

Programa de mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado marroquí en España: diseño y validación de un instrumento

Mohamed el Morabet, Abderrazak Zaafour,
Carlos Villaescusa García y María Navarro-Granados

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados del diseño y validación teórica y empírica de un instrumento que permite efectuar una evaluación diagnóstica inicial del programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) en España. Para ello, se aplicó el cuestionario a una muestra piloto, conformada por un total de setenta padres y madres de alumnado matriculado en el programa, concretamente, en las etapas de educación primaria y secundaria de las ciudades de Sevilla y Almería. Se calculó la consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach, mostrando buenos índices de fiabilidad según los expertos. Para la validez de contenido se llevó a cabo un juicio de expertos y se analizó la confiabilidad o grado de acuerdo entre los mismos con el coeficiente Alpha de Krippendorff. La validez de constructo se efectuó a través de un Análisis Factorial Exploratorio y un Escalamiento Multidimensional No Métrico o PROXSCAL. Los resultados obtenidos sugieren que se trata de un instrumento eficaz para evaluar la opinión de las familias sobre el programa y el aprendizaje de la lengua árabe por parte de sus hijos e hijas.

Palabras claves: Programa educativo (LACM), lengua y cultura marroquí, instrumento de evaluación, validación de constructo, consistencia interna.

Original language and culture maintaining program for Moroccan students in Spain: design and validation of an instrument. The aim of this paper is to present the results of the design and theoretical and empirical validation of an instrument that allows for an initial diagnostic evaluation of the Arabic Language and Moroccan Culture

(ALMC) programme in Spain. To this end, the questionnaire was applied to a pilot sample of seventy parents of students enrolled in the programme, specifically in the primary and secondary stages of education in the cities of Seville and Almeria. Internal consistency was calculated using Cronbach's Alpha coefficient, showing good reliability indices according to the experts. For content validity, an expert judgement was carried out and the reliability or degree of agreement between experts was analysed using Krippendorff's Alpha coefficient. Construct validity was assessed by means of an Exploratory Factor Analysis and Non-Metric Multidimensional Scaling (PROXSCAL). The results obtained suggest that it is an effective instrument for assessing families' opinions about the programme and their children's learning of the Arabic language.

Keywords: educational programme (ALMC), Moroccan language and culture, assessment instrument, construct validity, internal consistency.

1. Introducción

El alumnado marroquí encabeza la lista del alumnado extranjero en el territorio español. Concretamente, según el último informe del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, conforman un total de 205.418, lo que supone un 23,8 % del total (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). En lo que respecta a su inclusión socioeducativa, la preocupación se ha centrado mayoritariamente en el aprendizaje de la lengua española (Arroyo 2010; Terrén 2008; Rodríguez-Izquierdo Falcon y Permisan 2020; Salgado 2021). Sin embargo, desde los preceptos de la educación intercultural, el aprendizaje y mantenimiento de la lengua de su país de origen o el de sus padres es clave (Álvarez-Sotomayor y Gómez-Parra 2020; Kwee 2023; Zeaiter 2022).

En efecto, facilitar la inclusión del alumnado de procedencia extranjera es, probablemente, uno de los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo (Hiri 2020). Es necesario entender la inclusión como un proceso necesariamente bidireccional, fomentando medidas dirigidas tanto a la sociedad receptora como a las minorías. En este caso, resulta fundamental desarrollar en el alumnado de origen marroquí un sentimiento de pertenencia a la sociedad española, pero sin privarle de sus raíces (Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado Palma y Navarro-Granados 2020). Para ello, desarrollar las lenguas y cultura de origen es clave para una construcción identitaria positiva de este alumnado (Subdirección General de Lengua y Plurilingüismo 2018).

El Convenio de Cooperación cultural entre el gobierno de España y el gobierno del reino de Marruecos, con el fin de mejorar la comprensión y el conocimiento entre ambos pueblos, expone en su artículo IV: “el gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en establecimientos primarios y secundarios españoles” (BOE 1985: 20897).

