

Hari-katu: el euskera como lengua, emoción y comunidad en hogares del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

Hari-katu: basque as language, emotion, and community in residential care homes for children and adolescents in the protection system

Hari-katu: o basco como língua, emoção e comunidade num lar de apoio a crianças e adolescentes no sistema de protecção

Odei GUIRADO  <https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

Joana MIGUELENA  <https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

María DOSIL-SANTAMARÍA  <https://orcid.org/0000-0002-8805-9562>

Aintzane RODRÍGUEZ  <https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU

Fecha de recepción: 18.VII.2025

Fecha de revisión: 28.IX.2025

Fecha de aceptación: 14.X.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Odei Guirado: Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: odei.guirado@ehu.eus

PALABRAS CLAVE:

Lenguas minoritarias;
translanguaging;
ocio organizado;
habla informal;
acogimiento
residencial.

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados del programa Hari-Katu, desarrollado en once hogares de acogimiento residencial de Gipuzkoa con 66 niñas, niños y adolescentes de entre 8 y 15 años, once educadores y educadoras y dos pedagogos. La iniciativa ha impulsado el uso relacional del euskera en contextos no formales mediante el Translanguaging Emocional y Consciente (TEC), que parte de los repertorios lingüísticos de cada participante e integra ocio organizado y actividades lúdicas. El objetivo principal ha sido analizar el impacto del programa en la motivación y el apego hacia el euskera, así como sus implicaciones pedagógicas y lingüísticas para el equipo educativo. Se ha empleado un diseño mixto con recogida simultánea de datos cualitativos y cuantitativos a través de cuestionarios Likert, cuadernos de valoración, grupos focales, entrevistas y notas de campo. Los resultados evidencian un efecto positivo en la motivación, el apego lingüístico y el uso espontáneo del euskera, así como en la implicación del equipo educativo en su promoción.

KEYWORDS: Minority languages; translanguaging; organised leisure; informal speech; residential care.	ABSTRACT: This article presents the results of the Hari-Katu programme, developed in eleven residential care homes in Gipuzkoa with 66 children and adolescents aged between 8 and 15, eleven social educators and two pedagogues. The initiative has promoted the relational use of Basque in non-formal contexts through Emotional and Conscious Translanguaging (ECT), which builds on the linguistic repertoires of each participant and integrates organised leisure and playful activities. The main objective has been to analyse the impact of the programme on motivation and attachment to Basque, as well as its pedagogical and linguistic implications for the educational team. A mixed-methods design has been employed, with the simultaneous collection of qualitative and quantitative data through Likert-scale questionnaires, evaluation journals, focus groups, interviews and field notes. The findings highlight a positive effect on motivation, linguistic attachment and the spontaneous use of Basque, as well as on the involvement of the educational team in its promotion.
PALAVRAS-CHAVE: Línguas minoritárias; translanguaging; lazer educativo; fala informal; acolhimento residencial.	RESUMO: Este artigo apresenta os resultados do programa Hari-Katu, desenvolvido em onze lares de acolhimento residencial em Gipuzkoa com 66 crianças e adolescentes entre 8 e 15 anos, onze educadores e educadoras sociais e dois pedagogos. A iniciativa promoveu o uso relacional do basco em contextos não formais por meio do Translanguaging Emocional e Consciente (TEC), que parte dos repertórios linguísticos de cada participante e integra lazer organizado e atividades lúdicas. O objetivo principal foi analisar o impacto do programa na motivação e no apego ao basco, bem como as suas implicações pedagógicas e linguísticas para a equipa educativa. Adotou-se um desenho metodológico misto, com recolha simultânea de dados qualitativos e quantitativos através de questionários tipo Likert, cadernos de avaliação, grupos focais, entrevistas e notas de campo. Os resultados evidenciam um efeito positivo na motivação, no apego linguístico e no uso espontâneo do basco, assim como no envolvimento da equipa educativa na sua promoção.

1. Introducción

Los Hogares de Acogida Residencial (HAR) atienden a niñas, niños y adolescentes (NNA) en situación de especial vulnerabilidad tras ser separados de sus familias por estar expuestos a distintas formas de violencia, como malos tratos, abusos físicos o sexuales, abandono o negligencia (Montserrat *et al.*, 2021; Sala-Roca, 2019). Su objetivo es garantizar las necesidades afectivas, educativas y materiales para su pleno desarrollo, al tiempo que se protegen sus derechos como menores de edad, incluidos los lingüísticos (Miguelena *et al.*, 2025).

En Gipuzkoa, los HAR se sitúan en el contexto de una lengua minorizada. Reflejo de ello es que, pese a ser el euskera lengua oficial, las NNA no tienen garantizado su derecho a ser socializados en ella. La falta de exigencia tanto de la competencia lingüística como de su promoción por parte del personal educativo limita sus oportunidades de socialización en euskera y dificulta su inclusión en la comunidad euskaldun (Miguelena *et al.*, 2024), cuyo proceso de revitalización se sostiene en la participación y el vínculo comunitario (Iurrebaso y Goikoetxea, 2025).

En respuesta a esta realidad, y siguiendo la línea de Guirado *et al* (in press) este artículo presenta los resultados de la implementación del programa Hari-Katu (HK) en once HAR de Gipuzkoa con NNA de 8 a 15 años. La propuesta se ha basado en el ocio educativo, el habla informal,

los repertorios lingüísticos y emocionales y la reflexión sociolingüística crítica. El enfoque de Translanguaging Emocional y Consciente (TEC) ha integrado la dimensión afectiva, la conciencia crítica y la flexibilidad en el uso de repertorios lingüísticos, conectando el euskera con las lenguas de las NNA no para sustituir la L1 o lengua familiar, sino para legitimarlas en diálogo con el euskera (Guirado *et al.*, 2025a). Este enfoque ha fortalecido el vínculo comunitario desde una perspectiva decolonial e interseccional (Dovchin, 2025; Meighan, 2025).

En este estudio partimos de que los HAR pueden constituir espacios educativos para promover el uso del euskera. De hecho, estudios previos muestran que, desde la educación no formal, es posible fomentar la motivación y el apego lingüístico, especialmente en nuevos hablantes – aquellas personas que no han adquirido la lengua por transmisión familiar-, reconociéndolos como agentes activos de la revitalización a través de experiencias emocionalmente positivas (Guirado, 2025; Guirado y Rua, 2023; Guirado y Santos, 2024; Guirado *et al.*, 2025b).

Siguiendo esa línea, el objetivo general de este estudio ha consistido en analizar el impacto del programa HK en la socialización lingüística, la motivación y el apego hacia el euskera de las NNA atendidas en los HAR de Gipuzkoa. La investigación ha situado en el centro de la pedagogía sus identidades y repertorios lingüísticos propios. Asimismo, se han explorado las implicaciones

pedagógicas y lingüísticas en el equipo educativo, en particular su papel como referente lingüístico y emocional en el acompañamiento.

Así pues, en coherencia con marcos internacionales y la agenda 2030, se puede decir que este estudio se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género), 10 (reducción de las desigualdades) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas).

