y pediatras aconsejan a los padres que solo hablen el idioma social (L2) en el hogar en lugar del idioma de origen (L1) (De Houwer, 2007; De Houwer & Bornstein, 2016; Groba et al., 2019; Nieva, 2015; Nieva et al., 2020a). Esto, provoca a las familias en muchas ocasiones, confusión, miedo y ansiedad a la hora de hablar en su lengua materna, ocasionando incluso un proceso de aculturación con el consiguiente abandono de esta (Hasanović, et al., 2020; Legatzke & Gettler, 2021). Como consecuencia, no pueden proporcionar un bilingüismo armonioso en su hogar, llegando a afectar a las relaciones interpersonales en la familia al sentirse fracasados en la crianza de sus hijos/as, desmotivados y con más dificultades en general (De Houwer, 2007; Hasanović, et al., 2020; Hoff, 2018; Legatzke & Gettler, 2021).

Esta situación es bastante habitual en los niños/as bilingües y en sus familias con independencia de la lengua en cuestión (De Houwer, 2007; 2009; Groba, et al., 2019; Guessoum et al., 2021; Hoff, 2021; Weng, 2020).

Además, las actitudes familiares hacia el bilingüismo juegan un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua ya que fortalecen la motivación para aprenderlos y predicen el nivel de éxito de los niños/as en el logro lingüístico y en el uso instrumental de las lenguas (Lee et al., 2015; Hoff, 2018; Nieva, 2015; Purschke, 2020; Ros 2019).

Otro aspecto importante y trascendental en los contextos multilingües está relacionado con la pérdida o desgaste o erosión de la lengua materna. Este fenómeno surge en la lengua materna de una persona bilingüe como consecuencia de la coactivación con otra lengua, la transferencia entre lenguas o el desuso de la lengua materna (Gallo et al., 2021; Guessoum et al., 2021; Kornder & Mennen, 2021; Lee et al., 2015). Por lo tanto, este aspecto es relevante para las familias por considerar su lengua materna como herencia cultural del país de origen y como útil e importante la preservación de ésta (Guessoum et al., 2021).

Todos estos elementos han sido ampliamente estudiados, sin embargo, el ucraniano es una lengua poco investigada. Durante la adhesión de Ucrania a la URSS, la lengua dominante era el ruso y el ucraniano se vio perseguido e incluso prohibido. Ucrania declaró su independencia el 24 de agosto 1991 y desde entonces, la lengua oficial es el ucraniano. Hoy en día mucha población habla tanto ucraniano como ruso (Kudriavtseva, 2021; Sánchez Urios, 2007) si bien, Ucrania siempre ha sido un país multilingüe debido a su situación geográfica (Kudriavtseva, 2021).

Con consecuencia de la independencia y separación de la URSS tuvo lugar una profunda crisis económica, política y cultural, lo que originó una fuerte corriente migratoria principalmente hacia Europa occidental. Muchas personas también migraron hacia España por distintos factores como, por ejemplo, la demanda de la mano de obra en los sectores de agricultura y construcción; los salarios mucho más altos en comparación con los salarios en Ucrania; la posibilidad de recibir permisos de trabajo y residencia debido a los periódicos procesos de regularización convocados por el gobierno español, etc. (Hosnedlová y Stanek, 2010). Los últimos datos publicados en el Instituto Nacional de Estadística en 2022 indican que el número total de ucranianos en el territorio español es de 110.977, de ellos, 22.404 residen en la Comunidad de Madrid. El resto están repartidos por Málaga, Murcia, Barcelona, Alicante y Valencia.

Por tanto, el objetivo del presente estudio es comprender la situación de las familias ucranianas con respecto a las competencias lingüísticas de sus hijos e hijas en castellano y en ucraniano para poder identificar las dificultades con las que se encuentran las familias con niños/as bilingües y conocer los aspectos sociolingüísticos de estas.

2. Método

2.1. Muestra

Esta investigación es un estudio transversal, descriptivo y analítico. Cuenta con 50 familias ucranianas con niños/as de edades entre 6 y 12 años que residen en la Comunidad de Madrid y cuyos hijos/as están asistiendo al centro cultural y educativo escuela de sábado “Dyvosvit”.

Esta es la mayor escuela ucraniana para niños/as y jóvenes en Europa situada en Alcorcón (Madrid). Creada en 2007 cuenta con un equipo de 30 profesionales (profesores, maestros, logopedas, etc.). El objetivo principal de esta escuela o centro es mantener la conexión con la cultura, historia y festividades ucranianas. Además, de impartir clases de lengua ucraniana, historia, geografía, etc., y la organización de fiestas y/o eventos como festividades del día de la madre, San Nicolás, Pascua, etc. en los que se organizan actuaciones teatrales y coros, narraciones de historias, etc. Este colegio abre sus puertas todos los sábados durante el curso escolar en horario de mañana, y cuenta con la figura de logopeda, la cual fue clave para el desarrollo de esta investigación al proporcionar los contactos de las familias ucranianas que asisten semanalmente al centro.

La muestra resultante es de 50 familias, mostrando una mayor participación de las madres en la cumplimentación del cuestionario en un 96% (N= 48), con una edad media de 39,16 años (S.D: 4,82) siendo el mínimo y el máximo de 29 y 52 años, respectivamente.

Por lo que contamos con 50 participantes de los cuales 62% son niñas (N=31) y el 38% son niños (N= 19) con una edad media de 9,24 años (S.D: 1,68) siendo la edad mínima 6 y la máxima 12 años.

2.2. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario elaborado “ad hoc”, partiendo de estudios previos que han usado preguntas similares a las de este estudio (Guessoum et al., 2021; Nieva, 2015; Rimikis et al., 2013). De esta manera nuestro cuestionario estuvo compuesto por 44 ítems agrupados en 3 categorías.: 1) Datos personales y sociodemográficos de los padres y madres. Aquí hubo 12 preguntas de respuesta dicotómica, múltiple y abierta. Se han planteado preguntas sobre la edad, el parentesco con el niño/a de la persona que completa el cuestionario, el estado civil, los estudios de los padres y madres del niño/a, el tiempo de residencia en España, su situación laboral, motivos por los que han venido a España, etc. 2) Aspectos lingüísticos de los padres y madres. En este apartado se contó con 11 preguntas de respuesta dicotómica y múltiple. Se han realizado cuestiones sobre el nivel en los idiomas que hablan, como lo han aprendido, en que situaciones suelen usarlos, como o que es lo que hacen para mantenerlo, como de competentes se ven en cada lengua que conocen, etc. 3) Información y aspectos lingüísticos sobre los hijos/as. En este último apartado hubo 21 preguntas de respuesta dicotómica, múltiple y abierta. Aquí se recopila información sobre el sexo, edad, lugar de nacimiento, curso e institución en la que esta escolarizado el hijo/a, competencia lingüística en los idiomas que domina, en que situaciones los usa, información sobre el desarrollo del lenguaje de los hijos/as en general, etc.

También se usó el Cuestionario de Competencia Lingüística (CCL). Este cuestionario forma parte de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-5 (CELF-5) (Wiig et al., 2013). El CELF-5 tiene por objetivo medir las aptitudes lingüísticas de niños/as y adolescentes de entre 5 años y 15 años a fin de identificar posibles trastornos del lenguaje y la comunicación a través de 12 pruebas y un cuestionario final como recurso complementario que es el CCL. Este cuestionario de competencia lingüística (CCL) consta de 40 ítems que son respondidos por los padres, madres, profesores o cuidadores proporcionando una amplia imagen del rendimiento comunicativo y lingüístico en el entorno educativo y familiar. Las respuestas se dan en una escala de tipo Likert con puntuaciones desde 1 (no lo sabe) a 5 (nunca o casi nunca). Los 40 ítems están distribuidos en las siguientes competencias lingüísticas:

- Escucha (ítems 1-9): compuesta por 9 ítems que miden la atención, la dificultad de seguir indicaciones orales, la dificultad de entender lo que se dice, etc. Siendo la puntuación máxima de 45 puntos.

