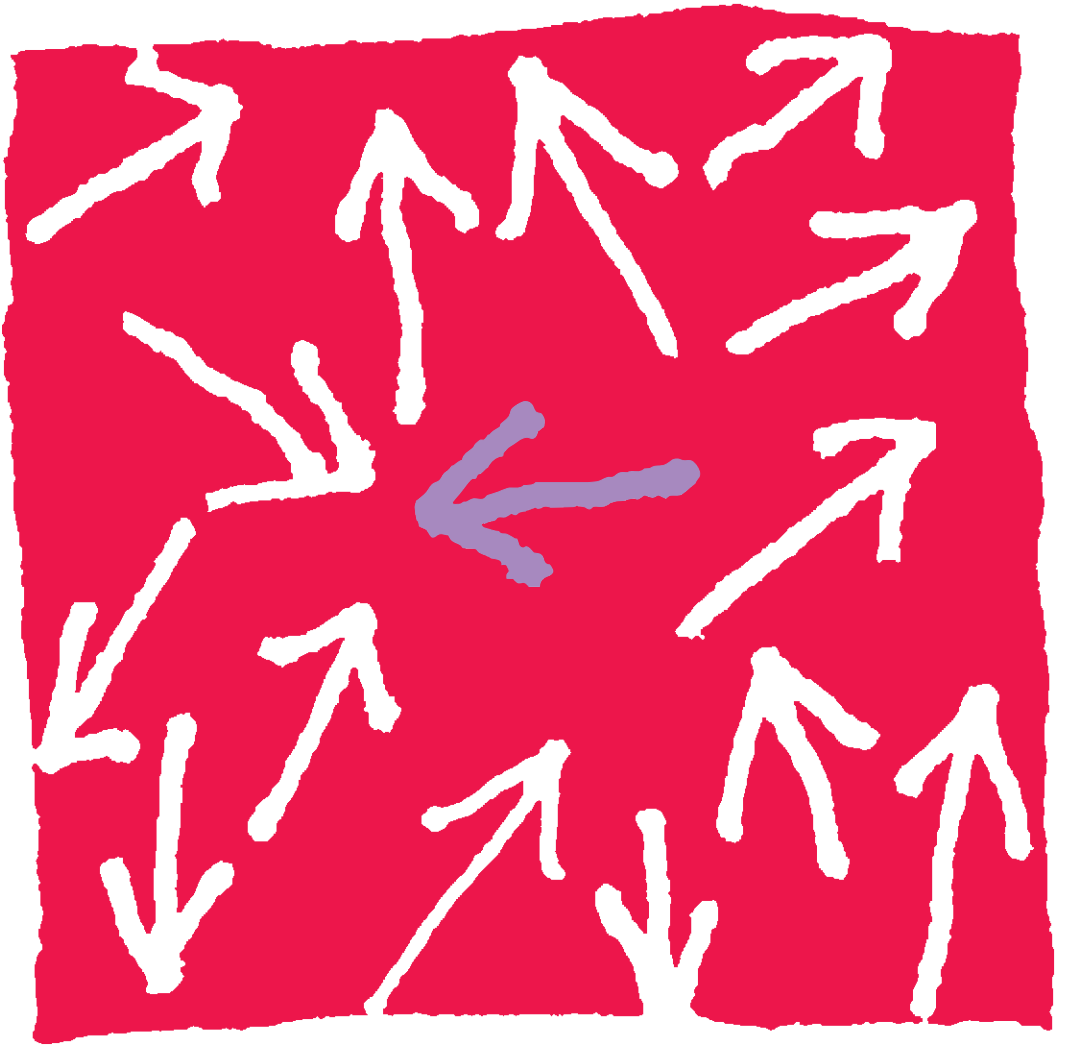
L→mi

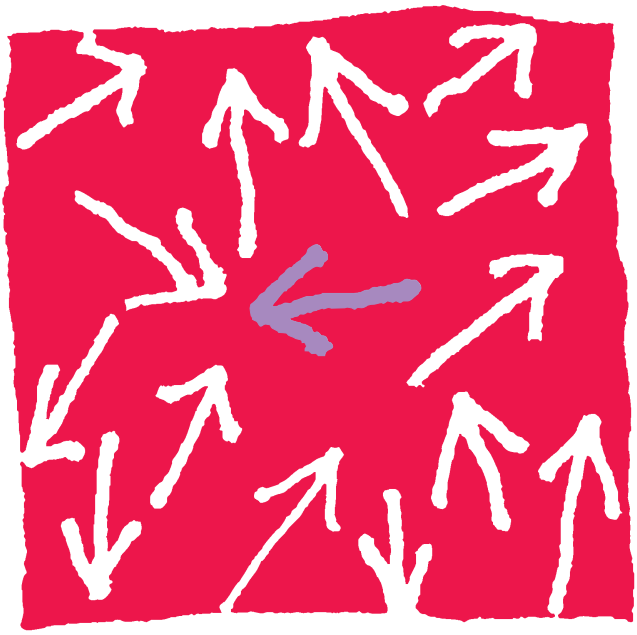
Lengua y migración / Language and Migration
Número 15. Volumen 2/2023 (diciembre)
Universidad de Alcalá



La revista *Lengua y migración / Language and Migration* ha sido distinguida con el sello de calidad que otorga la FECYT a la Excelencia de las Revistas Científicas Españolas.

FECYT-374/2023
Fecha de certificación: 12 de julio de 2019 (Nº convocatoria)
Válido hasta: 28 de julio de 2024

Lengua y migración / Language and Migration
Número 15. Volumen 2 / 2023 (diciembre)
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023



Editor general / Editor-in-Chief Florentino Paredes García
Universidad de Alcalá (España / Spain)
María del Carmen Fernández López
Universidad de Alcalá (España / Spain)

Editora de reseñas / Review Editor Silvana Guerrero González
Universidad de Chile (Chile / Chile)

Secretaría editorial / Editorial Assistant Sara Engra Minaya
Universidad de Alcalá (España / Spain)
Elisa de las Fuentes Gutiérrez
Universidad de Alcalá (España / Spain)

Universidad de Alcalá
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Editor fundador / Founding Editor FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ
Universidad de Alcalá (España / Spain)

Comité editorial / Editorial Board LUIS GUERRA SALAS
IES Leonardo Da Vinci (España)
SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Antonio Nebrija (España / Spain)
CELIA RICO PÉREZ
Universidad Europea de Madrid (España / Spain)
CLARA UREÑA TORMO
Universitat de València (España / Spain)
ZAIDA NÚÑEZ BAYO
Universidad de Alcalá (España / Spain)

Comité asesor / Advisory Board MARTA BARALO
Universidad Antonio Nebrija (España / Spain)
MARIA VITTORIA CALVI
Università degli Studi di Milano (Italia / Italy)
ROCÍO CARAVEDO
Università degli Studi di Padova (Italia / Italy)
ANA M. CESTERO
Universidad de Alcalá (España / Spain)
RODOLFO GUTIÉRREZ
Universidad de Oviedo (España / Spain)
HUMBERTO LÓPEZ MORALES
Universidad de Puerto Rico
Asociación de Academias de la Lengua Española
(Puerto Rico / Puerto Rico)
ANDREW LYNCH
University of Miami (Estados Unidos / United States)
PEDRO MARTÍN BUTRAGUEÑO
(El Colegio de México. México / Mexico)
ISABEL MOLINA MARTOS
Universidad de Alcalá (España / Spain)
JUANA MUÑOZ LICERAS
University of Ottawa (Canadá / Canadá)
MARIA POLINSKY
Harvard University (Estados Unidos / United States)
DENNIS PRESTON
Oklahoma State University (Estados Unidos / United States)
MERCÉ PUJOL
Universidad de Perpiñán Via Domitia (Francia / France)
CARMEN VALERO
Universidad de Alcalá (España / Spain)

Índice general

Artículos:

"Desde que llegué a ahora he notado un cambio con el catalán": el rol de la mentoría social en la adquisición de la lengua vehicular en niños/as y adolescentes inmigrantes
Eila Prats-Brugat y Òscar Prieto-Flores 7