1.1. HAR de Gipuzkoa: comunidades del habla y socialización lingüística

NNA que residen en HAR son un colectivo que ha vivido experiencias complejas y adversas – como el abandono, el desamparo o la violencia–, lo que dificulta su socialización, limita sus vínculos afectivos y favorece apegos inseguros (Lazpiur et al., 2025; Okland y Oterholm, 2022).

En este contexto, la acción socioeducativa en los HAR debe acompañar a las NNA en la construcción de una identidad sólida, vínculos significativos y un sentido de pertenencia (Emond, 2014). Este colectivo suele contar con una red social limitada, lo que dificulta generar comunidades positivas y una conexión real con el entorno, necesarias para su seguridad, reconocimiento y desarrollo personal (Negård et al., 2020). Por ello, el equipo educativo resulta clave como referente emocional, social y lingüístico (De-Juanas et al., 2022; Moreno y García, 2009).

Si entendemos la lengua como una dimensión social, emocional y educativa, los HAR de Gipuzkoa ofrecen un entorno especialmente propicio para fomentar la socialización en euskera. En ellos conviven NNA con distintas lenguas de origen como el euskera, el castellano, el árabe, o el wolof, y la mayoría está escolarizada en el modelo D¹, lo que garantiza una base mínima de competencia lingüística. Esto facilita un uso informal del euskera más natural y consciente que en el contexto escolar (Guirado et al., 2025a).

Estos contextos reproducen dinámicas propias de las comunidades de habla (Singer, 2018), donde el registro informal y emocional reduce la distancia social y refuerza el sentido de pertenencia (Koppen et al., 2019). Para las lenguas minorizadas, es fundamental fomentar la socialización en espacios compartidos más allá de la transmisión familiar (Kasares, 2023). Así pues, pertenecer a una comunidad de habla implica establecer un vínculo emocional con el grupo y viceversa (Guirado y Rua, 2023).

Desde este enfoque, los HAR, concebidos como ecosistemas lingüísticos, se sitúan en un punto intermedio entre el ámbito familiar y el

escolar, ofreciendo un entorno cercano que facilita la transmisión afectiva del euskera por un lado, y proporciona la inclusión sociocultural multilingüe de las NNA por otro (Miguelena et al., 2024).

1.2. *Translanguaging Emocional y Consciente (TEC): propuesta para contextos no formales en euskera*

En el contexto de una lengua minorizada resulta necesario repensar el multilingüismo y el multiculturalismo desde una lógica de reciprocidad, que supere la visión meramente funcional del lenguaje y reconozca a las nuevas personas hablantes como agentes activos en su socialización lingüística y comunitaria (Burdelski, 2020; Guirado y Rua, 2023).

Desde esta mirada, el *translanguaging* se ha entendido como una práctica basada en los repertorios lingüísticos individuales (L1), que valora la identidad y los recursos comunicativos al margen de la edad o el contexto (Orcasitas-Vicandi y Perales, 2020; Reckmeyer, 2023). En esa línea, se han distinguido dos enfoques: uno pedagógico y planificado, y otro espontáneo, propio de la vida cotidiana. Con el paso de los años, este último ha adquirido una creciente representación y respaldo en el ámbito académico y científico internacional (Prado-Pereira, 2024).

No obstante, en contextos de lenguas minorizadas como el euskera, Cenoz y Gorter (2023) han subrayado que el *translanguaging* ha de aplicarse de manera planificada para garantizar “espacios de respiro” que favorezcan su uso y desarrollo frente a las lenguas hegemónicas y evitar que ocurra lo contrario.

En este sentido, Guirado et al. (2025a) proponen el enfoque TEC como una estrategia lingüística planificada para contextos educativos no formales en los que lenguas minorizadas conviven en entornos multilingües, en su caso aplicada en la realidad del euskera, para reforzar su uso social y su vínculo emocional y comunitario.

Desde una perspectiva pedagógica, el TEC se ha concebido como una herramienta interseccional y decolonial que promueve una participación epistémica más justa, al cuestionar jerarquías lingüísticas heredadas y situar la identidad lingüística de cada NNA en el centro, junto con la revitalización de lenguas minorizadas (Meighan, 2025; Prado-Pereira, 2024). En este marco, la figura de la educadora adquiere relevancia al planificar y acompañar con objetivos lingüísticos y relacionales, generando espacios pedagógicos emocionalmente positivos (Dewaele y Sanz-Ferrer, 2022).

Desde su dimensión emocional, se ha apoyado en estudios que conectan el *translanguaging* con emociones positivas (Sah *et al.*, 2025); y el mundo de los juegos (*translanguaging playworld*) (Oakley *et al.*, 2025), mostrando que su práctica repetida en contextos reales refuerza el valor social de la lengua (Dat *et al.*, 2024; Germain y Netten, 2012); y reduce la ansiedad comunicativa (Masruroh *et al.*, 2025).

Desde su dimensión social, el TEC sitúa el vínculo humano en el centro de la acción educativa, integrando lengua y emoción para favorecer la socialización lingüística en lenguas minorizadas como el euskera en los HAR. Se plantea como una práctica integral que une cuerpo, cultura y relaciones en el marco de la educación social (Planella, 2014).

1.3. Ocio educativo y pedagogía sociolingüística en los HAR

El juego, guiado por la motivación intrínseca, tiene también un valor cultural al generar vínculos, emociones y universos simbólicos (Huizinga, 1938/2012; Shimomura, 2023). En esa línea, los HAR pueden ofrecer, a través de actividades de ocio y convivencia, un espacio seguro para la socialización y el bienestar emocional (Gallardo-Masa *et al.*, 2023) y el vínculo con la lengua minoritaria (Guirado y Rua, 2023).

No obstante, las NNA en situación de vulnerabilidad acceden con menor frecuencia a estas experiencias, lo que limita su desarrollo integral (Ismoyo *et al.*, 2024; García-Castilla *et al.*, 2018). En este contexto, trabajar el euskera y las competencias lingüísticas desde el juego y el ocio educativo puede contribuir a reforzar su valor social y a salvaguardar los derechos de los NNA al ocio, a la lengua y a una educación integral (Miguelena *et al.*, 2024, 2025).

Además, el juego ha demostrado ser eficaz para promover la motivación, reducir la ansiedad comunicativa y favorecer la expresión oral y emocional especialmente cuando se orienta a objetivos lingüísticos compartidos (Ramos y Maya, 2022; Díaz, 2012; Rodríguez, 2021) en espacios educativos no formales (Guirado y Santos, 2024).

Así mismo, diversos estudios subrayan la importancia de incorporar también la mirada sociolingüística en el ocio organizado y el juego en los que se pretende fomentar la revitalización de una lengua minorizada –en este caso el euskera– (Guirado, 2025; Guirado *et al.*, 2025b). Pues así se fomenta reflexionar sobre los distintos fenómenos lingüísticos desde una dimensión afectiva y comunitaria, proponiendo una visión integrada y la comprensión de los mundos relacionales

construidos a través de las lenguas (Ortega, 2024; Silva y Borba, 2024).