- Habla (10-28): compuesta por 19 ítems y valora las habilidades del niño/a para comunicarse con otra persona. La puntuación máxima es de 95 puntos.
- Lectura (29-34): compuesta por 6 ítems que valoran la comprensión lectora del niño/a. La puntuación máxima es de 30 puntos.
- Escritura (35-40): compuesta por 6 ítems que miden las competencias del niño/a para expresar sus pensamientos por escrito, la morfosintaxis, etc. La puntuación máxima es de 30 puntos.

Para el análisis de los ítems se tomó los criterios normativos de la guía standard del CELF-5 (Wiig et al., 2013) para el cuestionario CCL, donde altas puntuaciones nos indican que la competencia lingüística en habla, escucha, lectura y escritura de los niños/as es buena y bajas puntuaciones sugieren que tienen dificultades en alguna de las competencias lingüísticas. Otros estudios también han usado algunas subescalas del CELF-5 (Acebedo et al., 2020; Gervais & Mayer-Crittenden, 2018).

2.3. Procedimiento

El presente trabajo de investigación sobre los aspectos lingüísticos de los niños y las niñas bilingües de familias ucranianas que viven en la Comunidad de Madrid ha durado 4 meses, desde abril hasta julio del 2021 y ha sido aprobado por el comité ético de la Universidad Castilla-La Mancha con número de referencia CAU-714487-V3P2.

Con anterioridad a la recogida de datos, se contó con un comité de expertos formado por docentes del Grado de Logopedia de la Universidad de Castilla-La Mancha para analizar las preguntas de los cuestionarios (tanto “ad hoc” como estandarizado) y realizar un *feedback* correctivo sobre ellas. Tras las modificaciones oportunas, se procedió con el pilotaje del cuestionario a 6 familias ucranianas conocidas por la investigadora con hijos e hijas en edad escolar para calcular el tiempo en responder el cuestionario, dificultades en la comprensión de los ítems y cualquier otra duda que pudiese aparecer.

Una vez ajustado y terminado el cuestionario, se diseñó éste de forma online, mediante el formato de Google cuestionarios (Google Forms). Esta plataforma es una aplicación de Google gratuita para cualquier usuario, donde se puede reunir y estructurar todo tipo de cuestionario o escalas mediante diferentes diseños.

Antes de que los participantes accediesen a los cuestionarios, tenían que ofrecer su conformidad del estudio a través del consentimiento informado que aparecía en el

encabezado del cuestionario. En este se mostraba el motivo del estudio y los objetivos que se querían alcanzar. En todo momento se ha tenido en cuenta la Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Con respecto a su difusión, se utilizaron diferentes soportes y aplicaciones, tales como el correo electrónico y WhatsApp, con el fin de contactar con las familias ucranianas que residen en la Comunidad de Madrid y que asisten al centro cultural y educativo escuela de sábado “Dyvosvit”.

2.4. Análisis estadístico

Tras la recogida de los datos, se procedió al análisis estadístico de éstos. Se usaron los parámetros según la escala de la variable (frecuencias simples, medidas de tendencia central y sus desviaciones estándar). Para el análisis de la distribución de la variable, se calcularon los Test de Kolmogorov-Smirnov para el estudio de la distribución normal de la variable con el nivel de significación de Lilliefors. En el caso del análisis estadístico inferencial de variables independientes se emplearon el ANOVA, para estudiar la relación entre una variable continua normal y una variable nominal, o el estudio de n grupos independientes (o Test de la U de Mann-Whitney si la variable continua no sigue una distribución normal); si la variable es una variable dicotómica utilizamos la t de Student (o suma de los rangos de Wilcoxon si la variable es continua no sigue una normal). En el estudio de las diferencias en variables continuas apareadas se utiliza el Test t para datos apareados. Para comparar variables nominales y dicotómicas se empleó el Test de Ji cuadrado. El Test de la suma de rangos de Wilcoxon (Test U de Mann-Whitney y Test Kruskal Wallis) es el equivalente no paramétrico de la t de Student. Para encontrar diferencias en variables con medidas repetidas en el mismo alumno se utilizó el ANOVA de medidas repetidas mediante modelos lineales generalizados, estudiando su significación mediante la Prueba de esfericidad de W de Mauchly o la Prueba de Greenhouse-Geisser, además de los gráficos de perfil de las medias marginales estimadas. Vemos la significación estadística, y si $p > 0,05$ se acepta la hipótesis de esfericidad de la varianza de las medias, y asumimos la esfericidad. Se establece un nivel de confianza del 5%. Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS para Windows (Statistical Package Social Sciences versión 15.0).

3. Resultados

3.1. Datos sociodemográficos de los padres y madres

En la Tabla 1 pueden verse los datos descriptivos acerca de los datos sociodemográficos de las familias del estudio.

Tabla 1. Datos sociodemográficos familiares

| | |
|--|----------|
| Estado civil (n, %) | |
| Casado | 43 (86) |
| Soltero | 7 (14) |
| Nivel de estudios padre (n, %) | |
| Primaria | 50 (100) |
| Nivel de estudios madre (n, %) | |
| Primaria | 5 (10) |
| Secundaria | 4 (8) |
| Bachillerato | 13 (26) |
| Formación Profesional | 6 (12) |
| Universitaria | 22 (44) |
| Tiempo en España (n, %) | |
| Más de 15 años | 25 (50) |
| Más de 10 años | 16 (32) |
| Más de 5 años | 6 (12) |
| Menos de 5 años | 3 (6) |
| Situación laboral padre (n, %) | |
| Jornada completa | 50 (100) |
| Situación laboral madre (n, %) | |
| Jornada completa | 23 (47) |
| Tiempo parcial | 15 (29) |
| Buscando trabajo | 9 (18) |
| Desempleadas | 3 (6) |
| Motivos migración (n, %) | |
| Laborales + familiares | 14 (28) |
| Solo laborales | 11 (22) |
| Reagrupación familiar | 10 (20) |
| Reagrupación familiar + política | 9 (18) |
| Laborales + política+ reagrupación | 4 (8) |
| Laborales + políticas | 2 (4) |
| Familia en España (n, %) | |
| Si | 50 (100) |
| Viaje a Ucrania (n, %) | |
| A menudo | 38 (68) |
| No | 12 (32) |
| Tipo de amigos (n, %) | |
| Solo ucranianos | 35 (70) |
| Ucranianos + españoles | 15 (30) |
| Celebración fiestas ucranianas (n, %) | |
| Si | 50 (100) |
| Regreso a Ucrania (n, %) | |
| Si | 25 (2) |
| No | 25 (50) |
| No lo sabe | 24 (48) |

Fuente: elaboración propia de los autores.