Al amparo del citado convenio, se implementaron clases de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) en el curso académico 1994-95, actualmente conocido como Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM). Este forma parte de la enseñanza pública nacional en Alemania, Bélgica, España y Francia (Zebda 2021). El gobierno español se compromete a implementarlo en aquellos centros educativos públicos de enseñanza primera y secundaria donde haya suficiente demanda, mientras que el gobierno marroquí es el responsable del profesorado. En España, está implementado en Aragón, Andalucía, Castilla La-Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias, La Rioja, Madrid, Murcia y País Vasco. Sin embargo, el porcentaje de alumnado matriculado es muy modesto (Goenechea 2014).

Está dirigido al alumnado marroquí y/o de origen marroquí, así como al alumnado que desee cursarla (Zebda 2021). Actualmente, el programa acoge a un gran porcentaje de alumnado nacido en España, con un escaso dominio del árabe o dariya (dialecto magrebí). Autores como Moscoso (2013) proponen revisar el programa e incluir este dialecto y/o la lengua amazigh como lenguas realmente nativas, en lugar del árabe clásico o fusha. Esta última, no se emplea en contextos sociales ni es considerada una lengua materna en Marruecos, es una lengua formal que se emplea en las escuelas y medios de comunicación (Etxebarria y Elosegui 2011; Hadri, Martínez-Lorca y Zabala-Baños 2015).

Uno de los principios básicos de la asignatura es “proporcionar a los alumnos una formación que les permita salvaguardar su identidad, mantener su lengua, vivir su cultura respetando la del país de acogida” (Ministerio de Educación 2009: 20). Esta se presenta en dos modalidades. En la modalidad A, dirigida a aquellos centros educativos con escaso alumnado marroquí, un docente imparte la asignatura en varios centros fuera del horario lectivo. En la modalidad B, dirigida a centros educativos con un mayor número de alumnado marroquí, un docente imparte la asignatura, como alternativa a la religión católica, en horario lectivo. La mayoría de los centros desarrollan la modalidad A.

García, Rubio y Bouachra (2005) y Etxebarria y Elosegui (2011) critican la modalidad A, sosteniendo que, lejos de fomentar una educación intercultural, se sigue aislando al alumnado cuya lengua materna no es la oficial del Estado. Olmos-Alcaraz (2016) proponen un modelo enfocado

al multilingüismo, que brinde la posibilidad al alumnado inmigrante de elegir su lengua materna entre varias opciones. De este modo, se propiciaría el mantenimiento de la diversidad presente en las aulas actuales.

A pesar de lo que ocurre con las lenguas regionales en el Estado español, aún no ha tenido lugar un debate amplio que tenga en cuenta las distintas realidades lingüísticas la población inmigrante y sus hijos e hijas. Mijares (2005), analizando los programas educativos que tienen por objetivo mantener y desarrollar las lenguas de origen del alumnado en las escuelas española, concluye que en España sigue primando una visión monolingüe del sistema educativo. De este modo, apunta la necesidad de desarrollar políticas que asuman la enseñanza de las lenguas familiares de todo el alumnado como un derecho que debe ser facilitado por las escuelas.

En el caso de Andalucía, existen varios programas educativos dirigidos al alumnado extranjero, como son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) para aprender la lengua española, el Programa de Apoyo Lingüístico para inmigrantes (González, Moya y Dusi 2018), y otros que contribuyen a mantener la lengua y cultura de origen, existentes solo en el caso de la lengua árabe y rumana (Goenechea y Iglesias 2017).

En el presente artículo presentamos el diseño y validación de un cuestionario que permite conocer la opinión de las familias sobre la implementación del programa LACM, para poder realizar una evaluación diagnóstica del mismo y proponer medidas hacia su mejora. Más concretamente, permite alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer el grado de aceptabilidad del programa.
- Identificar características del alumnado inscrito y de su unidad familiar.
- Evaluar las motivaciones que manifiestan los padres y madres hacia el programa y aprendizaje de la lengua árabe por parte de sus hijos e hijas.
- Analizar las limitaciones que presenta el programa y si este responde adecuadamente a las demandas de sus hijos e hijas.