Esta perspectiva conecta con el enfoque TEC, que sitúa el vínculo emocional, la diversidad lingüística, el euskera y la justicia social en el centro de la acción pedagógica. Desde esta mirada, el ocio educativo, a través del juego, se convierte en motor lingüístico y en espacio de transformación, impulsando una educación más inclusiva, afectiva y emancipadora (Oakley *et al.*, 2025).

2. Objetivos del estudio

A partir de la revisión de la literatura y de los resultados de investigaciones previas, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- (i) Analizar el impacto del programa Hari-Katu desde las percepciones de las NNA, atendiendo a posibles variaciones por edad y género.
- (ii) Identificar las estrategias lingüísticas más significativas para las NNA, con el fin de orientar futuras propuestas pedagógicas.
- (iii) Evaluar el papel del equipo educativo como referente lingüístico y su implicación en los procesos de motivación y apego hacia el euskera.

3. Metodología

La investigación se ha desarrollado bajo el paradigma pragmático, mediante un diseño mixto concurrente que ha recogido y analizado de forma simultánea datos cualitativos y cuantitativos, otorgando igual peso a ambos enfoques. Esta estrategia ha facilitado una comprensión integral del fenómeno mediante la triangulación de resultados (Zhao y Xu, 2024), priorizando las percepciones de las NNA y situándolas en el centro del estudio para darles voz sobre su experiencia en el programa, incluyendo también las vivencias del equipo educativo en su papel de acompañamiento y como referentes lingüísticos.

3.1. Contexto, participantes y programa HK

El programa HK se ha implementado durante ocho semanas en once HAR del programa básico de Gipuzkoa, con la participación de once profesionales de la educación social, dos pedagogos y un total inicial de 72 NNA de entre 8 y 15 años. Se han excluido seis casos de NNA por imposibilidad de participación durante todo el proceso, quedando una muestra final de 66 NNA. El objetivo principal ha sido reforzar la motivación y el apego lingüístico hacia el euskera en NNA mediante sesiones de dos horas en

cada HAR, desde una perspectiva intercultural y multilingüe que atiende al carácter minorizado de la lengua en su contexto sociolingüístico.

El programa HK ha integrado actividades lúdicas, dinámicas emocionales y juegos en euskera, apoyadas en material pedagógico de HeziZerb Elkartea –en especial el juego EmoziOn!–, orientados a desarrollar competencias emocionales y comunicativas desde el enfoque TEC y partiendo de las lenguas L1 y L2 de las NNA.

Así pues, se han trabajado expresiones emocionales en distintos idiomas, creando nuevas en euskera cuando la traducción literal no resultaba adecuada e interiorizando las ya conocidas para aplicarlas en los juegos. Asimismo, se ha animado a las NNA participantes a alternar entre sus lenguas para reducir la ansiedad comunicativa y favorecer

la motivación y el apego al euskera, de modo que fueran ellos y ellas mismas quienes incorporarán la lengua progresivamente en sus interacciones con iguales y el equipo educativo.

El programa también ha buscado fortalecer redes entre NNA, generar un imaginario colectivo y promover la reflexión sobre el euskera como lengua minorizada en relación con otras lenguas minoritarias presentes en Euskal Herria. La última sesión se ha dedicado a una valoración compartida y ha concluido con un encuentro entre los 11 HAR, donde se han intercambiado juegos y experiencias, reforzando la comunidad emocional y lingüística de los HariKatutarrak.

La Tabla 1 recoge el perfil lingüístico, edad, modelo escolar y datos del equipo educativo.

Tabla 1. NNA y profesionales participantes en la investigación y su perfil lingüístico

Rango de edad	Participantes (N)	Perfil lingüístico	Modelo escolar	HAR
8-11	40	<ul style="list-style-type: none"> - L1 Español y euskara: 7 - Nuevos hablantes (Euskera L2/L3): 33 	Modelo D	11
12-15	26	- Nuevos hablantes (Euskera L2/L3): 26		
Total (N)	66 (33 niños y 33 niñas)			

Educadores	N	Perfil lingüístico
Pedagogos	2	Hablan en euskera con fluidez
Educadores sociales	11	Hablan en euskera con fluidez: 6 / Se defienden justo justo 3 / no saben hablar euskera: 3
Total (N)	13	–
<i>Nota: a las NNA se les ha preguntado por su género.</i>		
<i>Fuente: elaboración propia</i>		

3.1.1. Procedimiento ético

La investigación ha garantizado los principios éticos pertinentes, contando con el consentimiento informado de la DFG, las entidades gestoras, las NNA y los equipos profesionales, cuya participación ha sido voluntaria y altruista, así como con el informe favorable del comité de ética de la UPV/EHU.

3.2. Instrumentos y recogida de datos

Para la recogida de datos cuantitativos ($N = 66$) se ha utilizado el instrumento de medición EEMA (Esku-hartzeek sustatutako Euskararekiko

Motibazioa eta Atxikimendua). En coherencia con el marco teórico, este instrumento se ha centrado en variables relacionadas con la motivación, el apego lingüístico y la ansiedad comunicativa, considerando el papel del juego, los espacios y las reflexiones sociolingüísticas en dichos procesos. La escala-cuestionario ha sido utilizada en estudios previos donde ha mostrado una fiabilidad significativa ($\alpha = .85$; $\omega = .86$) y una adecuada consistencia interna (Guirado *et al.*, 2025). Consta de ocho ítems tipo Likert (1-5) y ha sido evaluada en tres rondas de valoración por un comité de nueve personas expertas depurando la pertenencia de los ítems y adecuándolos al contexto.

Los datos cualitativos se han recogido mediante cuadernos de valoración completados por las NNA al final de cada sesión, a partir de la pregunta “¿qué habéis sentido hoy?” (66 cuadernos; 528 notas). Esta técnica ha permitido recoger las emociones y percepciones inmediatas de las participantes, directamente vinculadas al objetivo de analizar el impacto del programa desde sus vivencias.

En el caso del equipo educativo, se ha empleado la observación directa mediante cuadernos de campo elaborados por trece profesionales, para documentar las interacciones cotidianas y su papel como referentes lingüísticos y emocionales. Asimismo, se han realizado cinco entrevistas semiestructuradas de 20-25 minutos, centradas en examinar su percepción del impacto del programa en las NNA y su propio proceso de implicación lingüística.

Para organizar la información recogida, se ha partido de categorías predefinidas en estudios sobre el impacto del trabajo sistemático del habla informal del euskera en espacios no formales, donde el ocio organizado y las actividades lúdicas se han empleado como herramientas pedagógicas para fomentar motivación y apego lingüístico (Guirado, 2025; Guirado y Rua, 2023; Guirado y Santos, 2024; Guirado *et al.*, 2025). Con estas categorías y mediante instrumentos diseñados en torno a los mismos objetivos y variables, se ha asegurado la coherencia entre herramientas y facilitado la triangulación de los datos (Lukas y Santiago, 2016).