3.2. Aspectos lingüísticos de los padres y madres

Los resultados que se obtienen tras preguntar a los padres y las madres cuestiones relacionadas con el lenguaje pueden verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Aspectos lingüísticos de los padres y madres

| | |
|--|----------|
| Nivel lingüístico de los padres y madres (n, %) | |
| Español | |
| Alto | 24 (48) |
| Medio | 20 (40) |
| Bajo | 6 (12) |
| Ucraniano | |
| Alto | 50 (100) |
| Ruso | |
| Alto | 26 (52) |
| Medio | 14 (28) |
| Bajo | 10 (20) |
| Se consideran bilingües (español-ucraniano) (n, %) | |
| Si | 28 (56) |
| Cómo han aprendido el español (n, %) | |
| Ya lo conocían | 5 (10) |
| Formación específica | 3 (6) |
| Inmersión en el puesto de trabajo | 15 (30) |
| Inmersión laboral + formación específica | 27 (54) |
| Contexto de uso (n, %) | |
| Español | |
| En casa | 17 (30) |
| En el trabajo | 7 (18) |
| En diferentes contextos | 26 (52) |
| Ucraniano | |
| En casa | 50 (100) |
| Ruso | |
| No lo usan en ningún momento | 30 (60) |
| En casa | 20 (40) |
| Uso de enunciados mixtos (n, %) | |
| Cuando no se acuerdan de la palabra | 29 (58) |
| En presencia de persona que domina ambas lenguas | 13 (26) |
| No usan enunciados mixtos | 8 (16) |
| Mantenimiento de las lenguas (n, %) | |
| Español | |
| Ver películas o TV/Realizar cursos y estudios/Amigos y familiares | 12 (24) |
| Leer libros/Realizar cursos y estudios/Amigos y familiares | 5 (10) |
| Leer libros/Realizar cursos y estudios | 9 (18) |
| Leer libros/Ver películas o TV/ Realizar cursos y estudios/Amigos y familiares | 22 (44) |
| Nada | 2 (4) |
| Ucraniano | |
| Leer libros / Ver películas o TV/ Amigos y familiares | 26 (52) |
| Ver películas o TV/ Amigos y familiares | 20 (40) |
| Amigos/familiares | 4 (8) |
| Comprar material como libros, juegos o películas en ucraniano (n, %) | |
| Tienen dificultades | 26 (52) |
| No tiene dificultades | 22 (44) |
| No compran | 2 (4) |
| Como conseguir estos materiales en ucraniano (n, %) | |
| Lo envían familiares desde Ucrania | 22 (44) |
| Lo compran cuando van a Ucrania | 22 (44) |
| Lo compran online | 2 (4) |
| No lo compran | 4 (8) |
| Actitud familiar hacia el bilingüismo del hijo/a (n, %) | |
| Positiva | 44 (88) |
| Negativa | 6 (12) |
| Afectaría si el hijo/a deja de hablar ucraniano (n, %) | |

| | |
|---|---------|
| Mucho | 42 (84) |
| Poco | 8 (16) |
| Frecuencia lectura de la familia a los hijos/as (n, %) | |
| Español | |
| Nunca | 8 (16) |
| Todos los días | 20 (40) |
| Algunas veces | 22 (44) |
| Ucraniano | |
| Nunca | 1 (2) |
| Todos los días | 9 (18) |
| Algunas veces | 40 (80) |

Fuente: elaboración propia de los autores.

3.3. Información sobre los hijos e hijas y aspectos lingüísticos

En la Tabla 3 se encuentran los porcentajes respecto a las preguntas realizadas acerca del desarrollo lingüísticos de los niños y niñas del estudio y también preguntas sobre la escolarización.

Tabla 3. Información y aspectos lingüísticos de los hijos e hijas

| | |
|---|----------|
| Lugar de nacimiento (n, %) | |
| España | 43 (86) |
| Ucrania | 7 (14) |
| Número de hermanos (n, %) | |
| Hijos únicos | 23 (46) |
| Con hermanos | 27 (54) |
| Escolarización (n, %) | |
| Antes de los 3 años | 26 (52) |
| Después de los 3 años | 15 (30) |
| Después de los 6 años | 9 (18) |
| Repetir curso (n, %) | |
| Si | 5 (10) |
| Escolarización en colegio ucraniano “Dyvosvit” (n, %) | |
| Si | 50 (100) |
| Motivos escolarización en colegio ucraniano “Dyvosvit” (n, %) | |
| Aprender ucraniano + estar en contacto con personas que hablen ucraniano y la cultura ucraniana | 26 (46) |
| Estar en contacto con personas que hablen ucraniano y la cultura ucraniana | 6 (18) |
| Autonomía tareas escolares (n, %) | |
| Si, es autónomo | 18 (36) |
| Necesita ayuda en las tareas en español | 13 (26) |
| Necesita ayuda en las tareas en ucraniano | 3 (6) |
| Necesita ayuda en las tareas en ambas lenguas | 16 (32) |
| Como aprendieron español (n, %) | |
| Por inmersión al llegar a España | 17 (34) |
| En el colegio | 33 (66) |
| Competencia lingüística de los hijos e hijas percibida por la familia (n, %) | |
| Español | |
| Alta | 39 (78) |
| Media | 11 (22) |
| Ucraniano | |
| Alta | 32 (64) |
| Media | 17 (34) |
| Baja | 1 (2) |
| Contexto de uso (n, %) | |
| Español | |
| Casa + calle + parque + colegio | 40 (80) |
| Colegio + calle | 10 (20) |
| Ucraniano | |
| Casa + calle + parque + colegio | 32 (64) |

| | |
|---|---------|
| Casa + calle + parque | 15 (30) |
| Colegio + calle | 3 (6) |
| Desarrollo de las primeras palabras (n, %) | |
| Español | |
| 12 meses | 24 (48) |
| 18 meses | 11 (22) |
| 24 meses | 9 (18) |
| 32 meses | 6 (12) |
| Ucraniano | |
| 12 meses | 40 (80) |
| 18 meses | 8 (16) |
| 24 meses | 2 (4) |
| Dificultades producción fonemas (n, %) | |
| Español | |
| Si | 33 (66) |
| No | 17 (34) |
| Ucraniano | |
| Si | 37 (74) |
| No | 13 (26) |
| Uso de enunciados mixtos (n, %) | |
| Si | 47 (94) |
| Comprensión de órdenes (n, %) | |
| Español | |
| 12 meses | 31 (66) |
| 18 meses | 14 (24) |
| 24 meses | 5 (10) |
| Ucraniano | |
| 12 meses | 45 (90) |
| 18 meses | 5 (10) |
| Construcción de oraciones (n, %) | |
| Español | |
| De forma correcta | 37 (74) |
| De forma incorrecta para temas específicos | 5 (10) |
| Se olvida de palabras y nexos | 8 (16) |
| Ucraniano | |
| De forma correcta | 16 (32) |
| De forma incorrecta para temas específicos | 18 (36) |
| Se olvida de palabras y nexos | 16 (32) |
| Dificultades en el desarrollo del lenguaje (n, %) | |
| Si | 23 (46) |
| Necesidad de intervención lingüística por dificultades en el lenguaje (n, %) | |
| Logopeda | 20 (42) |
| Otro profesional (psicólogo, maestro de AL) | 3 (4) |
| Estrategias de intervención logopédica para la enseñanza del español (n, %) | |
| Ambos padres ambas lenguas | 23 (46) |
| Ambos padres ambas lenguas y adquiere el español en contexto social | 10 (20) |
| Cada padre una lengua | 9 (18) |
| Ninguna estrategia | 8 (16) |
| Vergüenza hablar ucraniano delante de niños/as españoles (n, %) | |
| No | 29 (58) |
| Quieren los hijos/as volver a Ucrania (n, %) | |
| Si | 6 (12) |
| No | 19 (38) |
| NS/NC | 25 (50) |
| En Ucrania les han dicho que tiene un acento diferente (n, %) | |
| Si | 35 (70) |

Fuente: elaboración propia de los autores.

3.4. Cuestionario de competencia Lingüística (CCL)

Con respecto a las puntuaciones medias y demás estadísticos del cuestionario de competencia lingüística (CCL), en la Tabla 4 se muestran los resultados estadísticos en cada una de las lenguas (ucraniano y español) en las 4 competencias lingüísticas.

Además, se ha comparado la competencia lingüística entre ambas lenguas en cada una de las competencias lingüísticas, hallándose como la competencia lingüística de habla (Z: -2,731; $\leq 0,006$), lectura (Z: -2,564; $\leq 0,010$) y escritura (Z: -3,672; $\leq 0,000$) es más elevada en español que en ucraniano.