Aspectos sintácticos en el contacto con el español en la lengua de herencia de los croatas en la Argentina
Josip Bruno Bilić e Ivana Franić 33

El italiano en el paisaje lingüístico de Buenos Aires como campo de disputa de la representación y autorrepresentación de la italianidad en Argentina
Francesca Capelli y Rosana Ariolfo 63

A Little Caribbean in Madrid: analysis of the Dominican identity in the public space
Alba Arias Álvarez 103

ELEOIM: estudio sobre la enseñanza de ELE en las EOI de la Comunidad de Madrid
José Ángel Tejero López 131

Language acculturation among the children of immigrants in Spain at the end of the prodigious decade of immigration
Alberto Álvarez-Sotomayor y David Gutiérrez-Rubio 159

Reseña:

The invention of multilingualism
Valentina Espinoza Díaz y Nicolás Albornoz Mora 183

Autores 189

Table of contents

Articles:

"From my arrival to now I have noticed an improvement with the Catalan": the role of social mentoring in the acquisition of the lingua franca in immigrant children and adolescents
Eila Prats-Brugat and Òscar Prieto-Flores 7

Syntactic aspects in contact with Spanish language in the case of heritage Croatian speakers in Argentina
Josip Bruno Bilić e Ivana Franić 33

The Italian language in the linguistic landscape of Buenos Aires as a field of dispute of representation and self-representation of Italianness in Argentina
Francesca Capelli and Rosana Ariolfo 63

Un Pequeño Caribe en Madrid: análisis de la identidad dominicana en el espacio público
Alba Arias Álvarez 105

ELEOIM: a study of teaching Spanish as a Second Language at EOI in Madrid Community
José Ángel Tejero López 133

La aculturación lingüística de los hijos de inmigrantes en España al final de la década prodigiosa de la inmigración
Alberto Álvarez-Sotomayor and David Gutiérrez-Rubio 161

Review:

The invention of multilingualism
Valentina Espinoza Díaz y Nicolás Albornoz Mora 185

Contributors 191

"Desde que llegué a ahora he notado un cambio con el catalán": el rol de la mentoría social en la adquisición de la lengua vehicular en niños/as y adolescentes inmigrantes

Eila Prats-Brugat y Òscar Prieto-Flores

Este estudio tiene como objetivo ahondar en si el apoyo de la mentoría social en los niños/as y adolescentes de origen inmigrante favorece la adquisición de la lengua vehicular del contexto de acogida: el catalán. Para ello, en este estudio se analizaron los principales efectos que tienen las relaciones de mentoría de los proyectos Rossinyol y enTàndem en Cataluña. Corresponde a un diseño cuasiexperimental, mixto, con pre- y postest a un grupo participante (N=132) y un grupo control (N=129) de niños/as y adolescentes de origen inmigrante, y a sus docentes. También se realizaron entrevistas en profundidad a mentorados. Los resultados aportan datos relevantes sobre el rol de la mentoría social en la aceleración de la adquisición del catalán y en cómo se puede favorecer la inclusión social de los adolescentes inmigrantes durante los primeros años de acogida gracias al apoyo informal de sus mentores.

Palabras clave: mentoría social, adolescencia, inmigración, adquisición de la lengua, inclusión social.

*"From my arrival to now I have noticed an improvement with the Catalan": the role of social mentoring in the acquisition of the lingua franca in immigrant children and adolescents***.** This study aims to promote a better understanding of how social support provided by youth mentoring contributes to the acquisition of the lingua franca, Catalan, by immigrant children and adolescents in the new context of reception. Thus, this inquiry analysed the main effects of mentoring relationships from the Nightingale and enTàndem mentoring programmes run in Catalonia. This is a mixed methods study using a quasi-experimental design, with a pretest and postest to the partic-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

ipant (N=132) and control group (N=129) of children and adolescents of migrant background, and to their teachers. Interviews in depth with mentees were also conducted. Main results contribute with new knowledge on the role of mentoring in the acceleration of the language of instruction and on how social inclusion of migrant adolescents may take place in the first years of arrival due to the informal support received by mentors.

Keywords: youth mentoring, adolescence, immigration, language acquisition, social inclusion.

1. Introducción

La sociedad del siglo XXI tiene entre sus retos la inclusión social de las personas migradas en la sociedad de acogida, y aprender la lengua de la segunda deviene un factor clave. Particularmente para los niños/as y adolescentes migrantes dicho factor es imprescindible para favorecer su inclusión y rendimiento educativo. Este artículo tiene el objetivo de analizar si el apoyo informal que aportan los proyectos de mentoría social contribuye a una adquisición más rápida de la lengua vehicular de la sociedad de acogida, que en el contexto concreto en el que se enmarca este artículo es el catalán.

La inclusión social de las personas extranjeras es multinivel y es necesario abordarla desde su complejidad (Scholten y Penninx 2016). Según Spencer y Charsley (2021), se puede entender dicha inclusión (o integración social como utilizan ellas) como un proceso multidireccional, de interacción y de cambio personal y social entre individuos e instituciones. En este sentido, una de las iniciativas que se está consolidando en los últimos años, y que se analizará específicamente en este artículo, es la mentoría social. Ésta se define como una relación entre dos o más personas (con el rol de mentor y mentorado) que no se conocen entre ellos, que pueden ser organizadas por entidades o surgir espontáneamente, y cuyo objetivo principal es fomentar la inclusión social de personas vulnerables en riesgo de exclusión (Prieto-Flores y Feu Gelis 2018).

Si bien existen evidencias que destacan que el aprendizaje de la lengua de instrucción del sistema educativo y su fluidez tienen una repercusión positiva en los resultados académicos (Portes y Rumbaut 2001; Suárez-Orozco *et al.* 2008), son prácticamente inexistentes las evidencias publicadas que señalan en qué medida los programas de mentoría pueden mejorar el aprendizaje de la lengua vehicular en la población inmigrante adolescente, y las repercusiones que esto puede tener en su inclusión educativa (Kaplan *et al.* 2009; De los Reyes *et al.* 2022;

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Messiou y Azaola 2017). Este artículo tiene el objetivo de arrojar algo más de luz a este vacío de conocimiento sobre si determinadas relaciones de apoyo informal favorecen un mayor aprendizaje de la lengua entre niños/as y adolescentes de primera generación inmigrante (que llegaron recientemente desde su país de origen) y segunda generación (si nacieron en España, pero sus orígenes familiares son de otros países).

Es importante tener en cuenta que este estudio se contextualiza en Cataluña, un territorio bilingüe con dos lenguas oficiales, el castellano y el catalán. Esta última es la lengua vehicular de los centros educativos y de aprendizaje en la enseñanza (Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme 2018). De este modo, los niños/as y adolescentes de origen inmigrante procedentes de algún país latinoamericano llegan a este contexto dominando su lengua inicial (L1) y, por tanto, solo deben aprender el catalán (L2). En otros casos, en cambio, los alumnos de origen alóglota, deben aprender catalán y castellano (L2 y L3) para garantizar el correcto desarrollo de su trayectoria educativa (Gil-Azorín 2022). Ahora bien, dado que el catalán no suele ser una lengua de uso habitual, ya que solo el 36,1% de la población de Cataluña lo utiliza como lengua de uso social (Generalitat de Cataluña 2018), aprenderla deviene otro reto. Cabe añadir que las familias migrantes recién llegadas a Cataluña suelen instalarse en contextos donde existen pocas interacciones en catalán más allá de las institucionalizadas, por ejemplo, alrededor del Área Metropolitana de Barcelona (Galeano y Baiona-i-Carrasco 2018), y los adolescentes pueden tener pocas oportunidades para hablarlo en su vida cotidiana (Oller y Vila 2012). Por todo ello, las oportunidades de interactuar con el catalán se reducen considerablemente y los usos de esta lengua en la cotidianidad de los niños/as y adolescentes de origen inmigrante son cada vez menores.