2. Metodología

2.1. Participantes

Con el motivo de validar el cuestionario, realizamos un estudio piloto conformado por un total de 70 padres y madres con hijos e hijas matriculados en el programa en centros de educación primaria y secundaria

de Sevilla y Almería. La muestra fue elegida por disponibilidad de los sujetos participantes en el estudio. En Sevilla, el cuestionario se aplicó en dos de los once colegios donde estaba establecido el LACM, mientras que en Almería se aplicó en tres.

Respondieron un porcentaje parejo de madres (37,7 %) y padres (37,7 %), el 13,1 % lo cumplimentaron ambos de manera consensuada y el 11,5 % otro familiar del alumnado. Todos los padres y madres encuestados son provenientes de Marruecos y llevan residiendo en España una media de 8 años.

En cuanto a la etapa educativa, se obtuvo un mayor porcentaje de respuestas en educación primaria que en secundaria (72,7 % frente a un 27,3 %). La edad media del alumnado fue de 10 años. La distribución del alumnado en función del género fue de un 63,8 % femenino y un 36,2 % masculino.

2.2. Instrumento

El cuestionario diseñado en esta investigación permite realizar una evaluación diagnóstica inicial del programa LACM y de sus destinatarios. Más concretamente, permite alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer el grado de aceptación del programa por parte de las familias y del alumnado.
- Identificar las características del alumnado inscrito y de su unidad familiar.
- Evaluar las motivaciones que manifiestan los padres y madres hacia el programa y el aprendizaje de la lengua árabe.
- Conocer la opinión de las familias sobre las limitaciones del programa y si el diseño y desarrollo del mismo responde a las necesidades del alumnado.

La elección de esta técnica de recogida de datos ha sido motivada por varias razones. Entre ellas, se trata de una estrategia económica, que permite una estandarización de los resultados (Padilla 2002).

Para su elaboración, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de estudios que analizan programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Este proceso ha sido complejo, ya que no se encontraron demasiados estudios que analicen la implementación del programa en el contexto español.

La versión definitiva del cuestionario (anexo 1) está compuesto por un total de 33 ítems organizados en cuatro dimensiones tal y como se muestra en la Tabla 1. Se incluyen ítems con escalas de respuesta tipo Likert (1=totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo; 1=nunca y 5= siempre) y de respuesta múltiple.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	ÍTEMS
Datos identificativos	Características del alumnado inscrito en el programa y de su unidad familiar	1-14
Motivaciones hacia el aprendizaje del árabe	Importancia que tiene para las familias el que su hijo/a aprenda la lengua árabe así como las motivaciones para su aprendizaje	15-19
Programa LACM	Implicación y opinión de la familia sobre el programa	19-25
Relación con el árabe en el seno familiar	Aprendizaje de la lengua en el seno familiar	26-32
Obstáculos	Limitaciones del programa	33

Tabla 1. *Dimensiones e ítems del cuestionario. Fuente: elaboración propia*

2.3. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se suministró a las familias de manera presencial por parte de los docentes del programa durante el horario de tutoría. En el inicio de la encuesta se indicaba la total confidencialidad de los datos proporcionados y que la participación en la encuesta sería totalmente voluntaria.

Los datos fueron analizados con el programa de análisis estadístico SPSS v.24 y la macro KALPHA para SPSS.

Para analizar la fiabilidad se empleó el estadístico Alpha de Cronbach. En cuanto a la validez se emplearon tres procedimientos. En primer lugar, para garantizar la validez de contenido, se llevó a cabo un juicio de expertos. En segundo lugar, para calcular la validez de constructo, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio y, en tercer lugar, se calculó la bondad de ajuste del modelo con un Escalamiento Multidimensional No-Métrico o PROXSCAL.

3. Resultados

3.1. Consistencia interna

Para estimar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el método de consistencia interna Alpha de Cronbach, siendo este el recurso más utilizado (Soler Cárdenas 2008). En un primer momento, obtuvimos un Alpha de .721, que indica una buena fiabilidad según el baremo clásico establecido por Nunnaly (1978) y por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Sin embargo, la escala mejoraba si se eliminaba el ítem “uno de los familiares asiste a las reuniones que se hacen en el centro” (.751), incluido en la segunda dimensión del cuestionario “programa LACM”, por tanto, se optó por su eliminación.