Tabla 4. Resultados estadísticos del cuestionario CCL

| | Ucraniano | | | | Español | | | | |
|------------------|-----------|------|-----|-----|------------------|-------|------|-----|-----|
| | Media | SD | Min | Max | Escucha | Media | SD | Min | Max |
| Escucha | 42,48 | 3,58 | 34 | 45 | Escucha | 42,62 | 4,02 | 31 | 45 |
| Habla | 84,78 | 10,5 | 41 | 95 | Habla | 89,10 | 8,2 | 64 | 95 |
| Lectura | 25,58 | 5,82 | 6 | 30 | Lectura | 28,04 | 3,24 | 17 | 30 |
| Escritura | 23,96 | 7,07 | 6 | 30 | Escritura | 28,26 | 2,98 | 18 | 30 |

Fuente: elaboración propia de los autores.

3.5. Relación entre las variables

A continuación, en la Tabla 5, se muestran las diferencias estadísticamente significativas entre algunas de las variables de este estudio y el cuestionario de competencia lingüística (CCL).

Tabla 5. Diferencias estadísticamente significativas entre algunas de las variables del estudio y el cuestionario de competencias lingüísticas (CCL)

| Escolarización en colegio ucraniano "Dyvosvit" | | | | | | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|---------|-------------------------|
| | UCRANIANO | | | | ESPAÑOL | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| Z; p | -2,762; $\leq 0,006$ | -2,444; $\leq 0,015$ | -2,984; $\leq 0,003$ | -4,019; $\leq 0,001$ | -2,236; $\leq 0,025$ | | | |
| Rango Promedio SI (N= 32) | 29,38 | 29,19 | 29,95 | 31,59 | 28,52 | | | |
| Rango Promedio NO (N= 18) | 18,61 | 18,94 | 17,58 | 14,67 | 20,14 | | | |
| Padres/madres son bilingües (español-ucraniano) | | | | | | | | |
| | UCRANIANO | | | | ESPAÑOL | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| Z; p | -2,488; $\leq 0,013$ | | | | | | | |
| Rango Promedio SI (N= 28) | 21,38 | | | | | | | |
| Rango Promedio NO (N= 22) | 30,75 | | | | | | | |
| Lugar de nacimiento (España) | | | | | | | | |
| | UCRANIANO | | | | ESPAÑOL | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| Z; p | | | | | | -2,437; $\leq 0,015$ | | -2,088; $\leq 0,037$ |
| Rango Promedio SI (N= 43) | | 9 | | | | 27,40 | | 26,97 |
| Rango Promedio NO | | | | | | | | |

| (N= 7) | | | | | 13,86 | | | | 16,50 |
|---|---------|-------|---------|-----------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Cuando han estado en Ucrania les han dicho que tiene un acento diferente | | | | | | | | | |
| UCRANIANO | | | | | ESPAÑOL | | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | |
| Z; p | | | | | -3,471; ≤0,001 | -3,848; ≤0,001 | -4,069; ≤0,001 | -3,689; ≤0,001 | |
| Rango Promedio SI (N= 35) | | | | | 29,39 | 30,36 | 30,21 | 29,70 | |
| Rango Promedio NO (N= 15) | | | | | 15,97 | 14,17 | 14,50 | 15,70 | |
| Competencia lingüística de los hijos e hijas percibida por la familia en español | | | | | | | | | |
| UCRANIANO | | | | | ESPAÑOL | | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | |
| χ²; p | | | | | 8,564; ≤0,003 | 21,579; ≤0,000 | 20,506; ≤0,000 | 22,622; ≤0,000 | |
| Rango Promedio ALTA (N= 39) | | | | | 28,29 | 30,26 | 29,76 | 29,90 | |
| Rango Promedio MEDIA (N= 11) | | | | | 15,59 | 8,64 | 10,41 | 9,91 | |
| Competencia lingüística de los hijos e hijas percibida por la familia en ucraniano | | | | | | | | | |
| UCRANIANO | | | | | ESPAÑOL | | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | |
| χ²; p | | | | | | | | | |
| Rango Promedio ALTA (N= 32) | | 29,91 | 30,45 | 30,89 | | | | | |
| Rango Promedio MEDIA (N= 17) | | 18,65 | 17,50 | 16,56 | | | | | |
| Rango Promedio BAJA (N= 1) | | 1,00 | 3,00 | 5,00 | | | | | |
| Actitud familiar hacia el bilingüismo del hijo/a | | | | | | | | | |
| UCRANIANO | | | | | ESPAÑOL | | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | |
| Z; p | | | | | | -2,282; ≤0,022 | | -1,982; ≤0,048 | |
| Rango Promedio POSITIVA (N= 44) | | | | | | 27,13 | | 26,77 | |
| Rango Promedio NEGATIVA (N= 6) | | | | | | 13,58 | | 16,17 | |
| Afectaría si el hijo/a deja de hablar ucraniano | | | | | | | | | |
| UCRANIANO | | | | | ESPAÑOL | | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | |
| χ²; p | | | | | | | | | |
| Rango Promedio MUCHO (N= 42) | | 27,90 | 27,92 | 27,61 | | | | | |
| Rango Promedio POCO (N= 8) | | 10,60 | 10,70 | 10,90 | | | | | |
| Autonomía tareas escolares | | | | | | | | | |
| UCRANIANO | | | | | ESPAÑOL | | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | |
| χ²; p | | | | | | | | | |
| Rango Promedio SI (N= 18) | | | 32,47 | 31,53 | | | | | |
| Rango Promedio AYUDA ESPAÑOL (N= 13) | | | 18,73 | 15,92 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|------------------|--------------|----------------|------------------|-------------------|--------------|-------------------|-------------------|
| Rango Promedio AYUDA UCRANIANO (N= 3) | 24 | 28,33 | | | | | | |
| Rango Promedio AMBAS LENGUAS (N= 16) | 23,44 | 25,97 | | | | | | |
| Repetir curso | | | | | | | | |
| | UCRANIANO | | | | ESPAÑOL | | | |
| | Escucha | Habla | Lectura | Escritura | Escucha | Habla | Lectura | Escritura |
| Z; p | | | | | -2,465; ≤0,014 | | -2,169; ≤0,035 | -2,511; ≤0,012 |
| Rango Promedio SI (N= 5) | | | | | 12,20 | | 14,30 | 12,40 |
| Rango Promedio NO (N= 45) | | | | | 26,98 | | 26,74 | 26,96 |

Fuente: elaboración propia de los autores.

4. Discusión y conclusiones

En primer lugar, los resultados de las variables sociodemográficos ponen de manifiesto como los hombres tienen estudios primarios, si bien, las mujeres cuentan con estudios universitarios y de bachillerato. Este hecho refleja como las mujeres migrantes de Europa del Este poseen elevados niveles de enseñanzas profesionales y universitarias, pues el antiguo “bloque socialista” favoreció las posibilidades de educación y formación como uno de los ejes vertebrados de la sociedad (Gómez Espín et al., 2005; Hosnedlová y Stanek, 2010).

En general, la mitad de las familias ucranianas llevan viviendo en España desde hace más de 15 años pudiendo haber migrado muy al principio de la independencia de Ucrania de la Unión Soviética y como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y fronterizas de la Unión Europea (Benlloch, 2012; Hosnedlová y Stanek, 2010; Sánchez Urios, 2007). La situación laboral es más estable para los hombres que para las mujeres tal y como sugieren Hosnedlová y Stanek (2010) para las actividades económicas relacionadas con agricultura, ganadería, construcción, comercio, venta ambulante, restauración y servicio doméstico. En cuanto a las motivaciones de la migración destacan las cuestiones laborales y familiares (Hosnedlová y Stanek, 2010; Sánchez Urios, 2007).