3.3. Procesamiento y análisis de datos

Para el tratamiento de los datos cuantitativos se ha empleado la versión 28 del programa IBM SPSS Statistics. Se ha realizado un análisis de correlación de Pearson entre los ítems del cuestionario con el fin de valorar la relación entre ellos. De las 28 correlaciones posibles, 25 (89,3 %) han resultado estadísticamente significativas, con valores comprendidos entre $r = .290$ y $r = .654$. Estos resultados han evidenciado una adecuada consistencia en las relaciones entre los ítems y una validez conceptual óptima del cuestionario.

La idoneidad del análisis factorial exploratorio (AFE) ha sido respaldada por un KMO de .810, lo que indica una buena adecuación de los datos al análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa

($\chi^2(28) = 186.86$, $p < .001$), lo que confirma una adecuada correlación entre ítems. Las pruebas del Alfa de Cronbach ($\alpha = .839$) y McDonald's ($\omega = .841$) realizadas para conocer la coherencia interna y la fiabilidad del cuestionario han mostrado valores positivos indicando una fiabilidad alta de los resultados obtenidos (Rodríguez y Reguant, 2020).

Posteriormente, se ha realizado un análisis univariado, seguido de pruebas de normalidad y homocedasticidad. La prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p = > .05$) ha confirmado la distribución normal de los datos. Se han realizado pruebas de muestras independientes con las variables objeto de estudio en función del género con las pruebas de Levene y *t* de Student para analizar diferencias por edad (8-11 / 12-15 años) y género, así como un análisis estratificado por género dentro de cada grupo de edad. En todos los casos, se ha calculado el tamaño del efecto (Cohen's *d*) para medir la magnitud de la diferencia.

Para el análisis cualitativo se ha aplicado una codificación temática manual, combinando enfoques inductivo y deductivo. La dimensión deductiva, que ha garantizado la coherencia entre los distintos instrumentos, se ha basado en categorías utilizadas en investigaciones previas y en coherencia con el marco teórico (Guirado *et al.*, 2025). La dimensión inductiva se ha construido a partir de categorías emergentes derivadas tanto del contexto no formal de los HAR como del perfil específico de las NNA, integrando los datos recogidos con cada instrumento.

Asimismo, en el caso de los datos obtenidos del equipo educativo, se ha seguido el mismo procedimiento analítico, partiendo de las interpretaciones previas de las NNA.

La interpretación global se ha realizado mediante un análisis cruzado entre dos profesionales. Para asegurar la coherencia, se ha codificado doblemente un 20 % del material, alcanzando un alto nivel de acuerdo (85 %). Este consenso inicial ha guiado la aplicación de las categorías al resto del corpus, introduciendo revisiones cuando ha sido necesario. De este modo, siguiendo las recomendaciones de validación de Creswell y Creswell (2018) y entendiendo la codificación como un proceso de toma de decisiones (Elliott, 2018), el procedimiento ha constituido también una forma de fiabilidad interevaluador que ha reforzado la consistencia y la transparencia del análisis.

A continuación, se presentan las categorías definidas resultantes del trabajo de campo (ver Tabla 2).

Tabla 2. Categorías definidas para ordenar y analizar los datos obtenidos			
Meta-Categoría	Categorías	Subcategorías	
Motivación y apego lingüístico - NNA que residen en los HAR del sistema de protección de Gipuzkoa	Translanguaging emocional y consciente (TEC)	Nivel lingüístico percibido	
		Uso de expresiones emocionales informales	
	Contexto socioeducativo (HAR)	Se regula la ansiedad comunicativa	
		Menos ansiedad comunicativa y más motivación fuera.	
	Vínculos comunitarios	Red de apoyo con valores compartidos	
		Códigos lingüísticos y lúdicos comunes	
	Mirada sociolingüística	Conciencia sobre diversidad lingüística e inclusión	
	Ocio educativo y actividades lúdicas	Disfrute y emociones positivas	
	Rango de edad	-	
	Género		
Referentes educativos		Importancia del rol como referentes	
		Impacto de la acción socioeducativa en el equipo educativo	
Nota: Se ha incluido la categoría "género" por evidencias de un mayor vínculo emocional con el euskera entre las chicas (Martínez de Luna <i>et al.</i> , 2023).			
Fuente: elaboración propia			

4. Resultados

Con el fin de valorar el impacto del programa en todas las NNA participantes, se ha realizado un análisis comparativo por edad (8-11 y 12-15 años) y género (las NNA participantes se han identificado como chicas y chicos) para comprobar si el efecto percibido en la motivación y el apego lingüístico hacia el euskera ha sido transversal o si han existido diferencias entre grupos. Los resultados no han mostrado diferencias estadísticamente significativas, ni por edad ($t(64) = 1.121, p = .267$) ni por género ($t(64) = 1.071, p = .289$), aunque se han observado tendencias ligeramente más altas en las chicas y en el grupo más joven ($d = .279$; IC 95 % [-.211, .765] y $d = .264$; IC 95 % [-.224, .748]). El análisis estratificado por edad y género ha

confirmado esta misma pauta, con diferencias no significativas y tamaños del efecto muy pequeños ($d = -.141$; $d = -.046$). En conjunto, los datos han indicado que el impacto percibido del programa ha sido globalmente homogéneo entre los distintos perfiles.

O1: Motivación, apego lingüístico y HAR como espacios socioeducativos

Los resultados del cuestionario EEMA muestran una valoración muy positiva por parte de las NNA, con medias en todos los ítems > 3.9 . Así pues, los datos sugieren un impacto positivo de la acción socioeducativa en la motivación y el apego lingüístico desarrollados hacia el euskera (ver Tabla 3).

Tabla 3. Cuestionario EEMA: Medias generales de las respuestas recibidas

	Media	Desv. estándar	N
1. Motivación hacia el euskera a través del juego.	4.24	.82	66
2. Facilidad de aprendizaje a través del juego (menor ansiedad comunicativa).	4.18	.88	66
3. Motivación para hablar en euskera a través del juego.	4.21	.94	66
4. Pedagogía sociolingüística: Sensibilización hacia el euskera y otras lenguas	4.17	1.14	66
5. Sentirse parte de la comunidad refuerza la responsabilidad hacia el euskera	4.64	.6	66
6. La tranquilidad al hablar en euskera dentro de casa durante el programa (menor ansiedad comunicativa)	3.95	1.01	66
7. La tranquilidad al hablar en euskera en los espacios exteriores durante el programa (menor ansiedad comunicativa)	4.18	1.04	66
8. La ansiedad comunicativa baja según se interiorizan las expresiones informales	4.21	.85	66

Fuente: elaboración propia

En conjunto, los testimonios de las entrevistas confirman el impacto positivo de HK, como reflejan las palabras de una educadora:

Se les ha visto disfrutar, han estado con ganas de que vengáis y ya no se han planteado si el euskera está en medio o no como algo negativo. Simplemente les ha salido cuánto os acercáis.