A continuación, se muestran en la Tabla 2 los índices de fiabilidad obtenidos tanto para el cuestionario final en su totalidad como para dimensiones compuestas por ítems de tipo ordinal.

DIMENSIÓN	ALPHA DE CRONBACH	NÚMERO DE ELEMENTOS
Motivaciones hacia el aprendizaje del árabe	.721	5
Programa LACM	.751	7
Relación con el árabe en el seno familiar	.820	7
Total	.808	19

Tabla 2. *Fiabilidad del instrumento. Fuente: elaboración propia*

3.2. Validez de contenido: juicio de expertos

La validez de contenido permite medir la calidad y precisión de un instrumento de medida (Juárez-Hernández y Tobón (2018). Se refiere al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Hernández, Fernández y Baptista 2006: 201).

Para garantizarla se llevó a cabo un juicio con un total de 8 expertos, en el que participaron profesores universitarios expertos en el tema objeto de estudio, en metodología de investigación educativa y profesorado del programa LACM. Para ello, se elaboró una tabla de especificaciones que recogía las distintas dimensiones del cuestionario con el número correspondiente de ítems en cada una de ellas. Evaluaron los ítems del cuestionario con una puntuación numérica del 1 al 5 en función de cuatro criterios: claridad, adecuación, coherencia y utilidad. Todos los ítems fueron valorados por encima de la media, salvo el ítem “uno de los familiares asiste a las reuniones que se hacen en el centro” que, como se ha mostrado en el apartado anterior, mejoraba la fiabilidad del cuestionario si era eliminado.

Con el fin de calcular el grado de acuerdo entre los jueces expertos, se utilizó el coeficiente Alpha de Krippendorff, obteniendo resultados que confirmaron una óptima confiabilidad para los cuatro criterios (Krippendorff, 2018): claridad $\alpha = .853$; adecuación $\alpha = .921$; coherencia $\alpha .788$ =; y utilidad $\alpha = .915$.

3.3. Validez de constructo: Análisis Factorial Exploratorio y Escalamiento Multidimensional No-Métrico (PROXSCAL)

La validez de constructo, determina en qué medida un instrumento mide la variable o constructo que pretende medir (Padilla 2002) y si

se cumplen las hipótesis sobre la estructura de estos (Olivo y Batanero 2011).

Para analizarla se emplearon dos métodos, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y el Escalamiento Multidimensional No-Métrico o PROXSCAL. El primero permite analizar la estructura factorial latente en el instrumento, buscando patrones de relación entre los indicadores que conforman el constructo o constructos a medir. Con este procedimiento se obtiene la estructura factorial más simple desde el punto de vista de su interpretación más significativa (Pérez, Chacón y Moreno 2000: 443).

3.3.1. Análisis Factorial Exploratorio

Se empleó un AFE mediante el Método de Componentes Principales, tras comprobar previamente la pertinencia de su realización mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Barlett. Con el objeto de mejorar la interpretación de los factores, se recurrió al método de rotación ortogonal Varimax, detectando la extracción de un solo factor en cada una de las dimensiones que componen el cuestionario.

Las tres dimensiones medidas en escala ordinal obtuvieron medidas apropiadas de adecuación muestral, rechazando la hipótesis de esfericidad de la matriz de datos con un nivel de significación óptimo (.000) en todos los casos. Asimismo, se constató que los ítems saturaban en cada factor con un valor superior a 0.4 (Floyd y Widaman, 1995).

Escala	KMO	Prueba de Barlett			Coeficientes de saturación	% varianza
		χ^2	Gl	Sig.		
1	.704	48,158	10	.000	.853; .733; .691; .407; .576;	43.386
2	.712	42.546	6	.000	.681; .401; .635; .825; .797; .592; .770	53.032
3	.726	81,049	10	.000	.805; .770; .700; .713; .583; .782; 898.	51.600

Tabla 3. Resultados del AFE para cada dimensión del cuestionario.