Toda la muestra de este estudio tiene más familiares viviendo en España y cuentan con un elevado número de amigos de origen ucraniano, lo que puede evidenciar el funcionamiento de redes migratorias basadas fundamentalmente en relaciones y lazos de parentesco, amistad o solidaridad entre compatriotas (Sánchez Urios, 2007). Se establecería una “cultura migratoria” de ayuda para facilitar información inicial,

proporcionar alojamiento, prestar dinero, apoyar emocionalmente etc., lo que favorece la adaptación en los primeros momentos del proceso migratorio e incluso la reagrupación familiar (Hosnedlová y Stanek, 2010).

En paralelo a esta “cultura migratoria”, todas las familias del estudio celebran las fiestas típicas de Ucrania y suelen viajar a menudo a Ucrania ya que tienen familiares que residen allí. Esto puede indicar la necesidad de reencontrarse con la lengua y la cultura, así como la nostalgia de su país de origen (Guessoum et al., 2021; Sánchez Urios, 2007). Sin embargo, la mayoría no regresará a Ucrania o no lo sabe lo que hace que las esperanzas del retorno sean percibidas como un proceso a largo plazo tal y como confirman Hosnedlová y Stanek (2010).

En segundo lugar, los resultados de los aspectos lingüísticos de las familias ponen de manifiesto que la mitad de la muestra se considera bilingüe español-ucraniano situándose su competencia lingüística en lengua castellana entre media y alta. Además, también hay una alta competencia lingüística en ruso. Por tanto, nuestros resultados reflejan como las personas migrantes de nuestro estudio tienen altas competencias lingüísticas y se consideran bilingües (Abutalebi & Clahsen, 2017; Alighieri et al., 2020; Guessoum et al., 2021) a diferencia de lo que sugieren algunos trabajos (Hasanović et al., 2020; Hoff, 2018) que argumentan que las personas migrantes como consecuencia de la adaptación a la nueva cultura y país presentan dificultades lingüísticas. En cuanto a los contextos de uso nuestros resultados muestran como los padres y madres hablan su lengua materna (ucraniano) en casa y el español en diferentes situaciones, aspecto habitual entre las familias migrantes (Alighieri et al., 2020; Guessoum et al., 2021; Hasanović et al., 2020; Hoff, 2021). En cuanto al ruso es usado en casa, aunque más de la mitad de las familias no lo hablan (Kudriavtseva, 2021).

En cuanto al uso de enunciados mixtos (*code switching*), el 84% de los/las padres y madres hacen uso de estos cuando no se acuerdan de alguna palabra y cuando están en presencia de personas que dominan ambas lenguas. Este fenómeno es común en las comunidades bilingües como una forma de apoyar el éxito en la adquisición lingüística en contextos bilingües (Ferjan Ramírez et al., 2022; Kaushanskaya & Crespo, 2019; Kremin et al., 2021; Nieva, 2015; Orena et al., 2020).

Con respecto a qué hacen las familias para mantener el ucraniano como su lengua materna a fin de evitar la erosión de esta y protegerla, podemos ver que las familias leen libros, ven programas de TV y están en contacto con amigos y familiares. De esta forma, lo que los padres y madres pretenden hacer es el mantenimiento de su lengua materna

con el fin de evitar la erosión de esta (Gallo et al., 2021; Guessoum et al., 2021; Lee et al., 2015; Vishkin et al., 2021). Sin embargo, los esfuerzos para evitar la erosión o desgaste de su lengua materna se complican ya que el 52% de la muestra tienen dificultades para conseguir materiales en ucraniano como libros, juegos, películas, etc. teniendo que ir a Ucrania a obtenerlos o que los envíen los familiares que residen allí. Esta situación dificulta la enseñanza del ucraniano por parte de las familias a sus hijos/as de forma más lúdica y accesible y que haya la misma exposición en ambas lenguas. Por tanto, ponemos de manifiesto la importancia de la familia en la transmisión de la lengua minoritaria con una función de cuidar, proteger y transmitir la cultura y la herencia familiar (Abutalebi & Clahsen, 2017; Guessoum et al., 2021; Hoff, 2021).

Respecto a las actitudes familiares hacia el bilingüismo, la evidencia sugiere que las actitudes favorecedoras o no por parte de los padres y madres hacia el desarrollo del nuevo idioma son un elemento central en el desarrollo lingüístico de los hijos e hijas (Guessoum et al., 2021; Hoff, 2018; Purschke, 2020). En esta línea, el 88% de las familias del presente estudio manifiestan unas actitudes positivas hacia el hecho de que sus hijos e hijas dominen ambas lenguas. Sin embargo, encontramos como a un 84% de los padres y madres les afectaría que su hijo/a dejara o abandonara de hablar en ucraniano. Por tanto, nos encontramos con emociones encontradas ya que, por un lado, las familias consideran importante ser bilingües, aunque, por otro lado, les molestaría que sus hijos e hijas dejaran de comunicarse en ucraniano.

En tercer lugar, nuestros resultados reflejan que la mayoría de los niños y niñas han nacido en España entrando en contacto precozmente con la alfabetización del español al estar escolarizados desde edades tempranas y ser el colegio el lugar para la inmersión lingüística del español, de manera que tal como proponen algunos estudios (Alighieri et al., 2020; Gallo et al., 2021; Guessoum et al., 2021; Hasanović et al., 2021; Hirosh & Degani, 2018; Hoff, 2018; Vishkin et al., 2021) los chicos y chicas migrantes crecen expuestos a dos mundos, el mundo y la lengua de la familia y el mundo y la lengua social, fenómeno que se ha denominado aculturación. Así, la aculturación se refiere a la importancia que los individuos migrantes conceden al mantenimiento de su propia identidad cultural y al deseo de relacionarse o mantener contacto con personas de la sociedad de acogida.

En esta línea, todos los niños/as están escolarizados en el colegio “Dyvosvit” no sólo con el objetivo de instruir a los/as niños/as sino de proporcionarles materiales necesarios en la educación y enseñanza del ucraniano y estar en contacto con la cultura ucraniana, previniendo la erosión, manteniendo el ucraniano y favoreciendo un

bilingüismo armonioso (Gallo et al., 2021; Guessoum et al., 2021; Hasanović et al., 2021; Vishkin et al., 2021).

En cuanto a la autonomía en las tareas escolares, observamos como si bien existe una elevada autonomía, algunos niños y niñas de este estudio necesitan ayuda para la realización de las mismas (Andersson et al., 2019; Hoff, 2019), si bien muy pocos han repetido algún curso académico.

Por lo que respecta a la competencia lingüística percibida por la familia, hallamos como los niños/as tienen una competencia alta tanto en español como en ucraniano con un contexto de uso de cada una de las lenguas muy similar entre las distintas situaciones analizadas tal y como sugieren otros estudios por ser lo habitual en contextos bilingües (Guessoum et al., 2021; De Houwer & Bornstein, 2016; Hoff, 2021).

En cuanto al desarrollo lingüístico propiamente dicho, si bien este parece seguir un desarrollo normotípico tanto en español como en ucraniano podemos ver algunos matices. Por ejemplo, el desarrollo de las primeras palabras y la comprensión de órdenes es más precoz en ucraniano por ser esta la lengua materna de las familias del estudio, aspecto ampliamente destaca por otros trabajos (Hoff, 2021; Nieva 2015; Nieva et al., 2020a); algunos fonemas presentan dificultades sobre todo los sonidos (Sh/Zh/Shch/Dzh) en ucraniano y los sonidos (RR/Z) en español, de manera que la complejidad fonológica de algunos de los sonidos de las lenguas analizadas en este estudio, puede estar en la base de las posibles dificultades fonológicas halladas como sucede habitualmente en contextos bilingües (Hambly et al., 2013; Lim, 2018); el 94% de los niños y niñas presentan enunciados mixtos (code switching), siendo un aspecto muy frecuente y natural en ambientes multiculturales (Kaushanskaya & Crespo, 2019; Kuzyk et al., 2020; Smolak et al., 2020; Yim & Clément, 2021) al reflejar la capacidad que poseen los niños y las niñas bilingües para adaptarse a diferentes situaciones comunicativas; la construcción de oraciones es mayor y más correcta morfosintácticamente en español, resultado que puede evidenciar la desigual exposición en cada una de las lenguas (Bedore et al., 2012; Roesch & Chondrogianni, 2016; Thordardottir, 2015; Valentini & Serratrice, 2021;).