El sistema educativo catalán tiene una larga tradición de inmersión lingüística (Secretaria de Polítiques Educatives 2004). Una de las principales políticas educativas para favorecer la inmersión lingüística entre la población extranjera fue, a principios de los dos mil, la creación de aulas de acogida en los centros educativos. Otra intervención que comenzó de forma incipiente durante la misma época pero que está escalando en los últimos años es la mentoría social, recurso que la consejería de educación catalana propuso extender a los centros educativos categorizados como de elevada complejidad, en el Plan de Mejora de las Oportunidades Educativas (Departament d'Educació 2021). En dicho proyecto se considera que la mentoría social es una herramienta útil para dar un apoyo informal más allá de la escuela a los alumnos en situación de vulnerabilidad, con el objetivo de mejorar sus expectativas educativas.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

2. Marco teórico

2.1. Aprendizaje del catalán, apoyo formal e inclusión educativa en el contexto de Cataluña

Vila *et al.* (2018) analizaron longitudinalmente la evolución de una muestra de más de 1000 adolescentes en sus prácticas lingüísticas con sus compañeros en tres momentos distintos (T1, T2 y T3) entre el final de su educación primaria y el fin de su educación secundaria, en Cataluña. Los resultados de este estudio muestran la disminución del porcentaje de uso del catalán entre el T1 (55,13%), el T2 (52.49%) y el T3 (50.70%), mientras el porcentaje de uso del castellano aumenta entre el T1 (42.37%), el T2 (45.60%) y el T3 (46.70%), con sus compañeros.

Esta disminución del uso del catalán con los iguales se traslada en las aulas, donde los usos y las prácticas lingüísticas de los alumnos y los profesores se realizan en castellano, muy a menudo, aunque la lengua vehicular sea el catalán. Así pues, en muchas ocasiones, los alumnos se decantan por hablar en castellano, evitando el catalán incluso durante la asignatura de enseñanza de dicha lengua, y conceptualizándolo solo como una materia escolar, sin utilidad fuera de dicho entorno (Comajoan-Colomé *et al.* 2022). Esto comporta que haya poca continuidad entre la lengua de uso social y la lengua de uso escolar.

No es difícil darse cuenta, pues, de que la ausencia de catalanohablantes nativos y la falta de nuevos hablantes puede comprometer la viabilidad del catalán (Vila *et al.* 2018), y por este motivo se habla del catalán como una lengua minorizada. Aun así, en Cataluña, se otorga un valor simbólico importante a la lengua, y el hecho que las personas inmigrantes la utilicen con desconocidos nativos es percibido como un marcador de identidad y como un deseo de integración (Lapresta-Rey *et al.* 2022). De esta manera, es importante promover actitudes positivas hacia esta lengua, ya que los grupos sociales valoran las características sociolingüísticas de las otras personas, y las incluyen o no en función de esta valoración (Sansó-Galiay *et al.* 2020).

Por lo que respecta a la adquisición de la competencia lingüística, Cummins (1981) diferencia entre las habilidades lingüísticas conversacionales, que son aquellas que permiten generar diálogos sencillos y de temáticas cotidianas para relacionarse con los demás, y las habilidades cognitivo-académicas, que se refieren a un cierto dominio de la lengua vehicular que permita usarla como método de aprendizaje para realizar las tareas educativas pertinentes y cuestionar los contenidos. Algunos autores (Cummins 1991; Hakuta *et al.* 2000) demuestran que para desarrollar competencias conversacionales suficientes en la lengua vehicu-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

lar de aprendizaje es necesario que pasen aproximadamente dos años, y unos cinco o seis para alcanzar las habilidades lingüísticas implicadas en el aprendizaje (Siqués *et al.* 2012). Es decir, en edades tempranas, son necesarios entre cuatro y siete años de estancia para dominar la lengua del país de acogida al mismo nivel que sus iguales nativos (Suárez-Orozco *et al.* 2010).

En el entorno educativo, Suárez-Orozco *et al.* (2010) concluyen que los adolescentes recién llegados a un nuevo contexto, en su caso Estados Unidos, que asisten a los centros educativos del país, normalmente no tienen contactos significativos con sus iguales. Por lo tanto, tienen muy pocas oportunidades de poner en práctica la lengua inglesa, hecho que contribuye a su aislamiento lingüístico y, consecuentemente, perjudica su inclusión escolar y social. Además, si los alumnos inmigrantes no dominan la lengua vehicular, leen con más dificultades que sus iguales nativos, y es difícil que accedan a itinerarios más académicos (Suárez-Orozco *et al.* 2008). Relacionado con esta idea, Chiswick y Wang (2016) concluyeron que tener contactos sociales y dominar la lengua del país de acogida, en su caso el alemán, ofrece mayores oportunidades laborales y económicas.

Según Portes y Rumbaut (2001), las adaptaciones exitosas de los estudiantes inmigrantes están relacionadas con la calidad de los vínculos forjados en la escuela primaria y secundaria. Estas relaciones sociales les pueden proporcionar sentimiento de pertenencia y apoyo emocional, entre otros. Es por eso por lo que, si las relaciones sociales están bien establecidas en el entorno educativo, promueven competencias sociales y comportamentales, así como también compromiso y logros académicos (Suárez-Orozco *et al.* 2009; Hill 2020). Por el contrario, una competencia escasa de la lengua reduce considerablemente las oportunidades de los jóvenes inmigrantes para relacionarse con sus iguales y con sus profesores, acercándoles más a situaciones de alienación, aislamiento y marginalidad (Oberoi 2016), y alejándoles del éxito académico y de la participación en los contenidos educativos. En este sentido, Carhill *et al.* (2008) destacan que los alumnos que llegan a mitad de curso y encuentran poco apoyo de aprendizaje lingüístico en la escuela o instituto tienen más dificultades para adquirir los conocimientos tratados en clase y tienen menos tiempo para nivelarse a sus compañeros nativos.

2.2. El rol del apoyo informal en el aprendizaje de la lengua y la inclusión educativa

Aunque los centros educativos son una importante fuente de aprendizaje lingüístico formal, el entorno social informal de los alumnos inmigrantes

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

también contribuye al progreso de la lengua oral que, a la vez, favorece la adaptación a la escuela o instituto (Siqués *et al.* 2012). Según Delander *et al.* (2015) es importante combinar la adquisición de la lengua en los centros educativos con contextos naturales de aprendizaje, y fomentar la interacción entre aprendices y hablantes nativos. Por ejemplo, con las relaciones de mentoría. Una de sus ventajas es la relación de confianza y cercanía que se establece entre el mentor y el mentorado, que favorece la construcción de la identidad del joven inmigrante y un incremento de su bienestar (Rhodes *et al.* 2006); la creación de conexión y cohesión de los jóvenes recién llegados con su nueva comunidad (Pryce *et al.* 2018), y una mejora de sus habilidades cognitivas y sociales, como la resiliencia a la mejora académica y conductual, aunque sea en poca medida y no en todos los casos (Prieto-Flores y Feu Gelis 2018).

Por su parte, Oberoi (2016) afirma que la mentoría tiene el potencial de apoyar positivamente el desarrollo psicosocial entre los adolescentes inmigrantes, promoviendo la integración social y el ajuste escolar, aunque provengan de entornos desaventajados o de riesgo. En algunos casos, la mentoría social puede devenir un elemento de movilidad ascendente, porque Erikson *et al.*, (2009) observaron cómo algunos jóvenes de contextos vulnerables que tenían el apoyo de un mentor tenían más probabilidades de llegar a la universidad que otros que no tuvieran este apoyo.

Las relaciones informales de protección y confianza con adultos no parentales proveen de contextos seguros de aprendizaje (Pryce *et al.* 2018), de nuevas normas y prácticas culturales y de información, que permiten desarrollar las habilidades conversacionales y cognitivo-académicas (Cummins 1981). Todos estos aspectos son esenciales para el éxito educativo de los niños/as y adolescentes de origen inmigrante (Suárez-Orozco *et al.* 2009). Además, el uso de la lengua vehicular del nuevo contexto en situaciones informales aporta mejores resultados en el dominio de esta (Carhill *et al.* 2008). Una de las conclusiones más importantes que recoge Oberoi (2016) procede de las familias de los mentorados: estas comentan que sus hijos hablan mejor y usan más la lengua del país de acogida después de participar en los programas de mentoría. También reportan que la autoconfianza ha incrementado y que han mejorado notablemente las habilidades de habla en público.