Fuente: elaboración propia

3.3.2. Escalamiento Multidimensional No-Métrico (PROXSCAL)

Con el fin de depurar y mejorar lo máximo posible el instrumento, se complementó el AFE con un escalamiento multidimensional con el procedimiento PROXSCAL, ya que permite confirmar la bondad de ajuste del modelo.

Las medidas de stress miden el desajuste de los datos y deben acercarse a 0, mientras que el coeficiente de congruencia de Tucker mide el ajuste del modelo y debe acercarse a 1 (Biencinto, Carpintero y García-García 2013). Se detectaron indicadores óptimos del ajuste para cada dimensión (Tabla 4).

	Dimensión 1 "Motivaciones hacia el aprendizaje del árabe"	Dimensión 2 Programa LACM	Dimensión 3 Relación con el árabe en el seno familiar
Stress bruto normalizado	.00000	.00005	.00025
Stress-I	.00000	.00732	.01595
Stress-II	.00000	.01517	.03344
S-Stress	.00000	.00008	.00073
Dispersión contada para D.A.F	1.0000	.99995	.99975
Coficiente de congruencia de Tucker	1.0000	.99997	.99987

Tabla 4. Resultados del PROXSCAL. Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

En numerosas ocasiones, en lo referente a la inclusión del alumnado inmigrante o de origen inmigrante, se hace referencia exclusivamente a la importancia del aprendizaje de la lengua de acogida (Council of Europe 2020; INCLU-DED 2022; Nakhaie 2020). Coincidimos con autores como Goenechea y Iglesias (2017), cuando sostienen que este alumnado puede percibir una ruptura entre la cultura y lengua de su familia, con la de la sociedad de acogida, con las repercusiones negativas que esto puede tener para una construcción positiva de su identidad. Es importante que mantengan un dominio de la lengua de herencia para facilitar, entre otras cuestiones, un apego a su herencia cultural y lingüística (Dekeyse y Stevens 2019). En este sentido, es necesario desarrollar políticas que asuman la enseñanza de las lenguas familiares de todo el alumnado como un derecho que debe ser facilitado desde la escuela (Mijares 2005).

El objetivo de este estudio es presentar los resultados del diseño y validación teórica y empírica de un instrumento que permite efectuar una evaluación diagnóstica inicial del programa LACM en España. Se ha diseñado y validado de manera empírica un cuestionario que permite evaluar algunos elementos del programa de adquisición de la lengua árabe y cultura de origen del alumnado marroquí en España. Esto supo-

ne un paso previo para que puedan llevarse a cabo futuras investigaciones sobre este programa, que puedan proporcionar evidencias válidas y confiables. El estudio que se presenta supone un aporte significativo en este sentido, pues no se encontró ningún instrumento diseñado y validado que pudiese aplicarse a la muestra objeto de estudio.

Evaluar las propiedades psicométricas de un instrumento es un paso previo imprescindible para determinar la calidad de lo que se pretende medir (Juárez-Hernández 2018). El cuestionario diseñado presenta medidas positivas tanto en lo referente a la consistencia interna como a su validez, dos cualidades clave en la solidez psicométrica de un instrumento (Quero 2010).

La consistencia interna tanto de la totalidad del cuestionario como de las distintas dimensiones que lo componen resultó positiva (Hernández, Fernández y Baptista 2010; Nunnally 1978), una vez eliminado el ítem que permitía obtener un Alpha de Cronbach más elevado. Con respecto a la validez de contenido, se obtuvieron resultados que confirmaron un óptimo grado de acuerdo entre los jueces expertos en función de cuatro criterios. Por último, se analizó la estructura factorial del instrumento a través de un AFE y se mejoró la interpretación de los factores a través del método de rotación VARI-MAX. A través de PROXSCAL se confirmó la bondad de ajuste del modelo.

El instrumento aquí presentado puede ser un recurso de gran interés para ser empleado por el profesorado que imparte el programa, ampliando la muestra piloto empleada en este estudio. De esta manera, se podrá realizar una evaluación diagnóstica y proponer medidas hacia su mejora. Como indican Etxebarria y Elosegui, es necesario estudiar los inconvenientes y las limitaciones que presenta el programa, para comprobar si fomenta una verdadera inclusión de este alumnado.