A pesar de estos matices, un 46% de los niños y las niñas presentó dificultades en el desarrollo del lenguaje con la necesidad de intervención logopédica para el 42%, por lo que el papel del logopeda es muy importante en contextos multilingües (Alighieri et al., 2020; Mulgrew et al., 2022; Nieva, 2015; Nieva et al., 2020a; 2020b). Entre las estrategias proporcionadas por este profesional para favorecer el bilingüismo destacan

una persona una lengua, tiempo y lugar, separación de las lenguas en diferentes momentos y/o entornos, o una estrategia mixta (Guessoum et al., 2021; Nieva, 2015; Nieva et al., 2020a). Pues bien observamos como en nuestro estudio, la orientación más frecuente es la de ambos padres se comunican en ambas lenguas.

Por lo que respecta al acento o aspectos prosódicos del ucraniano, se preguntó si los monolingües ucranianos notaban un acento diferente cuando los niños/as hablaban, contestando afirmativamente un 70%, de manera que la mayoría de los bilingües mantiene su acento y la prosodia de la lengua materna cuando se expresa en la segunda lengua y viceversa, como si tuviera lugar la transferencia de las características del habla de los dos idiomas y diera lugar a un habla "acentuada" reconocible por los hablantes nativos y en algunos casos con ininteligibilidad y prejuicios (Bijeljic-Babic et al., 2021; Fuse et al., 2018; Thordardottir & Hávarðarson, 2021).

En cuarto lugar, la competencia lingüística de los niños y las niñas medida mediante el cuestionario CCL, refleja puntuaciones medias elevadas en todas las competencias (escucha, habla, lectura y escritura) en ambas lenguas (ucraniano y español). Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la competencia de habla, lectura y escritura en español frente al ucraniano. Estos datos apoyan, por un lado, que los niños/as son igual de competentes en ambas lenguas como sucede en general entre los niños/as que viven en un contexto de lenguas en contacto (Guessoum et al., 2021; Hasanović et al., 2021; Hirosh & Degani, 2018; Kudriavtseva, 2021). Por otro lado, existe mayor competencia en español en las áreas de habla, lectura y escritura, debido al diferente grado de exposición lingüística en cantidad y en calidad en las distintas lenguas (De Houwer & Bornstein, 2016; Hoff, 2018; 2021).

En quinto lugar, hay que destacar las diferencias estadísticamente significativas halladas entre algunas de las variables del estudio y el cuestionario de competencias lingüísticas (CCL). Así, por ejemplo, vemos como los niños/as escolarizados en el colegio ucraniano "Dyvosvit" obtienen mejores resultados en todas las competencias lingüísticas del CCL en lengua ucraniana. El estar escolarizados en este colegio parece amplificar y jugar un papel muy importante para ayudar a los niños y las niñas a mantener el ucraniano como lengua principal y/o importante en su desarrollo lingüístico bilingüe (Andersson et al., 2019; Houwer & Bornstein, 2016; Hoff, 2018).

Por lo que respecta a la consideración familiar como personas bilingües o no, se ha visto como los hijos/as tienen mejor capacidad en escucha en ucraniano cuando los padres y madres se consideran monolingües. Por tanto, este resultado apoyaría como el

nivel de exposición a una lengua mejora el aprendizaje y desarrollo de esta a nivel comprensivo (Abutalebi & Clahsen, 2017; Guessoum et al., 2021; Hoff, 2021), de manera que la competencia de escucha es mayor entre los participantes cuyos padres y madres se consideran monolingües del ucraniano.

En cuanto al lugar de nacimiento, son los niños/as nacidos en España los que presentan mayor competencia lingüística en habla y escritura para el español, de manera que vemos como estos niños/as entrarían desde el momento del nacimiento en contacto con el español, siendo la edad un factor importante en el éxito de la adquisición de una segunda lengua (Hopp, 2014; Hu, 2016; Kusic, 2022; Nieva, 2015; Roesch & Chondrogianni, 2016).

Ante la pregunta de si cuando han estado en Ucrania les han dicho que los niños/as tienen un acento diferente, hallamos como los que contestaron que si se lo han dicho presentan mayores competencias lingüísticas en escucha, habla, lectura y escritura para el español. Estos resultados podrían reflejar como en situaciones de bilingüismo, la mayor exposición hacia una de las lenguas, en este caso hacia el español, hace que el niño/a adopte la prosodia y la fonología de esa misma lengua, si bien los patrones lingüísticos distintos de cada lengua hacen que haya interferencias sonoras y asociaciones fonológicas negativas fácilmente reconocibles por los monolingües nativos del país de origen (Chang, 2013; De Leeuw et al., 2010; De Jesus et al., 2017; Hopp, & Schmid, 2013; Kornder & Mennen, 2021; Polyanskaya et al., 2017).

Los resultados sobre la competencia lingüística percibida por los padres/madres hacia sus hijos e hijas tanto en ucraniano como en español, ponen de manifiesto que las familias consideren a sus hijos/as competentes en la lengua ucraniana hace que estos tengan mejores puntuaciones en habla, lectura y escritura con el cuestionario CCL. E igualmente, percibir a los hijos/as competentes en español, alberga mejores puntuaciones en todas las subescalas del CCL (habla, escucha, lectura y escritura). Por tanto, nuestros datos sugieren que el reconocimiento familiar sobre las competencias lingüísticas de los niños/as por parte de los padres y las madres proporciona mejores resultados en estas (Guessoum et al., 2021; Lee et al., 2015).

En esta misma línea, las familias de nuestro estudio con actitudes positivas hacia el bilingüismo presentan mejores puntuaciones en las categorías de habla y escritura en español. De nuevo, la producción (habla y escritura) es mejor cuando las familias tienen unas actitudes positivas hacia el bilingüismo por considerar un privilegio que los hijos/as sean bilingües (Guessoum et al., 2021; Hoff, 2018; Purschke, 2020; Ros, 2019).

Un aspecto importante y trascendental en los contextos multilingües está relacionado con la pérdida o desgaste o erosión de la lengua materna (Gallo et al., 2021; Guessoum et al., 2021; Kornder & Mennen, 2021; Lee et al., 2015). En esta dirección, nuestros resultados son claros al confirmar como a las familias que les preocupa mucho que su hijo/a pierda la lengua del ucraniano tienen mayores puntuaciones en las competencias lingüísticas de habla, lectura y escritura en la lengua ucraniana. De ahí, la necesidad de poner en marcha en contextos bilingües, estrategias para compensar esta pérdida lingüística de la lengua materna a fin de cuidar y proteger la lengua menos dominante (Andersson et al., 2019; Guessoum et al., 2021; Hirosh & Degani, 2018; Hoff, 2018). En nuestro estudio, el colegio “Dyvosvit” puede ser una buena herramienta protectora y de mantenimiento de la lengua ucraniana ya que los/as niños/as pueden estar en contacto con la comunidad, cultura y lengua.