O2: Experiencias vividas y la eficacia de las estrategias implementadas

Especialmente, se han destacado el impacto del juego ($M = 4.56$), el uso lúdico de la lengua ($M = 4.47$) y el sentimiento de pertenencia ($M = 4.64$). Estos datos han confirmado la eficacia del enfoque lúdico y comunitario (ver tabla 3).

En esa misma línea, en los cuadernos de las NNA se han recogido > 300 menciones al disfrute, al uso espontáneo del euskera y a la creación de comunidad. Además, el encuentro final se vivió como un espacio de cohesión y orgullo colectivo, como expresó una de las niñas: “Aunque me cuesta hablarlo, entiendo bien y jugamos mucho. Todos somos parte del grupo del euskera”.

En las entrevistas *individuales*, las NNA participantes han resaltado el valor de la comunidad generada y el hecho de compartir juegos y lengua. Una niña lo describía del siguiente modo: “Todos sabemos las mismas palabras en euskera y jugamos a los mismos juegos: ¡Está guay!”.

Las Figuras 1 y 2 recogen aportaciones de las NNA en sus cuadernos haciendo referencia al valor comunitario y al conocimiento del euskera (ver Figuras 1 y 2).



Figura 1. Nota NNA haciendo alusión a la comunidad

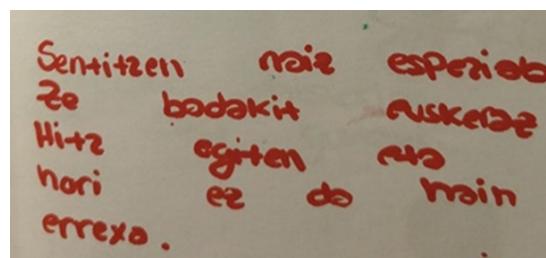


Figura 2. Nota NNA saber euskera y sentirse especial

TEC y ocio organizado

El grupo focal ha confirmado la utilidad del enfoque TEC, destacando su dimensión emocional mediante expresiones cotidianas en distintas lenguas que sirvieron para crear nuevas formas en euskera e incorporarlas al repertorio lingüístico: "Jaitsi bi!", "zur aurpegian!", "Kaka zaharra!", "Hoi makina!".

Los testimonios individuales de las NNA coincidieron en subrayar el papel central de las

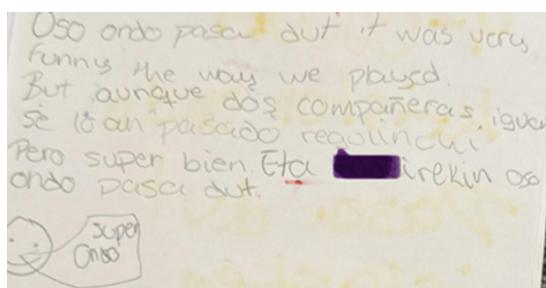


Figura 3. Nota NNA: disfrute, translanguaging

Espacios socioeducativos

Respecto a los espacios socioeducativos utilizados durante el programa, en las entrevistas, varios NNA han señalado que el juego al aire libre les ha ayudado a soltarse en euskera y a reducir la ansiedad comunicativa –"jugando se te pasa, estás como más contento, más libre"–, percepción confirmada en los cuestionarios, que reflejan mayor tranquilidad al promover el habla en espacios exteriores mientras juegan.

emociones. Una educadora lo resumió así: "Las emociones son la clave. Es curioso cómo los traéis desde ahí al euskera sin decirles nada".

En esa línea, los cuadernos de valoración (Figuras 3 y 4) evidencian el uso del translanguaging para expresar disfrute, valorar las lenguas propias y mostrar cómo el programa generó experiencias positivas entre las NNA participantes reticentes al euskera.

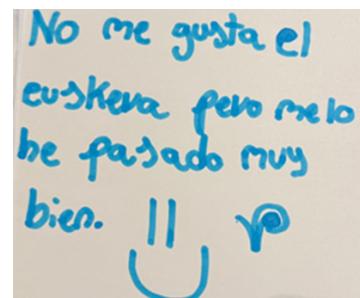


Figura 4. Nota NNA: disfrute y alegría

Pedagogía sociolingüística y comunidad HK

La dimensión sociolingüística ha emergido espontáneamente en las entrevistas realizadas y en 35 anotaciones de las NNA. Un niño ha expresado: "tenemos que intentar que el euskera no sufra más ni ningún otro idioma pequeño"; otro ha compartido que: "nunca había jugado ni pensado nada desde mi idioma", el wolof, debido al miedo de su familia de origen a que lo olvidara al aprender euskera.

En esa línea, las valoraciones de las NNA han reflejado una conciencia sociolingüística asociada al disfrute, la comunidad y la igualdad (Figuras 5 y 6).

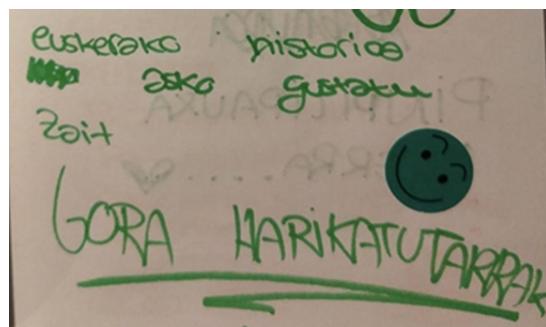


Figura 5. Nota NNA: sociolingüística y comunidad

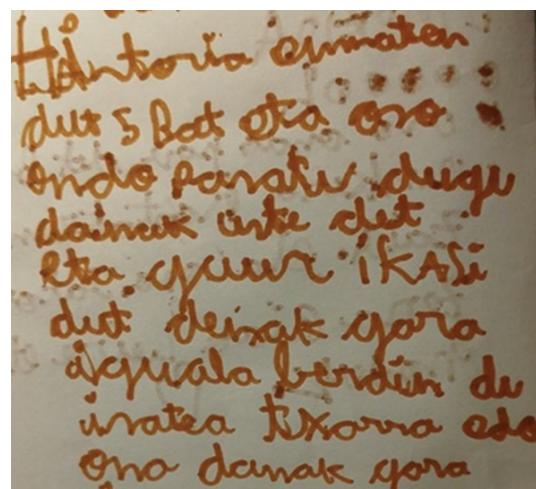


Figura 6. Nota NNA: sociolingüística, disfrute, valores de igualdad

O3: *Impacto del programa en el equipo educativo. Fuente:*

En general, en las entrevistas, cuadernos y notas de campo se ha valorado especialmente “los juegos” y la experiencia compartida de Harikatutarrak. En el caso del equipo educativo se ha destacado el vínculo generado, la motivación y el aumento progresivo del uso espontáneo del euskera, ejemplificado en las palabras de un educador: “la mayoría hemos cogido más conciencia y ha sido curioso cómo a los que no sabíamos euskera, las NNA nos recordaban cómo decir algunas expresiones”.