3. Metodología

Los datos de este estudio pertenecen a la investigación *Appyling Mentoring: Innovaciones sociales y tecnológicas para la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas* que evaluó el impacto de 2 programas

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

de mentoría social en Cataluña, Rossinyol y enTàndem, dirigidos explícita o implícitamente a niños/as y adolescentes de origen extranjero en escuelas e institutos de Barcelona, Tarragona y Girona. Aunque se analizaron varios aspectos de los proyectos, este artículo se centrará en el apoyo de la mentoría en la adquisición de la lengua catalana, usando en su mayoría datos provenientes del Proyecto Rossinyol.

El proyecto Rossinyol, con orígenes en el proyecto PERACH (Israel) y en proyectos de mentoría de la Universidad de Malmö (Suecia), se implantó en el contexto catalán a través de la Universitat de Girona. Consiste en la creación de vínculos de acompañamiento educativo entre niños/as o adolescentes de origen inmigrante (mentorados) y estudiantes de la universidad (mentores). Sus objetivos principales son favorecer la integración cultural, social y lingüística del alumnado de origen extranjero; colaborar activamente en su éxito académico durante la educación primaria o secundaria; mejorar sus expectativas educativas y dar formación en el ámbito de la diversidad cultural a los estudiantes universitarios (Projecte Rossinyol 2021).

Por su lado, enTàndem es un proyecto de AFEV[1], una entidad sin ánimo de lucro francesa con presencia en Cataluña y en la Comunidad Valenciana, que trabaja contra las desigualdades y la exclusión educativa. A través del acompañamiento individual, este proyecto de mentoría social y educativa pretende crear un vínculo afectivo entre el mentor (adultos entre 18 y 32 años) y el mentorado (niños/as o adolescentes de origen inmigrante de entre 8 y 15 años para estimular las competencias fundamentales del menor y potenciar su autonomía, su autoestima y su conocimiento de la lengua vehicular (AFEV Cataluña y Valencia 2020). En ambos proyectos el mentor y el mentorado quedan semanalmente, durante un curso escolar, parar conocer la ciudad donde viven, los servicios que ofrece y para practicar el catalán, con la intención de ser un apoyo lingüístico en la trayectoria educativa de los mentorados y a su adaptación al contexto, después de su reciente llegada desde el país de origen. En estos encuentros se intenta que la lengua de comunicación sea el catalán, y aunque en algunos casos puntuales no se cumpla para favorecer la creación del vínculo entre el mentor y el mentorado usando el castellano, generalmente se consigue.

3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación mixta, con perspectiva cuantitativa y cualitativa, cuenta con un diseño cuasi-experimental pre-post en el que se distribuyeron cuestionarios cuantitativos a los mentorados de los programas formando el grupo participante (N=132), a un grupo de control (N=129), no parti-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

cipantes en la mentoría pero con características similares a los mentorados, y a sus docentes (N=169). La evaluación de la eficacia de los programas se realiza mediante un diseño no aleatorizado, con seis meses de diferencia entre la primera recogida de información, antes de empezar el proyecto de mentoría, entre octubre y noviembre de 2018 (T1), tanto a los miembros del grupo participante como control, y la segunda, después de finalizar la participación en el proyecto, durante los meses de mayo y junio de 2019 (T2), tanto a los participantes como a los miembros del grupo control. En concreto, en este artículo se presentan los datos para confirmar o refutar la hipótesis de que determinados proyectos de apoyo informal, como la mentoría social, pueden acelerar los aprendizajes de dominio lingüístico del catalán y favorecer la integración social y educativa de los adolescentes de origen inmigrante. Para complementar cómo se materializan dichos aprendizajes, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad (N=24) en las que se preguntaba a los mentorados, del grupo participante, sobre su experiencia con la mentoría, en relación con el aprendizaje del catalán, sus actitudes hacia dicha lengua y los usos en su vida cotidiana.

3.2. Instrumentos

Al ser una investigación mixta, se crearon dos instrumentos: un cuestionario para recabar los datos cuantitativos y un guion de entrevista en profundidad para los datos cualitativos. Por un lado, el cuestionario pretendía recoger aspectos sociodemográficos de los niños/as y adolescentes del grupo participante y del grupo control, incluía preguntas que tenían que ver con su rendimiento académico, sus expectativas educativas y sus redes de apoyo dentro y fuera de la escuela, entre otros. También se les preguntó por su bienestar emocional a través de constructos e indicadores validados en investigaciones previas y que han sido utilizados ampliamente por la comunidad científica como la escala de autoeficacia de Bandura (1992), la de autoestima de Rosenberg (1965) o la de Esperanza en el Niño de Snyder *et al.* (1997). El cuestionario también contenía un bloque relacionado con las lenguas que los niños/as y adolescentes hablan, especialmente centrado en recoger información sobre su lengua inicial (L1), el castellano si no lo fuere y el catalán (L2). Así pues, respondieron preguntas sobre sus competencias lingüísticas, los usos de esas lenguas y sus actitudes hacia estas.

Para el presente estudio, nos hemos centrado en el análisis de los resultados sobre las competencias lingüísticas. Las variables estudiadas son:

- Competencia lingüística en catalán. Se preguntó sobre la autopercepción del dominio lingüístico del catalán teniendo en cuenta las cuatro destrezas: comprender, hablar, leer y escribir, que debían

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

responder con una escala Likert, con los siguientes valores: 1 = Bajo; 2 = Suficiente; 3 = Bueno; 4 = Muy bueno y 5 = Excelente. El profesorado también evaluó las cuatro destrezas de sus alumnos en los dos momentos (T1 y T2).

- Competencia lingüística en castellano: Se tuvieron en cuenta las mismas categorías que en el ítem anterior De nuevo, se volvió a preguntar también a los docentes por la puntuación de sus alumnos.

Los índices de fiabilidad y consistencia de estas variables se han calculado con el Alfa de Cronbach (α) y suelen tomarse como referencia aquellos valores de fiabilidad que se encuentran por encima de .70 (Nunnally 1978). En la tabla 3 se pueden observar los valores de α de los índices relativos a la investigación descrita en este documento.

Escala	Fiabilidad	
	Pretest	Postest
Competencia lingüística en catalán	α=.84	α=.80
Competencia lingüística en castellano	α=.93	α= .93

Tabla 1. *Fiabilidad y consistencia de las variables utilizadas en el estudio.* (Fuente: elaboración propia).

Aunque se realizó un cuestionario específico para docentes, que también se pasó a modo de pre- (T1) y postest (T2), en este artículo no nos centraremos en los resultados obtenidos con este instrumento.

Por el otro lado, el instrumento cualitativo elegido fue la entrevista en profundidad, realizada tanto a mentores como a mentorados, pero en este artículo solo nos centraremos en las respuestas de las entrevistas de estos últimos. Las preguntas que conformaron estas entrevistas tenían la voluntad de conocer los impactos generados por la participación en los proyectos de mentoría, y se pueden agrupar en cinco temáticas: el bienestar emocional de los adolescentes mentorados, gracias al apoyo emocional de los mentores; el aumento de la percepción de apoyo y de capital social; el sentimiento de pertenencia al contexto de acogida; la mejora de la lengua y los beneficios de la mentoría en las personas mentoras. De nuevo, en este artículo solo se recogerán los datos relacionados con la mejora de las competencias lingüísticas.