Por último, nuestros resultados ponen de manifiesto como los niños/as de nuestro estudio que han repetido curso presentan peores competencias lingüísticas en escucha, lectura y escritura en español. Es lógico pensar la relación que existe entre el dominio de la lengua escolar como lengua vehicular en la que se transmiten los conocimientos escolares, de manera que tener dificultades en lectura, escritura y comprensión en español pondrán a los niños y niñas de nuestro estudio en un peor pronóstico escolar y rendimiento académico (Andersson et al., 2019; Festman & Schwieter, 2019; Nieva, 2015). Sin embargo, los niños/as que son autónomos y no necesitan ayuda a la hora de realizar las tareas escolares puntúan mejor en las competencias lingüísticas de lectura y escritura en ucraniano. Quizás estos niños/as son los que acuden al colegio ucraniano “Dyvosvit” y tienen un buen desempeño académico en la lengua ucraniana, si bien estudios futuros son necesarios para discernir este resultado.

Por último, respecto a las limitaciones del estudio, en primer lugar, destacar el tamaño de la muestra y la localización geográfica de la misma, que puede considerarse muy reducida, llegando a ser no representativa. Para futuras investigaciones, sería importante ampliar el número de participantes, ya que se podrían conseguir resultados mucho más representativos y generalizables. En segundo lugar, en el diseño del cuestionario elaborado “ad hoc” pueden faltar algunas cuestiones que hubieran sido importantes, así como haber usado el CELF-5 en su totalidad.

En conclusión, nuestros resultados ponen de manifiesto resultados interesantes acerca del nivel lingüístico de las familias, el grado de conocimientos y contexto de usos de español y ucraniano, las medidas de protección de su lengua materna y la presencia de unas actitudes positivas y favorecedoras ante el bilingüismo.

En cuanto al desarrollo lingüístico de los niños/as, encontramos como muchos de estos han nacido en España estando escolarizados desde edades tempranas tanto en un colegio ordinario como en el colegio ucraniano “Dyvosvit”, son bastante autónomos en las tareas escolares y no han repetido curso. La competencia lingüística tanto en español como en ucraniano es elevada, siendo el desarrollo lingüístico en español y en ucraniano similar al de niños/as monolingües con la salvedad de alguna diferencia a nivel fonológico, emisión de enunciados mixtos, construcción de oraciones y en aspectos prosódicos. Solo un 46% de los niños y niñas presentó dificultades en el desarrollo del lenguaje con la necesidad de intervención logopédica para el 42%.

Por lo que respecta a la competencia lingüística medida por el CCL tanto en español como en ucraniano las puntuaciones son elevadas en todas las competencias analizadas.

Respecto a las diferencias estadísticamente significativas entre algunas de las variables del estudio y el cuestionario de competencias lingüísticas (CCL), se observa como las competencias lingüísticas en alguna de sus categorías (escucha, habla, lectura y escritura) para la lengua ucraniana son mejores en los niños/as que asisten al colegio “Dyvosvit”, en los que sus padres no son bilingües, los que tienen buena competencia lingüística percibida en ucraniano, en los que a su familia les molestaría la pérdida del ucraniano y los que son autónomos en las tareas escolares. Por el contrario, las competencias lingüísticas en alguna de sus categorías (escucha, habla, lectura y escritura) para el español son más elevadas en los niños/as que han nacido en España, a los que le han dicho que tienen un acento diferente, los que tienen una competencia lingüística percibida en español, unas actitudes positivas hacia el español y en los que no han repetido curso.

Referencias

- Abutalebi, J., & Clahsen, H. (2017). Bilingual language acquisition: The role of input and experience. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 1–2. <https://doi.org/10.1017/S1366728916001164>
- Acebedo, L., Buil-Legaz, L., Adrover-Roig, D. & Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Impact of the use of media devices within the family context on the language of preteens. *Children*, 7(12), 281. <https://doi.org/10.3390/children7120281>
- Andersson, K., Hansson, K., Rosqvist, I., Lyberg Åhlander, V., Sahlén, B. & Sandgren, O. (2019) The contribution of bilingualism, parental education, and school characteristics to performance on the clinical evaluation of language

fundamentals: Fourth Edition, Swedish. *Frontiers in Psychology*, 10, 1586.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01586>

- Alighieri, C., D'haeseleer, E., Daelman, J., Van Lancker, F., Laperre, M., Kissel, I., & Van Lierde, K. (2020). Articulation skills in bilingual children with a migration background: a comparison between bilingual Turkish-Dutch, Arabic-Dutch and monolingual Dutch children. *Journal of Communication Disorders*, 87, 105993. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.105993>
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Summers, C. L., Boerger, K. M., Resendiz, M. D., Greene, K., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish-English bilingual children. *Bilingualism*, 15(3), 616–629. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000090>
- Benlloch, P. (2012). Acuerdo entre España y Ucrania, relativo a la regulación y ordenación de los flujos migratorios laborales. *Migraciones*, (30), 215-229. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/87>
- Bijeljic-Babic, R., Lehoucq, C., Nazzi, T., & Granjon, L. (2021). Perception of accent in bilingual French/American-English children by native adult speakers. *Cognition*, 213, 104639. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104639>
- Chang, C.B. (2013). A novelty effect in phonetic drift of the native language. *Journal of Phonetic*, 41(6), 520-533. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2013.09.006>.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A., & Bornstein, M. H. (2016). Bilingual Mothers' Language Choice in Child-directed Speech: Continuity and Change. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 680–693. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127929>
- De Jesus, J. M., Hwang, H. G., Dautel, J. B., & Kinzler, K. D. (2017). Bilingual children's social preferences hinge on accent. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 178–191. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.005>
- De Leeuw, E., Schmid, M., & Mennen, I. (2010). The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), 33-40. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990289>

- Ferjan Ramírez, N., Hippe, D. S., Correa, L., Andert, J., & Baralt, M. (2022). Habla conmigo, daddy! Fathers' language input in North American bilingual Latinx families. *Infancy: The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, 10.1111/infa.12450. <https://doi.org/10.1111/infa.12450>
- Festman, J., & Schwieter, J. W. (2019). Self-Concepts in reading and spelling among mono- and multilingual children: extending the bilingual advantage. *Behavioral Sciences*, 9(4), 39. <https://doi.org/10.3390/bs9040039>
- Fuse, A., Navichkova, Y., & Alloggio, K. (2018). Perception of intelligibility and qualities of non-native accented speakers. *Journal of Communication Disorders*, 71, 37–51. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.006>
- Gallo, F., Bermudez-Margaretto, B., Shtyrov, Y., Abutalebi, J., Kreiner, H., Chitaya, T., Petrova, A., & Myachykov, A. (2021). First language attrition: What it is, what it isn't, and what it can be. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 686388. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.686388>
- Gervais, K.L. & Mayer-Crittenden, C. (2018). The impact of the bilingual exhibition on vocabulary acquisition in a minority francophone context. *Diversity of Research in Health Journal/Revue de la Diversité de la Recherche en Santé*, 2. <https://doi.org/10.28984/drhj.v2i0.222>
- Gómez Espín, J.M., Gil Meseguer, E. y Martínez Median, R. (2005): *La situación de los inmigrantes en la Región de Murcia, con especial referencia a los de Europa del Este*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Groba, A., De Houwer, A., Obrig, H., & Rossi, S. (2019). Bilingual and monolingual first language acquisition experience differentially shapes children's property term learning: Evidence from behavioral and neurophysiological measures. *Brain Sciences*, 9(2), 40. <https://doi.org/10.3390/brainsci9020040>
- Guessoum, S. B., Rezzoug, D., Touhami, F., Bennabi-Bensekhar, M., Taieb, O., Baubet, T., & Moro, M. R. (2021). Transcultural and familial factors in bilingualism and language transmission: A qualitative study of maternal representations of French-Maghrebi Arabic bilingual children. *Transcultural Psychiatry*, 58(6), 804–816. <https://doi.org/10.1177/13634615211011846>
- Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S. (2013). The influence of bilingualism on speech production: a systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00178.x>