Este trabajo de investigación presenta algunas limitaciones. Entre ellas, destaca la escasez de trabajos que hayan abordado la realidad socioeducativa del alumnado inscrito en el programa LACM, así como la opinión de sus familias. Estimamos que con el instrumento diseñado y validado que presentamos, se podrán llevar a cabo futuras investigaciones sobre esta realidad de manera rigurosa. Asimismo, puede resultar de interés extender el instrumento a contextos educativos de otros países donde se implementa el programa, como Francia, Bélgica y Alemania (Zebda 2021) y poder realizar estudios comparativos.

Mohamed el Morabet
CEIP Virgen de la Villa
mm_rabet@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-7076-9160>

Abderrazak Zaafour
Universidad de Almería
az172@inlumine.ual.es
<https://orcid.org/0000-0002-6369-5271>

Carlos Villaescusa García
Facultad de Ciencias Económicas
y Empresariales
Universidad de Almería
carlos@fincasdealmeria.com
<https://orcid.org/0000-0002-9058-0605>

María Navarro-Granados
Departamento de Teoría e Historia de la
Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla
mnavarro11@us.es
<https://orcid.org/0000-0001-7578-6659>

Recepción: 13/05/2022; Aceptación: 20/05/2023

Referencias

- Álvarez-Sotomayor, Alberto, y María Elena Gómez-Parra. 2020. "Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso". *Lengua y Migración*, 12:1. 77-99. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1042>.
- Arroyo, María José. 2010. La lengua en la integración del alumnado extranjero: estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/3Ot51B3>
- Biencomo, Chantal, Elvira Carpintero y Mercedes García-García. 2013. "Propiedades psicométricas del cuestionario ActEval sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario". *RELIEVE*, 19:1. 1-14. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2611>.
- Council of Europe. 2020. *Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey of language and knowledge of society policies for migrants*. <https://bit.ly/3pUISBw>.
- Graziela Dekeyse y Gillian Stevens. 2019. "Maintaining one language while learning another: Moroccan children in Belgium". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40:2. 148-163. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1493115>.
- Félix Etxebarria y Kristina Elosegui. 2011. "Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque Schools". *Language, Culture and Curriculum*, 21:1. 69-84. <https://doi.org/10.2167/lcc344.0>.
- Goenechea, Cristina y Cristina Iglesias. 2017. "Educational resources to cover foreign student's need in Andalucía". *Siméctica*, 48. 1-17. <https://bit.ly/42MzJJI>.
- González, Inmaculada, Asunción Moya y Paola Dusi. 2018. "The inclusion of students of foreign origin in the secondary education centers of Andalusia. A qualitative approach from the temporal classroom of linguistic acceleration". *Gazeta de Antropología*, 34:1. 1-17. <https://bit.ly/3MKJOBu>.
- Hadri, Lamia, Manuela Martínez-Lorca y M.ª Carmen Zabala-Baños. 2015. "Estudio del perfil sociolingüístico en estudiantes de marroques en tres lenguas: árabe moderno estándar, francés y dariya". *Revista de Investigación Lingüística*, 18. 89-114. <https://bit.ly/3pUKYRU>.
- Hiri, Abdelhak. 2020. "La integración del inmigrante marroquí en el ámbito educativo: una propuesta desde la mediación cultural". *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, 28. 36-53. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i28.574>.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. 2010. *Metodología de la investigación (5ªed)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- INCLU-DED. 2022. *Guía para la inclusión lingüística de migrantes*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3MjILqK>.
- Juárez-Hernández, Luis Gibran. 2018. *Manual práctico de estadística básica para la investigación*. Mount Dora, Florida: Kresearch.
- Kwee, Ching Ting Tany. 2023. "Chinese Immigrant Teachers' Motivation for Teaching Heritage Language in Australia: A Qualitative Study". *International Journal of Instruction*, 16:1. 333-356. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16119a>.