3.3. Muestra

El trabajo de campo se llevó a cabo en 17 municipios[2] de las provincias de Girona, Barcelona y Tarragona. Además, se contó con la colabora-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

ción del profesorado de 31 centros de primaria y 23 centros de secundaria que participan habitualmente en los proyectos Rossinyol y enTándem. El profesorado responsable de cada centro elaboró una lista amplia de alumnos con el perfil para participar en el proyecto, basándose en los requisitos del proyecto Rossinyol y enTàndem, a saber: si el alumno había llegado a Cataluña recientemente, si asistía al aula de acogida, si tenía dificultades con la lengua catalana, si a nivel familiar existía una falta de realización de actividades socioculturales, si tenía una falta de referentes universitarios, y consecuentemente expectativas educativas bajas. De estos, el profesorado seleccionó un grupo para participar en la edición del curso escolar 2018-2019 ocupando las plazas ofrecidas por el proyecto y configurando el grupo participante en la investigación. El resto pasó a la lista de reserva para el curso siguiente y fueron los miembros del grupo de control (lo que se suele llamar *waiting list control group*). De este modo, conseguimos dos grupos de características muy parecidas en lo que concierne a edad, año de llegada a España y generación inmigrante tal como se puede observar en la tabla 2. Las diferencias más perceptibles entre ambos grupos son la menor presencia de chicas y de alumnos hispanohablantes de lengua inicial, procedentes de América Latina, en el grupo participante. Esto supuso un buen punto de partida para la comparación entre el pre y el postest, ya que permitió conocer mejor los impactos de la intervención de la mentoría. Los docentes también informaron a las familias e hicieron llegar los consentimientos informados a los progenitores o tutores legales del alumnado en el idioma más adecuado para cada ocasión (árabe, francés, inglés, castellano, ruso, catalán).

El estudio cuantitativo contó con una muestra total de 347 estudiantes en los pretests y de 314 en los postests. La colaboración estrecha con los centros hizo posible tener una elevada ratio de respuestas entre los pretest y los postest (90,48% de éxito). El porcentaje de pérdida es 9,52% entre el pretest y el postest, y se debe a que en el segundo tiempo algunos alumnos se habían ido a vivir a otra localidad, a otro país o no habían asistido al centro educativo el día de la realización de los cuestionarios. La composición de dicha muestra se puede observar en la tabla 2.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

	Grupo participante		Grupo control	
	n	Media	n	Media
Edad	132	12	129	12 11,96
	n	Porcentaje	n	Porcentaje
Chicos	63	47,7%	69	53,5%
Chicas	69	52,3%	60	46,5%
1ª generación	83	62,9%	79	61,2%
2ª generación	49	37,1%	50	38,8%
Castellano como lengua inicial	50	37,9%	41	31,8%
Alumno/a en aula de acogida	69	52,3%	67	51,9%

Tabla 2. *Composición de los grupos analizados en el estudio cuantitativo (pre-post).*
(Fuente: elaboración propia)

Del número total de estudiantes que participaron en los dos períodos, 132 corresponden al grupo participante y 129 al grupo de control. Solo 7 casos eran del proyecto enTàndem y el resto fueron del Projecte Rossinyol. La relación con el proyecto enTàndem para detectar los posibles casos para participar en el estudio se realizó a través de los servicios sociales de los municipios, y esto dificultó el contacto con las familias, el seguimiento de los casos y la realización de los pretest y los postest. En cambio, en el Projecte Rossinyol los enlaces fueron los centros educativos, y este factor facilitó mucho mantener el contacto con los participantes en la investigación a lo largo del curso.

Los niños/as y adolescentes entrevistados tenían entre 8 y 15 años, con una edad media de unos 12 años. El 47,1% de los participantes tenía menos de 12 años; y el 52,9%, entre 12 y 15. La mayoría de los participantes eran de primera generación (62%) y procedían de Honduras (12,5%), Marruecos (5,7%), India (4,3%), República Dominicana (3,7%), Gambia (3,4%) o Colombia (2,8%). La mayoría había llegado recientemente a España con una media de 4 años en el país. De todos ellos, el 37,9% de los participantes tenía el castellano como lengua inicial, frente al 31'8% de los miembros del grupo control. El 52,3% de los alumnos del grupo participante asistía al aula de acogida y el 51,3% de estudiantes que formaban parte del grupo control también. También se recogió información de 169 docentes: N docentes del grupo participante = 82 (62%) y N docentes del grupo control = 87 (68%). De estos, el 89,3% eran mujeres (N=151) y el 10,7% restante eran hombres (N=18).

Para el estudio cualitativo, se seleccionó una muestra de 24 adolescentes mentorados, de entre los 132 del grupo participante. El criterio de selección se basó en la estrategia secuencial de mezclar métodos,

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

teniendo en cuenta las recomendaciones de Ivankova *et al.* (2006). Así pues, se escogieron algunos participantes que independientemente de su edad, sexo u origen, demostraron mayores cambios del pretest al postest en varias variables (sentimiento de pertenencia, resiliencia, competencia lingüística o autoeficacia), y otros participantes que no obtuvieron cambios significativos entre los dos momentos (pre- y postest), para observar cuáles eran los impactos de la mentoría en ambos casos.

De los 24 adolescentes entrevistados, el 29,27% fueron chicos y el 70,83% chicas como indica la tabla 3. La edad media de los mentorados era de aproximadamente 12 años, más de la mitad llegó a España a partir de 2015 en adelante (54%), es decir, llevaban una media de 4 años en España, procedente de Marruecos, Honduras, Gambia, China, Senegal, Venezuela, India, Uruguay o Paraguay.

	Mentorados	
	N	Media
Edad	24	12
	N	Porcentaje
Chicos	7	29,17%
Chicas	17	70,83%
1ª generación inmigrante	14	58,33%

Tabla 3. *Composición de los grupos analizados en el estudio cualitativo.* (Fuente: elaboración propia).

3.4. Procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos cuantitativos se hizo en dos momentos del curso escolar (T1 y T2), con el grupo participante y con el grupo control, y sus docentes. El pretest se realizó a principio de curso, y antes del inicio de los proyectos de mentoría para el alumnado participante, es decir, entre octubre y noviembre de 2018 (T1). Al cabo de seis meses, entre mayo y junio de 2019 (T2), se volvió a pasar el mismo cuestionario a las mismas personas a modo de postest, para obtener datos comparables longitudinalmente. Estos datos cuantitativos fueron recogidos con tabletas electrónicas utilizando una licencia profesional del programario Qualtrics, y posteriormente se exportaron al software IBM® SPSS®. Con esta herramienta, fueron codificados y anonimizados para la no identificación de los participantes en el estudio, como recomienda la Comisión Europea (2020).

En referencia al instrumento cualitativo, las 24 entrevistas en profundidad a mentorados seleccionados del grupo participante se realizaron durante junio y julio de 2019 (T2), con la intención de complementar los

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

datos cuantitativos y conocer los impactos que la mentoría había tenido en ellos. Estas entrevistas fueron grabadas con grabadoras de voz y transcritas literalmente, por los autores y otros miembros del grupo de investigación, siguiendo la misma pauta para facilitar el posterior análisis. Después fueron anonimizadas y analizadas con el software Atlas.Ti.

3.5. Análisis de datos

En el análisis de los datos cuantitativos, se realizaron las pruebas de Wilcoxon (Z) para conocer si el programa de mentoría había tenido efecto en los adolescentes. La utilización de esta prueba vino dada porque las distribuciones no cumplieron con los criterios de normalidad ni de homocedasticidad, además de sustentarse en submuestras pequeñas. La mayoría de las mediciones que se tomaron (relacionadas con la lengua, el sentimiento de pertenencia, la autoestima, las expectativas académicas, etc.) corresponden a variables ordinales con pocos rangos. También se llevó a cabo la prueba de U de Mann-Whitney para comprobar si la distribución de la variable "dominio del catalán" es la misma o diferente para el grupo participante y el control tanto en el pretest comoen el postest.

Para cada una de las pruebas Z se calculó la d de Cohen (dividiendo la diferencia entre medias del T1 y del T2 con la Desviación Estándar de cada grupo) permitiendo clasificar el tamaño del efecto (*effect size*) en pequeño si d=.2; medio si d=.5 y grande si d=.8. La gran mayoría de las figuras que se encuentran en este artículo corresponden a este indicador, que muestra las diferencias entre el grupo participante y el de control, así como su significación estadística teniendo en cuenta los siguientes parámetros: * si el valor de p se sitúa entre < .05 y > .01; ** si el valor p se sitúa entre < .01 y >.001; y *** si el valor de p = .000.