- Hasanović, M., Šmigalović, D., & Fazlović, M. (2020). Migration and acculturation: What we can expect in the future. *Psychiatria Danubina*, 32(Suppl 3), 386–395. <https://hrcak.srce.hr/262578>
- Hirosh, Z., & Degani, T. (2018). Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(3), 892–916. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1315-7>
- Hoff, E. (2018). Bilingual development in children of immigrant families. *Child Development Perspectives*, 12(2), 80–86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12262>
- Hoff, E. (2021). Why bilingual development is not easy. *Advances in Child Development and Behavior*, 61, 129–167. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.03.002>
- Hopp, H., & Schmid, M. (2013). Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition: The impact of age of acquisition and bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 34(2), 361–394. <https://doi.org/S0142716411000737>
- Hosnedlová, R. y Stanek, M. (2010). Inmigrantes ucranianos en España. Una aproximación a las pautas de movilidad internacional. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 14, 312. <http://hdl.handle.net/10261/23019>
- Hu, R. (2016). The age factor in second language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6, 2164–2168. <https://doi.org/10.17507/TPLS.0611.13>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). <https://www.ine.es/>
<https://public.tableau.com/views/StockUcranianos/Dashboard1?publish=yes%20?:showVizHome=no&:embed=true#3>
- Kaushanskaya, M., & Crespo, K. (2019). Does exposure to code-switching influence language performance in bilingual children? *Child Development*, 90(3), 708–718. <https://doi.org/10.1111/cdev.13235>
- Kornder, L., & Mennen, I. (2021). listeners' linguistic experience affects the degree of perceived nativeness of first language pronunciation. *Frontiers in Psychology*, 12, 717615. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717615>
- Kremin, L. V., Alves, J., Orena, A. J., Polka, L., & Byers-Heinlein, K. (2021). Code-switching in parents' everyday speech to bilingual infants. *Journal of Child Language*, 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000118>
- Kudriavtseva, N. (2021). Standard Ukrainian in the multilingual context: language ideologies and current educational practices. *Journal of Multilingual and*

Multicultural Development, 42(2), 152-164.

<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1715990>

- Kusic, A. (2022). The effects of age factor on learning english: A case study of learning english in an online chinese school. *MAP Social Sciences, 2(1), 1-8.*
<https://doi.org/10.53880/2744-2454.2022.2.1.1>
- Kuzyk, O., Friend, M., Severdija, V., Zesiger, P., & Poulin-Dubois, D. (2020). Are there cognitive benefits of code-switching in bilingual children? A longitudinal study. *Bilingualism, 23(3), 542-553.* <https://doi.org/10.1017/s1366728918001207>
- Lee, M., Shetgiri, R., Barina, A., Tillitski, J., & Flores, G. (2015). Raising bilingual children: a qualitative study of parental attitudes, beliefs, and intended behaviors. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 37(4), 503-521.*
<https://doi.org/10.1177/0739986315602669>
- Legatzke, H., & Gettler, L. T. (2021). Bilingual family communication and the impact of language anxiety on cortisol reactivity. *American Journal of Human Biology: The Official Journal of the Human Biology Council, 33(3), e23493.*
<https://doi.org/10.1002/ajhb.23493>
- Lim H. W. (2018). Multilingual English-Mandarin-Malay phonological error patterns: An initial cross-sectional study of 2 to 4 years old Malaysian Chinese children. *Clinical Linguistics & Phonetics, 32(10), 889-912.*
<https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1459852>
- Mulgrew, L., Duffy, O., & Kennedy, L. (2022). Assessment of minority language skills in English-Irish-speaking bilingual children: A survey of SLT perspectives and current practices. *International Journal of Language & Communication Disorders, 57(1), 63-77.* <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12674>
- Nieva, S. (2015). Orientaciones para la intervención logopédica con niños bilingües. *Revista de Investigación en Logopedia, 5(2), 71-111.*
- Nieva, S., Conboy, B., Aguilar-Mediavilla, E. y Rodríguez, L. (2020a). Prácticas en logopedia infantil en entornos bilingües y multilingües. Recomendaciones basadas en la evidencia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 40(4), 194-213.* <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.001>
- Nieva, S., Aguilar-Mediavilla, E., Rodríguez, L. y Conboy, B. (2020b). Competencias profesionales para el trabajo con población multilingüe y multicultural en España: creencias, prácticas y necesidades de los/las logopedas. *Revista de*

Logopedia, Foniatría y Audiología, 40(4), 152-167.

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.09.002>

- Orena, A. J., Byers-Heinlein, K., & Polka, L. (2020). What do bilingual infants actually hear? Evaluating measures of language input to bilingual-learning 10-month-olds. *Developmental Science*, 23(2), e12901. <https://doi.org/10.1111/desc.12901>
- Polyanskaya, L., Ordin, M., & Busa, M. G. (2017). Relative salience of speech rhythm and speech rate on perceived foreign accent in a second language. *Language and Speech*, 60(3), 333–355. <https://doi.org/10.1177/0023830916648720>
- Purschke, C. (2020). Attitudes toward multilingualism in Luxembourg. a comparative analysis of online news comments and crowdsourced questionnaire data. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 3, 536086. <https://doi.org/10.3389/frai.2020.536086>
- Rimikis, S., Smiljanic, R., & Calandruccio, L. (2013). Nonnative English speaker performance on the basic English lexicon (BEL) sentences. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 56(3), 792. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0178\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0178))
- Roesch, A. D., & Chondrogianni, V. (2016). "Which mouse kissed the frog?" Effects of age of onset, length of exposure, and knowledge of case marking on the comprehension of wh-questions in German-speaking simultaneous and early sequential bilingual children. *Journal of Child Language*, 43(3), 635–661. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000015>
- Ros, J. A. (2019). Actitudes y papel de los padres en la transmisión y en el aprendizaje del español como lengua minoritaria en dos tipos de enseñanza bilingüe en Finlandia. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 391-418. <https://doi.org/10.1075/resla.17007.ans>
- Sanchez Urios, A. (2007). Inmigrantes de Europa del Este: Ucrucianos en España. BARATARIA. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 8, 87-104.
- Smolak, E., de Anda, S., Enriquez, B., Poulin-Dubois, D., & Friend, M. (2020). Code-switching in young bilingual toddlers: A longitudinal, cross-language investigation. *Bilingualism*, 23(3), 500–518. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000257>
- Thordardottir E. (2015). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech Language Pathology*, 17(2), 97–114. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.923509>

- Thordardottir, E., & Hávarðarson, G. (2021). Accent, comprehensibility, and confidence in second and third languages of adolescents: how do they relate to language proficiency and language interactions? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 64*(12), 4828–4844. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00077
- Valentini, A., & Serratrice, L. (2021). What can bilingual children tell us about the developmental relationship between vocabulary and grammar? *Cognitive Science, 45*(11), e13062. <https://doi.org/10.1111/cogs.13062>
- Vishkin, A., Horenczyk, G., & Ben-Nun Bloom, P. (2021). A motivational framework of acculturation. *Brain and Behavior, 11*(8), e2267. <https://doi.org/10.1002/brb3.2267>
- Weng T. H. (2020). Survey data of foreign language learners' enjoyment and anxiety in the U.S. *Data in Brief, 30*, 105221. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105221>
- Wiig, E. H., Semel, E., & Secord, W. A. (2013). *Clinical evaluation of language fundamentals—fifth edition (CELF-5)*. Bloomington, MN: NCS Pearson.
- Yim, O., & Clément, R. (2021). Acculturation and attitudes toward code-switching: A bidimensional framework. *International Journal of Bilingualism, 25*(5), 1369–1388. <https://doi.org/10.1177/13670069211019466>