No obstante, al mismo tiempo, las notas de campo han evidenciado diferencias en la implicación profesional: en algunos casos se ha observado falta de apoyo afectivo y un estilo autoritario, mientras que en otros la actitud comprometida ha propiciado entusiasmo y orgullo entre las NNA. Estos contrastes han subrayado la importancia del rol y de la mirada pedagógica de los educadores en el desarrollo del programa.

Aunque no se han evaluado directamente las competencias lingüísticas, se ha percibido una mayor soltura y fluidez en el uso espontáneo del euskera, reflejada por el equipo educativo y las NNA en los distintos instrumentos de recogida de datos. Estas percepciones han sugerido un enriquecimiento del repertorio lingüístico informal y una reducción de la ansiedad comunicativa, lo que ha incidido positivamente en la motivación y en el apego hacia la lengua.

5. Discusión

Los resultados evidencian el impacto positivo del programa Hari-Katu en las NNA, al favorecer experiencias emocionalmente significativas en torno al euskera, así como una mayor motivación y apego lingüístico hacia esta lengua a través del disfrute compartido, la expresión afectiva y la dimensión comunitaria. Estos hallazgos se alinean con lo señalado en estudios previos de Guirado *et al.* (2025a, 2025b) y Miguelena *et al.* (2024).

Entre las estrategias implementadas, la creación de una comunidad lingüística y emocional –los Harikatutarrak– ha sido especialmente valorada. Esta red ha favorecido la cohesión grupal a través de vínculos afectivos, códigos lingüísticos y juegos compartidos (Guirado y Rua, 2023; Koppen *et al.*, 2019). Los resultados sugieren, además, que la experiencia socioeducativa ha contribuido a generar nuevas relaciones de referencia entre iguales, dejando una base relevante para futuras intervenciones socioeducativas orientadas a fortalecer las redes sociales tan necesarias para

este colectivo (Emond, 2014; De-Juanas *et al.*, 2022).

Como señalan estudios previos (Guirado, 2025; Guirado y Santos, 2024; Guirado *et al.*, 2025), el ocio organizado ha generado espacios afectivos para el uso del euskera, actuando como motor tanto emocional como lingüístico. En particular, el juego al aire libre ha contribuido a reducir la ansiedad comunicativa mediante emociones positivas y un aumento de la motivación (Ramos y Maya, 2022). En este caso, los resultados obtenidos en los HAR de Gipuzkoa constituyen una aportación novedosa, dado que no se han identificado investigaciones similares en el sistema de protección de la infancia y la adolescencia (Miguelena *et al.*, 2024, 2025) fuera del marco de esta línea de investigación (Guirado *et al.*, *in press*).

El enfoque de TEC ha permitido a las NNA expresarse desde sus propios repertorios lingüísticos y afectivos (Guirado *et al.* 2025a; Reckmeyer, 2023), generando espacios seguros y emocionalmente positivos, imprescindibles para el aprendizaje y la interiorización de la L2 (Dewaele y Sanz-Ferrer, 2022; Sah *et al.*, 2025; Oakley *et al.*, 2025).

Los testimonios y las notas de evaluación han mostrado que este enfoque ha integrado cuerpo, cultura y relaciones mediante una pedagogía sensible, atenta a los sentidos y a las emociones durante el acompañamiento educativo (Planella, 2014). Así, los resultados sugieren que estas unidades de convivencia, situadas entre la educación formal y la educación informal familiar, pueden ser espacios propicios para fomentar lenguas minoritarias –en este caso, el euskera– (Miguelena *et al.*, 2024; Guirado *et al.*, 2025a, 2025b).

De este modo, se ha reconocido y legitimado el uso de las L1 de las NNA y, al ponerlas en diálogo con el euskera, se ha favorecido tanto la justicia lingüística como la cohesión comunitaria desde una mirada decolonial e interseccional (Dovchin, 2025; Meighan, 2025).

Asimismo, la mirada de la pedagogía sociolingüística (Guirado, 2025; Silva y Borba, 2024; Ortega, 2024) ha ofrecido un marco adecuado para promover la conciencia lingüística e identitaria, como muestra la reflexión sobre el wolof realizada por una de las NNA.

Aunque no se ha evaluado directamente la competencia lingüística de las NNA, el cuestionario EEMA y los testimonios sugieren que el programa ha enriquecido sus repertorios lingüísticos (Orcasitas-Vicandi y Perales, 2020). En esta línea, los resultados han destacado el valor del ocio organizado y la educación no formal

para promover la socialización lingüística y el desarrollo del habla informal en euskera (Guirado y Rua, 2023; Guirado y Santos, 2024).

Si bien estudios previos han señalado un mayor vínculo de las chicas con el euskera (Martínez de Luna *et al.*, 2023), en este caso no se han observado diferencias significativas por edad o género en la motivación y el apego lingüístico desarrollados. Esto sugiere que la experiencia ha sido vivida de manera positiva e inclusiva por el conjunto de las NNA. Los resultados reflejan la perspectiva interseccional y decolonial en la que se ha sustentado el programa, que ha atendido tanto a las necesidades individuales como a la equidad entre las NNA participantes en este estudio, sin distinción de género, identidad, origen cultural o situación socioeconómica –siendo esta última una característica común del grupo– (Dovchin, 2025; Meighan, 2025; Prado-Pereira, 2024).

Finalmente, los resultados han puesto de relieve la importancia del equipo educativo, en particular su implicación afectiva y su acompañamiento consciente en el bienestar, el desarrollo (De-Juanas *et al.*, 2022; Moreno y García, 2009) y la socialización lingüística de las NNA (Burdelski, 2020; Kasares, 2023). Asimismo, se ha subrayado la centralidad del equipo de referencia, situado en el núcleo de la acción pedagógica (Fernández-Simo y Cid, 2017), también en su papel como referente lingüístico (Guirado y Rua, 2023).

6. Limitaciones y futuras líneas de trabajo

La dispersión geográfica de los HAR, la diversidad de edades y las situaciones emocionales complejas han dificultado la recogida de datos, aunque también han enriquecido la muestra. Las respuestas espontáneas y los testimonios han mostrado un vínculo real con el euskera, la comunidad y el sentido de pertenencia. Entre las principales limitaciones destacan las exigencias

del enfoque TEC, que requiere profesionales con formación en ocio educativo, juegos lingüísticos y alta conciencia pedagógica, lo que dificulta su aplicación en contextos con menor preparación o escaso apego al euskera. Como línea futura, se propone un plan estable de socialización lingüística basado en el ocio organizado y en emociones positivas, que refuerce tanto el derecho al ocio como la inclusión lingüística. Esta vía abre posibilidades de investigación en HAR de la CAPV y en otros programas de ocio para lenguas minorizadas, también mediante estudios experimentales que cuantifiquen el impacto más allá de las percepciones. No obstante, no haber seguido este camino ha sido una decisión consciente para dar voz a las vivencias y evitar la influencia de variables poco controlables en un diseño pre-post.