- Krippendorff, Klaus. 2018. *Content analysis: An Introduction to Its Methodology*. California: SAGE Publications.
- Llorent-Bedmar, Vicente, Verónica C. Cobano-Delgado Palma y María Navarro-Granados. 2020. "Islamic religion teacher training in Spain: Implications for preventing islamic-inspired violent radicalism". *Teaching and Teacher Education*, 95. 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103138>.
- Mijares, Laura. 2005. "Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen". *Anales de Historia Contemporánea*, 21. 111-124. <https://bit.ly/3ImjTNR>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2022. *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. <https://bit.ly/3Wlvtyp>.
- Ministerio de Educación. 2009. *Guía práctica del profesorado de lengua árabe y cultura marroquí*. <https://bit.ly/3Oq658F>.
- Moscoso, Francisco. 2013. "El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1)". *Anaquel de Estudios Árabes*, 24. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ANQE.2013.v24.42631.
- Nakhaie, Reza. 2020. "Language proficiency and sociocultural integration of Canadian newcomers". *Applied Psycholinguistics*, 41(6). 1437-1464. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000375>.
- Nunnally, Jum C. 1978. *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Olivio, Eusebio y Carmen Batanero. 2011. "Análisis de validez de constructo de un instrumento de medición utilizando análisis factorial". En *Memoria de la XIV Escuela de Invierno en Matemática Educativa*, Landy Sosa, Ruth Rodríguez, y Eddie Aparicio (eds.), 262-269. Zacatecas: Red Cimates. <https://bit.ly/3odO6rB>.
- Olmos-Alcaraz, Antonia. 2016. "Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas". *RELIEVE*, 22(2). 1-20. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>.
- Padilla, M.ª Teresa. 2002. *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Pérez, José Antonio, Salvador Chacón y Rafael Moreno. 2000. "Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez". *Psicothema*, 12. 442-446. <https://bit.ly/3IqjVvy>.
- Quero, Milton. 2010. "Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach". *Telos*, 12(2). 248-252. <https://bit.ly/3Wj79NC>.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa M., Inmaculada González Falcón y Cristina Goenechea Permisán. 2020. "Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students". *Teaching and Teacher Education*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- Salgado, Rosa. 2021. "Aprendizaje y adquisición de la lengua española para el alumnado arábfono: interferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales". En *Estudios lingüísticos de jóvenes investigadores*, Pilar Morales, Pilar Peinado y Yoana Ponsoda (coord), 231-244. Cuencia: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Soler Cárdenas, Silvio Faustino. 2008. "Reliability coefficient of written tools in the frame of the classical theory of tests". *Educación Médica Superior*, 22(2). 1-14. <https://bit.ly/3BEeiPd>.
- Subdirección General de Lengua y Plurilingüismo. 2018. *Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí Competencias y contenidos curriculares*. Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/42RBmG8>.
- Terrén, Eduardo. 2008. La integración educativa de los hijos de familias inmigradas. Documento de trabajo para el VI Informe FOESSA (en línea). <https://bit.ly/3BG9b0N>.
- Zeaiter, Lana. 2022. "The Role of Plurilingual Pedagogy in Affirming Immigrants' Identities in Canada". *Journal of Language and Education*, 8(1). 209-215. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.13682>.