El análisis de los datos cualitativos se realizó a través del programario Atlas.Ti, con el cuál se crearon los códigos para la posterior codificación. Este proceso fue llevado a cabo por los autores de este artículo a partir de la lectura atenta de las transcripciones y de manera independiente para, posteriormente, poner en común sus coincidencias y diferencias. El estilo de codificación que se siguió fue flexible (Deterding y Waters 2018), combinando el proceso inductivo de los datos que fueron apareciendo, pero teniendo en cuenta a la vez las variables analizadas en el trabajo de campo cuantitativo, con especial atención al aprendizaje del catalán.

3.6. Limitaciones

En primer lugar, una de las principales limitaciones de los estudios cuasiexperimentales es la no aleatoriedad de la selección de los casos. Se

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

parte de la premisa que ambos grupos son comparables porque presentan características sociodemográficas similares, aunque existen algunas diferencias en el pretest en lo que se refiere a la competencia lingüística en catalán y en castellano. Estas diferencias se pueden dar porque en el primer caso el profesorado tiende a seleccionar aquel alumnado que parte de mayores necesidades de apoyo lingüístico ya que dichas indicaciones forman parte de las directrices del programa; mientras que el segundo se encuentra condicionado por un mayor alumnado que tiene como lengua inicial el castellano en el grupo participante. Esta situación de la desviación en la selección (*selection bias*) especialmente en el segundo caso podría condicionar los resultados.

Otro factor limitante por comentar es que solo se tuvieron en cuenta aquellas parejas que finalizaron la relación de mentoría. No se realizaron los postests a aquellos adolescentes en los que se interrumpió la relación de mentoría (N=17). En el caso que el resultado de estos fuera bajo en la adquisición de la lengua, las conclusiones actuales podrían correr el riesgo de estar sobredimensionadas. También cabe destacar que este estudio solo señala los efectos del programa en un espacio temporal de seis meses. No se puede constatar si las mejoras lingüísticas que se observaron en los postests entre los adolescentes del grupo participante y los del control se disiparán o mantendrán a lo largo del tiempo. Tampoco se puede observar cuan de significativa es o será la relación de mentoría en marcar la trayectoria educativa de los participantes en comparación con el resto.

Finalmente, el hecho de seleccionar unos niños/as y adolescentes para formar parte del grupo participante y recibir los beneficios del proyecto y elegir otros para formar parte del grupo control sin poder aprovecharse de estas ventajas puede generar controversias a nivel ético. Sin embargo, se comunicó a los progenitores y niños/as que tendrían prioridad para participar en el proyecto el próximo curso, ya que el grupo de control fue planteado como una lista de reserva (*waiting list control group*).

4. Resultados

Los resultados de las pruebas realizadas señalan algunos cambios que se dieron en los miembros del grupo participante, que habían realizado la mentoría, en comparación con los del grupo de control, que no habían realizado la mentoría. Estas diferencias se podrían atribuir a la relación de mentoría tanto del proyecto Rossinyol como de enTàndem.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

4.1. Resultados cuantitativos

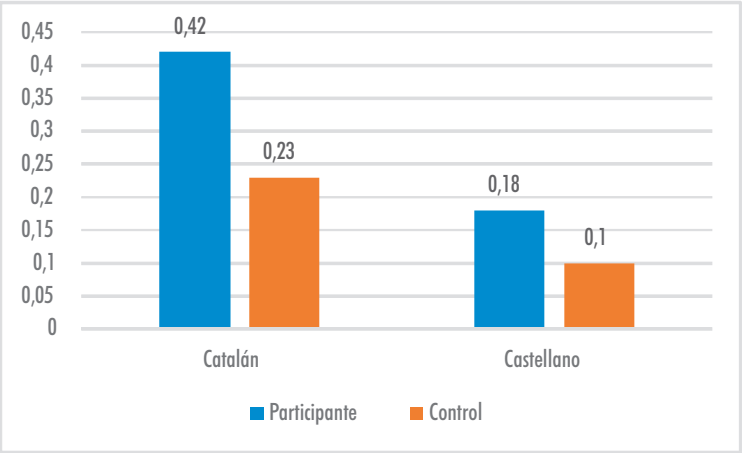
Uno de los objetivos principales de la mentoría es ofrecer una relación de confianza a través de la cual se mejore la competencia lingüística en catalán. Los resultados cuantitativos de la investigación han hecho visibles algunos elementos de mejora lingüística durante la realización de los programas.

En la comparación del grupo participante y el control, la realización de la prueba de U de Mann-Withney destacó que el primero, que recibiría la mentoría, partía significativamente (valor p = 0,02) de un menor conocimiento del catalán que el grupo control (una media de 12,64 puntos *vs.* 13,22 respectivamente en el pretest). Al finalizar el proyecto, dichas diferencias iniciales desaparecieron debido, en parte, al apoyo lingüístico que tuvieron aquellos que participaron de la mentoría (13,86 *vs.* 13,95 respectivamente en el postest). Estas diferencias iniciales no se explican porque haya mayor presencia de alumnado de aula de acogida en un grupo que en otro, sino porque el profesorado, muy probablemente, priorizó al alumnado con una menor competencia lingüística en catalán en la selección inicial entre grupo participante y de control.

En lo que concierne al castellano sucede lo contrario. Existe una mayor competencia en castellano de partida en el grupo que participó en el programa debido a una mayor proporción de alumnado que lo tiene como lengua inicial (valor p = 0,021 en la prueba de la U de Mann-Withney). Estas diferencias en la competencia lingüística en castellano se amplían en el postest (valor p = 0,01) entre ambos grupos. Este hecho, aunque aparezca de forma leve, se puede dar porque algunos mentores deciden utilizar el castellano, no el catalán, con alumnos que no tienen el castellano como lengua inicial y favorece que estos también mejoren sus competencias. Por otro lado, no se observan mejoras en la competencia lingüística en castellano en aquellos alumnos que la tienen ya como lengua inicial. Estos aspectos relacionados con la lengua castellana no se han analizado específicamente en este artículo, así que podría ser una futura línea de investigación.

En la figura 1 se puede observar la comparativa de tamaños de efectos entre las variables reportadas. Si bien, es normal que ambos grupos mejoren ya que todos se encuentran en contacto con espacios de aprendizaje de la lengua (catalana y castellana) formal e informal, aquellos que participan en el programa tienen mejoras modestamente mayores.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá



Nota: Los valores P (p value) significativos de las del cambio de T1 a T2 y la N contabilizada en cada variable son las siguientes: Catalán (participante) = ,000*** (N = 130); Catalán (control) = ,01** (N =129) y Castellano (participante) = ,047* (N=130).

Figura 1. *Comparativa de los diferentes tamaños del efecto de la mentoría (Effect sizes) en distintas variables lingüísticas reportadas por los adolescentes.*

(Fuente: elaboración propia).

	Pretest				Postest			
	Catalán Comunicación oral	Catalán Comprensión oral	Catalán Lectura	Catalán Escritura	Catalán Comunicación oral	Catalán Comprensión oral	Catalán Lectura	Catalán Escritura
GRUPO PARTICIPANTE								
Media	2.89	3.56	3.21	2.97	3.19	3.88	3.47	3.32
Desviación típica	1.134	1.043	1.084	1.210	1.086	0.970	1.101	1.135
GRUPO CONTROL								
Media	3.16	3.62	3.39	3.06	3.23	3.84	3.56	3.33
Desviación típica	1.135	0.912	1.127	1.197	1.149	1.052	1.096	1.133

Tabla 4. *Desglose de competencias lingüísticas en catalán en el pretest y el postest del grupo participante y del grupo control.*

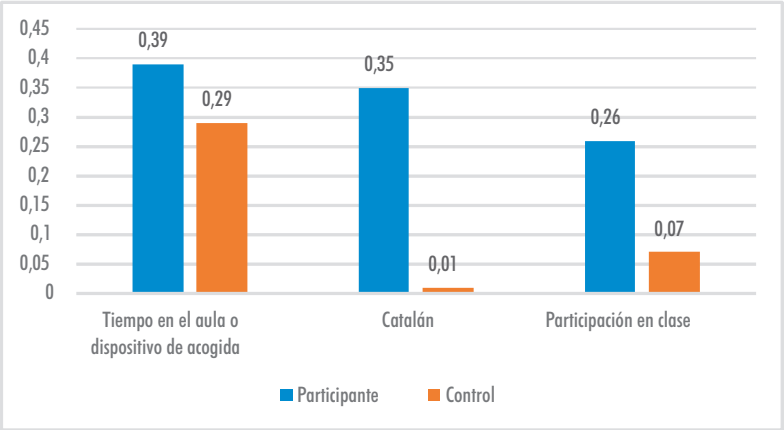
(Fuente: elaboración propia).