7. Conclusiones

El programa Hari-Katu ha ofrecido una experiencia socioeducativa significativa, en la que el euskera se ha trabajado como lengua, vínculo afectivo y práctica comunitaria. El ocio organizado, el enfoque TEC y la implicación del equipo educativo han favorecido su uso espontáneo y una menor ansiedad comunicativa. NNA de distintas edades y géneros han vivido esta experiencia de forma positiva, lo que ha reforzado su valor como propuesta inclusiva e interseccional. Asimismo, la experiencia ha tenido un impacto positivo en los propios educadores y educadoras, fortaleciendo su conciencia lingüística y emocional, así como su papel como referentes en la educación social. Así pues, los resultados han evidenciado que los HAR pueden convertirse en entornos valiosos para promover el euskera desde el afecto, favorecer el desarrollo integral y facilitar la inclusión social de NNA en la comunidad euskaldun, mediante procesos de socialización lingüística que los han reconocido como agentes activos en la revitalización de la lengua.

Notas

¹ El modelo D es el modelo lingüístico de inmersión lingüística. El modelo B es el modelo lingüístico bilingüe y el modelo A se refiere a las escuelas que utilizan como lengua vehicular el Español.

Contribuciones (Taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1 y Autor 4
Ánalisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2 y Autor 3
Resultados	Autor 1
Discusión	Autor 1
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2 y Autor 3, Autor 4

Financiación

Este proyecto ha sido premiado y apoyado económicamente por la Euskaltzaindia (Real Academia de La Lengua Vasca).

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Departamento de Protección a la Infancia y Adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa, así como a las entidades gestoras de los recursos residenciales, por su apoyo inestimable; a Euskaltzaindia (Real Academia de la Lengua Vasca) por su respaldo y la promoción de este proyecto de investigación; a la asociación HeziZerb por su colaboración mediante los materiales educativos EmoziOn! y la formación impartida; y, sobre todo, a los niños, niñas, adolescentes y educadores participantes, cuya implicación y dedicación han hecho posible esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Artetxe M., Bereziartua, G. y Burreso, N. (2024). Oral language competence in the informal context and the use of language among family and friends: a quantitative study in the university context of young college students, *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 69(1), 49-78. <https://doi.org/10.59866/eia.v1i69.274>.
- Burdelski, M. (2020). Emotion and affect in language socialization. In S. Ervin-Tripp, J. Fenigsen, y J. M. Wilce (Eds.), *The Routledge handbook of language and emotion* (pp. 28-48). Routledge.
- Caillois, R. (1992). *Les jeux et les hommes*. Folio Essais.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2023). Second language acquisition and minority languages: An introduction. In J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *The minority language as a second language* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299547>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dat, M. A., Guedat-Bittighoffer, D. y Starkey-Perret, R. (2024). L'acquisition formelle de l'oral spontané en L2 des locuteurs débutants. *SHS Web of Conferences*, (168), 10005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419110005>

- De-Juanas Oliva, Á., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, F. J. y Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (40), 51-66. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03
- Dewaele, J.-M. y Sanz Ferrer, M. (2022). Three entangled foreign language learner emotions: Anxiety, enjoyment and boredom. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (22), 237-250. <https://doi.org/10.12795/elia.2022.i22.08>
- Díaz, I. G. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (7), 97-102. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.947>
- Dovchin, S. (2025). Beyond linguistic racism: Linguicism and intersectionality among Mongolian-background postgraduate female students in Australia. *Urban Education. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/00420859251331555>
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Emond, R. (2014). Longing to belong: Children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child y Family Social Work*, 19(2), 194-202. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x>
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección: Retos pendientes desde la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (25), 284-300.
- Gallardo-Masa, C., Sitjes-Figueras, R., Iglesias, E. y Montserrat, C. (2023). How Adolescents in Residential Care Perceive their Skills and Satisfaction with Life: Do Adolescents and Youth Workers Agree? *Child Indicators Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10090-6>
- García-Castilla, F. J., Melendro, M. y Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (31), 21-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02
- Germain, C. y Netten, J. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85>
- Guirado, O. (2025). Arikala: organised leisure and the practice of informal Basque speech in a formal educational context. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 70(2), <https://doi.org/10.59866/eia.v2025i10.304>
- Guirado, O., Dosil-Santamaría, M. y Miguelena, J. (2025a). Emotional and conscious translanguaging in non-formal education: Linguistic socialisation in residential care homes and minority language settings. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2579841>.
- Guirado, O., Miguelena, J. y Dosil-Santamaría, M. (in press/a). Euskararen hizkera informala eta aisiaaldi antolatua Gipuzkoako haur eta nerabeen babeserako egoitza-harreretan; ikuspegi dekoloniala eta interselekzionaletik abiatutako ikerketa aplikatua. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*.
- Guirado, O., Miguelena, J. y Dosil-Santamaría, M. (2025b). Formal education, organised leisure, and informal discourse in Basque: Improving the linguistic proficiency of second language Basque learners and fostering motivation and attachment to the language. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2579846>
- Guirado, O. y Rua, J. (2023). Pulunpa (e)ta Xin!, reception and immersion plan for foreign students: Pedagogical intervention action study. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 68(2), 41-86. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265>
- Guirado, O. y Santos, A. (2024). Communication anxiety, formal education and the teaching and learning of informal Basque speech. *Fontes Linguae Vasconum*, (138), 587-616. <https://doi.org/10.35462/flv138.7>
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1938).
- Ismoyo, A. N., Hermawan, H. A. y Ihsan, F. (2024). Health benefits of traditional games: A systematic review. *Retos*, (59), 843-856. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Iurrebaso, I. y Goikoetxea, G. (2025). Esnatu ala hil: Euskararen oraina eta geroa, diagnostiko baten argitan. Elkar.
- Kasares, P. (2023). *Intergenerational continuity of the Basque language beyond family transmission*. Eusko Jaurlaritza.
- Koppen, K., Ernestus, M. y Van Mulken, M. (2019). The influence of social distance on speech behavior: formality variation in casual speech. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 15(1), 139-165. <https://doi.org/10.1515/cllt-2016-0056>
- Lazpiur, I., Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaría, M., Eiguren Munitis, A. y Fernández Rotaeche, P. (2025). Estudio de los patrones de apego de los niños y las niñas bajo tutela: Un análisis desde la perspectiva de educadores sociales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (85), 13-27. <https://doi.org/10.60940/Educacio-Socialn85id431824>
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2016). *Educational evaluation*. UPV-EHU.