Anexo 1. Cuestionario definitivo

DATOS IDENTIFICATIVOS					
-Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria -¿Quién responde? <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Los dos de manera consensuada <input type="checkbox"/> Otro familiar. Indique relación con el alumno/a: _____ -País de origen (padre): _____ -País de origen (madre): _____ -¿Los padres dominan la lectura y escritura en lengua árabe? Madre: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Padre <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No - Su hijo es <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña -Edad de su hijo: _____ -¿Cuántos años lleva viviendo en España?: _____ -¿Con qué edad se ha matriculado su hijo/a en una escuela en España? _____ -¿Su hijo/a realiza actividades extraescolares? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No. Si ha respondido de forma afirmativa, indique cuál/cuáles:					
Actividad		Día		Horario	
-¿Alguna de las actividades coincide con el horario del programa?: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No -¿Cuál es la distancia del centro donde se imparte el programa y su hogar? _____ minutos/km -¿En qué situación se encuentra su hijo en relación con el programa?: <input type="checkbox"/> No está inscrito y nunca lo ha estado <input type="checkbox"/> No está inscrito, pero lo estaba antes <input type="checkbox"/> Acaba de inscribirse en el curso actual <input type="checkbox"/> Está inscrito en el actual curso y también lo estaba en cursos anteriores -¿A parte del programa, su hijo/a estudia/ha estudiado la lengua árabe en otro lugar? <input type="checkbox"/> La estudia ahora <input type="checkbox"/> La estudió antes <input type="checkbox"/> La estudió antes -Aproximadamente, ¿durante cuánto tiempo ha estudiado la lengua árabe?:					
MOTIVACIONES HACIA EL APRENDIZAJE DEL ÁRABE					
Señale con una X según su grado de acuerdo: TA: totalmente de acuerdo PA: parcialmente de acuerdo NS: no sé PD: Parcialmente en desacuerdo TD: Totalmente en desacuerdo					
Señale con una X la opción que considere más adecuada (TA: totalmente de acuerdo; PA: parcialmente de acuerdo; NS: no sé; PD: Parcialmente en desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo)	TA	PA	NS	PD	TD
Quiero que mi hijo/a aprenda la lengua árabe porque es importante para su carrera escolar					
Quiero que mi hijo/a aprenda la lengua árabe porque le puede servir para su futuro laboral					
Lo que más me interesa es que mi hijo/a aprenda el árabe estándar					
Lo que más me interesa es que mi hijo/a mejore su dialectal árabe					

Es importante que mi hijo/a estudie la lengua árabe para que no pierda los referentes de la cultura de su familia					
PROGRAMA PLACM					
Señale con una X la opción que considere más adecuada (TA: totalmente de acuerdo; PA: parcialmente de acuerdo; NS: no sé; PD: Parcialmente en desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo	TA	PA	NS	PD	TD
Es necesario que le den a mi hijo/a deberes para el curso de la lengua árabe					
Me responsabilizo de que mi hijo/a haga los deberes de la lengua árabe					
Dos horas semanales son suficientes para que mi hijo/a aprenda la lengua árabe					
En las condiciones actuales, mi hijo/a podría asistir al programa más de dos horas semanales					
Sería más conveniente que mi hijo/a estudiara la lengua árabe el fin de semana					
Sería más conveniente que mi hijo/a estudiara la lengua árabe en horario escolar					
RELACIÓN CON EL ÁRABE EN EL SENO FAMILIAR					
Señale con una X la opción que considere más adecuada (A: siempre menudo; B; a menudo; C: a veces; D: raramente; E: nunca	A	B	C	D	E
En casa, uno de los padres habla el dialecto árabe con su hijo/a					
Mi hijo/a me responde en dialecto árabe					
Mi hijo/a habla en casa con sus hermanos/as en español					
Mi hijo/a encuentra cerca de él en casa libros escritos en árabe					
Mi hijo/a encuentra dentro de la familia quien le motiva a intentar leerlos					
Mi hijo/a visita su país de origen en las vacaciones de larga duración					
Mi hijo/a ve en el televisor programas infantiles en lengua árabe					

OBSTÁCULOS

Por diferentes causas, algunos alumnos/as de origen árabe no están inscritos en el programa. De entre las opciones que se presentan, ¿cuál/es considera usted que es el motivo? (señale como máximo dos opciones):

- El centro donde está establecido el programa está lejos de mi hogar
- La existencia de otras actividades en el mismo horario
- El curso está establecido fuera del horario escolar
- El trabajo de los padres/madres les impide el acompañamiento/recogida de sus hijos/as a estos cursos
- No se tiene confianza en el programa
- El alumno/a estudia lengua árabe en otro lugar y no hace falta cargar su tiempo libre inscribiéndole en más programas de lengua árabe
- El propio alumno/a rechaza estos cursos
- El aprendizaje de la lengua árabe no servirá al futuro del alumno/a
- Otras causas a mencionar:.....