Estas mejoras se pueden percibir en la tabla 4, donde se muestran las habilidades analizadas en el estudio para garantizar el dominio de la lengua catalana (comunicación oral, comprensión oral, lectura y escritura), desglosadas en los datos del pretest y el postest, por el grupo participante y el control. Tal y como se observa en dicha tabla, todas las habilidades mejoran en ambos grupos, pero en el grupo participante esta mejora es más notoria. Así pues, los datos demuestran que el hecho de parti-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

cipar en el proyecto de mentoría como mentorado mejora las competencias lingüísticas en catalán.

En relación con las opiniones recogidas por los docentes de los adolescentes se puede llegar a la conclusión que la participación en el programa de mentoría condiciona positivamente la evaluación de sus alumnos en tres variables centrales para su inclusión educativa. Estas son: el tiempo que un alumno de origen extranjero debe pasar en un dispositivo de apoyo, que se verá reducido modestamente en los alumnos participantes; la competencia lingüística que percibe el docente en la lengua de instrucción, que ha mejorado considerablemente (d de Cohen = 0,37) y su percepción sobre la participación en clase, que será mayor en comparación con el inicio de curso ya sea por la mejora lingüística o por el desarrollo de otras habilidades para buscar apoyo entre los referentes adultos. En los tres indicadores el profesorado percibió mejoras en los adolescentes mentorados en comparación con aquellos adolescentes que no se beneficiaron de la mentoría, tal y como se puede observar en la figura 2, donde se explicita el tamaño del efecto de la intervención entre el pretest (T1) y el postest (T2) del grupo participante (mentorados) y el grupo control (no mentorados).



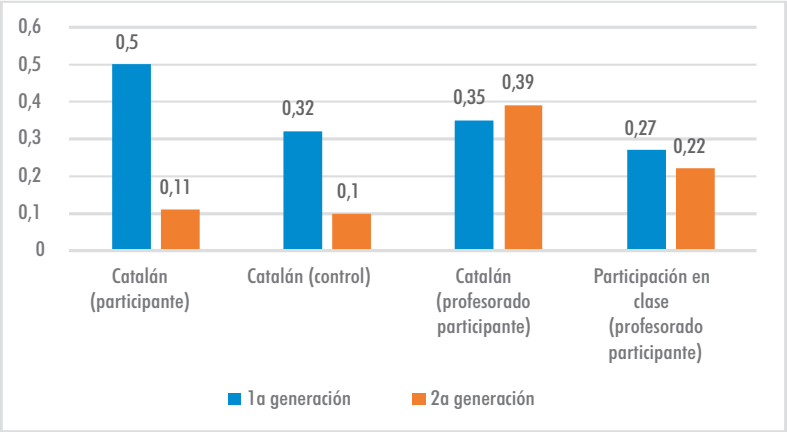
Nota: Los valores P (p value) significativos de las del cambio de T1 a T2 y la N contabilizada en cada variable son los siguientes: Tiempo en el aula o dispositivo de acogida (participante) = ,02* (N=37), Tiempo en el aula o dispositivo de acogida (control) = ,16 (N=37), Catalán (participante) = ,002*** (N=81), Catalán (control) = 0,93 (N=86), Participación en clase (participante) =,023* (N=81), y Participación en clase (control) = ,51* (N=86).

Figura 2. *Comparativa de los diferentes tamaños del efecto de la mentoría (effect sizes) de distintas variables reportadas por el profesorado* (Fuente: elaboración propia).

Finalmente, se destacan algunos apuntes en relación con la mejora de la lengua y participación en clase según la generación inmigrante de los

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

mentorados y su lengua inicial (es decir, si han llegado recientemente —1.ª generación—, si nacieron en España —2.ª generación— y no tienen como lengua inicial el castellano). Mientras la percepción de la mejora lingüística es muy elevada por los mismos adolescentes de 1ª generación que participaron en los programas de mentoría, y que no tienen como lengua inicial el castellano, la percepción de los maestros parece ser más ecuánime, considerando que los estudiantes participantes de segunda generación inmigrante también se benefician de dichos aprendizajes y que participan más en clase.



Nota: Los valores p (p value) significativos de las del cambio de T1 a T2 y la N contabilizada en cada variable son los siguientes: Catalán (Participante 1ª generación) = ,000*** (N=95); Catalán (Participante 2ª generación) = ,040 (N=58); Catalán (Control 1ª generación) = ,005** (N=81); Catalán (Control 2ª generación) = ,47 (N=50); Catalán (Profesorado participante 1ª generación) = ,01** (N=57); Catalán (Profesorado participante 1ª generación) = ,016* (N=41); Participación en clase (Participante 1ª generación) = ,04* (N=57); Participación en clase (Participante 2ª generación) = ,16 (N=40).

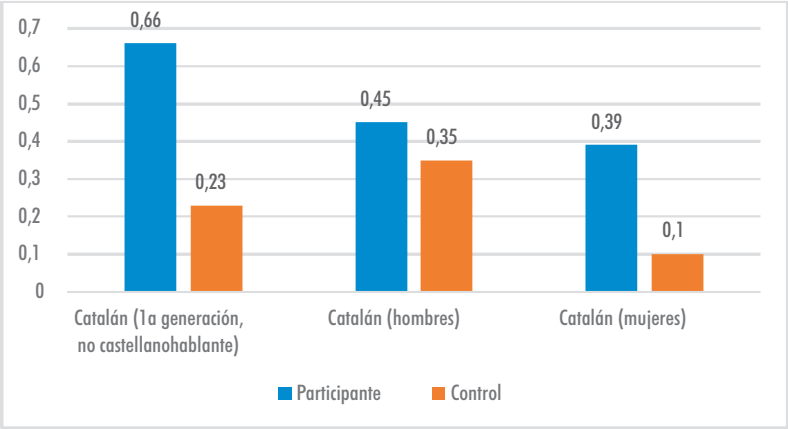
Figura 3. *Comparativa de los diferentes tamaños del efecto de la mentoría (effect sizes) de distintas variables según la generación inmigrante de los adolescentes*

(Fuente: elaboración propia).

En relación con el sexo, se puede comprobar que todos los colectivos mejoran, pero aquel que lo hace con una mayor proporción es el de las chicas participantes en comparación con las chicas del grupo control (*d* de Cohen = 0,39 vs. 0,10, respectivamente).

Estos resultados cuantitativos traen consigo reflexiones interesantes sobre los efectos del programa de mentoría en la competencia lingüística de los adolescentes de origen inmigrante. Los datos señalan que hay colectivos más específicos que se benefician más de la mentoría que otros: los adolescentes de 1ª generación cuya lengua inicial no es el castellano.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá



Nota: Los valores p (p value) significativos de las del cambio de T1 a T2 y la N contabilizada en cada variable son los siguientes: Catalán (Participante – 1ª generación – no castellanohablante) = ,000*** (N=86); Catalán (Control – 1ª generación – no castellanohablante) = 0,23 (N=89); Catalán (hombres - participante) = 000*** (N=61); Catalán (hombres – control) = ,006** (N=68); Catalán (mujeres – participante) = ,002** (N=67) y Catalán (mujeres – control) = 0,10 (N=59).