- Martínez de Luna, I., Iñarra, M. y Suberbiola, P. (2023). Language proficiency and language use in Basque as first or second language. In J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *The minority language as a second language* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299547>
- Masruroh, D., Aridah, A. y Rusmawaty, D. (2025). Foreign language anxiety and its impact on English achievement: A study of gender variations in EFL learners. *Voices of English Language Education Society*, 9(1), 86-95. <https://doi.org/10.29408/veles.v9i1.28279>
- Meighan, P. J. (2025). Decolonizing language education. En C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (2.ª ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20412>
- Miguelena, J., Guirado, O. y Dosil-Santamaría, M. (2024). Reception centres in the protection system of Gipuzkoa: Basque, the experiences of formerly protected people and linguistic rights. *Fontes Linguae Vasconum*, (138), 563-585. <https://doi.org/10.35462/flv138.6>
- Miguelena, J., Rodriguez, A. y Guirado, O. (2025). Trayectorias educativas de los y las adolescentes y jóvenes en el sistema de protección de Gipuzkoa: Nuevos retos. *Arxius de Ciències Socials*, (51), 22-41. <https://doi.org/10.7203/acs.51.30331>
- Montserrat, C., Delgado, P., Garcia-Molsosa, M., Carvalho, J. M. S. y Llosada-Gistau, J. (2021). Young teenagers' views regarding residential care in Portugal and Spain: A qualitative study. *Social Sciences*, 10(2), 66. <https://doi.org/10.3390/socsci10020066>
- Moreno, J. M. y Garcia, M. E. (2009). Adaptación y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato. *Boletín de Psicología*, (96), 17-34.
- Negård, I.-L., Ulvik, O. S. y Oterholm, I. (2020). You and me and all of us: The significance of belonging in a continual community of children in long-term care in Norway. *Children and Youth Services Review*, (118), 105352. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105352>
- Oakley, G., Steele, C., Robinson, C., Dobinson, T., Dovchin, S. y Cumming-Potvin, W. (2025). Towards a playworld translanguaging approach in early childhood education. *Australian Review of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1075/aral.24132.oak>
- Oakland, I. y Oterholm, I. (2022). Strengthening supportive networks for care leavers: A scoping review of social support interventions in child welfare services. *Children and Youth Services Review*, (138), 106502. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106502>
- Orcasitas-Vicandi, M. y Perales, A. (2020). Multilingüismo e identidad: Poniendo en valor el conocimiento del alumnado. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (90), 55-60.
- Ortega, A. (2024). Sociolinguistic Awareness in Education: Preface, *BAT soziolinguistika aldizkaria* 131(2). 7-10. <https://doi.org/10.55714/BAT-131>
- Planella, J. (2014). *El oficio de educar*. Editorial UOC.
- Prado-Pereira, A. (2024). Pedagogical translanguaging: A systematic literature review of a new didactic theory and its application in primary education classrooms. *Didáctica: Lengua y Literatura*, (36), 191-200. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.98421>
- Ramos, D. y Maya, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Sociedad y Tecnología*, 5(3), 565-576. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.265>
- Reckmeyer, G. (2023). Translanguaging as pedagogy on the south side of Milwaukee, Wisconsin: Potential, barriers, and next steps. *Documentos de Traballo en Ciencias da Linguaxe: DTCL*, (4), 83-120.
- Rodríguez, J. y Reguant, M. (2020). Calculate the reliability of a questionnaire or scale using SPSS: Cronbach's alpha coefficient. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rodríguez, Y. (2021). Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria. *Revista Educación*, (19), 165-181. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.199>
- Sah, P. K., Mathukar, K. C. y De Costa, P. (2025). Considering emotions as entanglements in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12720>
- Sala-Roca, J. (2019). Professional parenting in institutional care: A proposal to improve care for children in care centers. *Pedagogía Social: Journal of Research in Social Pedagogy*, (34), 98-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Shimomura, Y. (2023). The definition of play: A measurement scale for well-being based on human physiological mechanisms. *Sustainability*, 15(13), 10725. <https://doi.org/10.3390/su151310725>
- Silva, D. N. y Borba, R. (2024). Sociolinguistics of hope: Language between the no-more and the not-yet. *Language in Society*, 53(5), 775-790. <https://doi.org/10.1017/S0047404524000903>

- Singer, R. (2018). A small speech community with many small languages: The role of receptive multilingualism in supporting linguistic diversity at Warruwi Community (Australia). *Language y Communication*, (62), 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.05.002>
- Zhao, X. y Xu, R. (2024). Trends and challenges in mixed methods educational research: A comprehensive analysis of empirical studies. *International Journal of Asian Education*, 5(4), 262-273. <https://doi.org/10.46966/ijae.v5i4.450>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Guirado, O., Miguelena, J., Dosil-Santamaría, M. y Rodríguez, A. (2026). Hari-Katu: el euskera como lengua, emoción y comunidad en hogares del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 97-112. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Odei Guirado. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: odei.guirado@ehu.eus

Joana Miguelena. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: joana.miguelena@ehu.eus

María Dosil-Santamaría. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Santsoena, Bizkaia, Barrio Sarriena s/n 48940. E-mail: maria.dosil@ehu.eus

Aintzane Rodriguez. Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU. Departamento de Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea, 70, 20018 Donostia, Gipuzkoa. E-mail: aintzane.rodriguez@ehu.eus

PERFIL ACADÉMICO

ODEI GUIRADO

<https://orcid.org/0009-0007-5205-4595>

Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y doctorando en el programa de Lengua, Cultura y Educación de la misma universidad. Su labor académica articula la educación no formal, la sociolingüística y la defensa de los derechos lingüísticos y culturales de la infancia y la adolescencia. Ha coordinado diversos proyectos orientados a la promoción del euskera a través del ocio educativo y es autor de varias publicaciones científicas en revistas de alto impacto. Su trayectoria investigadora ha sido reconocida en varias ocasiones por la Euskaltzaindia (Real Academia de la Lengua Vasca).

JOANA MIGUELENA

<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

Doctora en Educación, profesora en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) y pertenece al grupo de investigación IkasGaraia: Educación, la Cultura y el Desarrollo Sostenible.

Su trayectoria investigadora gira en torno a cuestiones relacionadas con los derechos de las niñas, niños y adolescentes, principalmente de aquellas niñas, niños y adolescentes que están en acogimiento residencial; tránsito a la vida adulta de este colectivo que sale de una medida de protección; itinerarios educativos y redes sociales entre el colectivo en acogimiento residencial. Ha participado en distintos proyectos de investigación competitivos, territoriales nacionales e internacionales, así como privadas). Es autora y coautora de publicaciones en diferentes revistas de alto impacto capítulos de libro. Asimismo, ha coordinado 3 libros.

MARÍA DOSIL SANTAMARÍA

<https://orcid.org/0000-0002-8805-9562>

Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación, en la sección de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de Bilbao en la Universidad del País Vasco (EHU). Es doctora por el programa de psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Ha participado en más de 15 proyectos de investigación y cuenta con más de 60 publicaciones. Índice h 24.

AINTZANE RODRIGUEZ POZA

<https://orcid.org/0000-0002-0959-6547>

Doctora en Educación por el programa de Doctorado Escuela, Lengua y Sociedad y graduada en Pedagogía, actualmente es profesora en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Pertenece al Grupo de Investigación IkasGaraia: Educación, la Cultura y el Desarrollo Sostenible. La mayoría de su producción científica gira en torno a la protección de las niñas, niños y adolescentes bajo la medida de protección del acogimiento residencia; el análisis de los itinerarios educativos y los factores que pueden influir en ellos, el tránsito a la vida adulta, entre otros.