Figura 4. *Comparativa de los diferentes tamaños del efecto de la mentoría (effect sizes) según lengua inicial y sexo*
(Fuente: elaboración propia).

4.2. Resultados cualitativos

En los ámbitos educativos formales se trabaja para que los jóvenes puedan aprender la lengua de instrucción de la manera más rápida posible y así facilitar su asentamiento al nuevo contexto y su rendimiento académico. En algunos centros educativos de Cataluña existen las aulas de acogida, que son dispositivos donde asisten los alumnos recién llegados y donde se trabaja el catalán en grupos pequeños y de manera individualizada, en general, especialmente en los casos de alumnos que su lengua inicial no es el castellano.

Ibrahim, uno de los mentorados entrevistados, proviene de Marruecos y llegó a Cataluña en 2018. Durante el curso escolar 2018-2019 estuvo en el aula de acogida para alcanzar el mismo nivel lingüístico que los compañeros de su misma edad. Él destaca que el cambio más significativo del curso ha sido el aprendizaje y el dominio del catalán gracias a la combinación del apoyo de los dos recursos.

> "Puede que ahora entienda más el catalán, que ha sido gracias al aula de acogida y al proyecto de mentoría".

Suhaila nació en Marruecos y ha estado viviendo en Francia y en Italia. Ella llegó a Cataluña en 2018 sabiendo hablar dariya, francés e ita-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

liano. A pesar de no conocer el catalán comentó que lo entendía un poco por la similitud en algunas palabras con los idiomas que sí que conocía, pero la ayuda de su mentora, Soumaya, fue muy importante para practicarlo.

> "Cuando empecé las clases entendía el catalán, pero sólo lo hablaba un poco. He mejorado mucho. Creo que Soumaya, me ha ayudado a saber hablar más y las series también".

Aproximadamente una cuarta parte de la muestra de países de América Latina y, por lo tanto, dominando el castellano. Karla Patricia nació en Honduras y no tenía ningún tipo de conocimiento de la lengua catalana. Explica que su relación con el idioma ha cambiado gracias a su mentora, porque lo ha podido practicar mucho más, pero aún le supone un esfuerzo.

> "Yo solo hablo en catalán en la escuela, pero a veces me canso y no lo quiero hablar más. Con mi mentora casi siempre hemos hablado en catalán y me ha ayudado mucho, porque algunas palabras yo no las entendía y le preguntaba y ella me lo decía".

Otro caso parecido es el de Carla, también proveniente de Honduras. Ella tiene 12 años y llegó en 2015. Explica sus dificultades con el aprendizaje de la lengua, pero también cuenta su motivación porque es consciente de la importancia de hablarlo y destaca la ayuda de su mentora a la hora de mejorar su competencia lingüística.

> "El idioma fue una dificultad para mí, sobre todo en el instituto, porque ellos *(los compañeros de clase)* hablaban más y yo no entendía nada. Pero bueno, a mí me gusta mucho el catalán, me gusta aprender un idioma nuevo y el catalán pues me gustaba mucho, puse más interés y así. […] Con mi mentora no hablé mucho porque me cuesta, pero ella me decía que si quería me hablaba en castellano, pero yo le decía "háblame en catalán si quieres, que te entenderé también". A veces se pasaba al castellano, pero me ayudaba que hablara en catalán porque así se me quedaban las palabras que se me olvidaban. Para estar aquí *(en Cataluña)* el catalán sí que es importante porque lo necesitas mucho, para comunicarte en los trabajos que estás trabajando porque hay personas que solo hablan catalán y no te entienden, y hay otros idiomas también. Yo diría que es importante para todo".

El mismo año 2015, llegó también de Honduras, Helen, con 12 años. Ella explica los usos restringidos del catalán en su vida diaria, que quedan reducidos a las conversaciones con su mentora, al instituto, pero prevé que le serán útiles a lo largo de su trayectoria educativa.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

> "Con mi mentora hablaba en catalán, pero con mis amigas en castellano, y con los profesores y en las clases en catalán. En casa hablo castellano, solo hablo catalán aquí en el instituto. Es un poco difícil de aprender porque tiene algunas diferencias con el castellano, pero va bien. Y creo que me servirá para el futuro, y si quiero ir a la universidad tendré que saberlo".

Finalmente, Pedro, hondureño de 12 años que llegó a Cataluña en 2018, explica que incluso en el instituto habla en castellano, pero en el entorno social relativo a la cultura y a las instituciones de la sociedad catalana relacionadas con el ocio suele hablar en catalán. También explicita el uso de esta lengua con su mentor.

> "Desde de que llegué a ahora he notado un cambio con el catalán, ahora lo entiendo más. Pero en el cole y con mis amigos hablo en castellano. Bueno las clases se hacen en catalán, pero yo hablo en castellano. Y hablo catalán cuando voy a visitar sitios, en el cine… Y con mi mentor yo hablé siempre en catalán".

Como se puede observar en las explicaciones de los mentorados entrevistados, los usos del catalán son muy escasos y, en general, se concentran en el ámbito educativo. Para usos sociales, los niños/as y adolescentes suelen utilizar principalmente el castellano. Aun así, y teniendo en cuenta la superación de las dificultades vinculadas a la lengua al inicio de su llegada, la mayoría ha percibido mejoras en su competencia lingüística y a menudo las atribuye al apoyo de su mentor/a.

5. Discusión y conclusiones

La complejidad del proceso de inclusión social de las personas de origen inmigrante (Scholten y Penninx 2016; Spencer y Charsley 2021) aumenta incluso más en contextos bilingües, como Cataluña, donde la lengua vehicular de aprendizaje del sistema educativo, el catalán, es desconocida por las personas inmigrantes vengan de donde vengan. Las personas inmigrantes hispanohablantes dominan el castellano, que también es oficial en el territorio, pero las no-hispanohablantes deberán aprender tanto este último como el catalán. Para este cometido, las escuelas e institutos ofrecen dispositivos de apoyo lingüísticos, como el aula de acogida, pero se considera esencial combinarlos con otras propuestas educativas en contextos más naturales e informales (Delander *et al.* 2015). Dicha necesidad se debe a que en los barrios o ciudades donde suelen residir estos chicos y chicas prevalece el castellano como lengua contextual y la exposición al catalán es reducida, impactando negativamente en el dominio de esta lengua en el ámbito académico (Galeano y Baiona-i-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Carrasco 2018). En esta investigación se ha profundizado en una de estas propuestas: la mentoría social, como herramienta de mejora de las competencias lingüísticas en catalán de los niños/as y adolescentes mentorados.

Una de las directrices de los proyectos estudiados, enTàndem y el Projecte Rossinyol, es que los mentores hablen en catalán con sus mentorados, para suplir las posibles carencias en esta lengua, que es la que necesitan para sus estudios primarios y secundarios, y para incluirse en la sociedad catalana (Lapresta-Rey *et al.*, 2022), aunque en algunas ocasiones puntuales esta pauta no se respete completamente. En este sentido, el papel de las figuras adultas es importante para que sean guías y acompañantes que apoyen las adaptaciones exitosas (Dabach *et al.* 2017; Portes y Rumbaut 2001) de estos alumnos en sus centros educativos y en el contexto social. Estos referentes deben promover actitudes lingüísticas positivas hacia el catalán para favorecer esta integración (Sansó-Galiay *et al.* 2020; Suárez-Orozco *et al.*, 2009; Hill 2020) y la cohesión con los otros miembros de la sociedad (Pryce *et al*. 2018). Por este motivo, además de los docentes y los progenitores, los mentores pueden desempeñar perfectamente esta función debido a su *background* universitario y el vínculo de confianza que se crea en la mentoría. Aunque en algunos casos la relación de mentoría se haya producido en castellano para dar facilidades a los mentorados, en general, se ha producido una mejora en el dominio del catalán.

Los resultados cuantitativos de esta investigación prueban que existen mejoras entre el pretest, antes de empezar la mentoría cuando los participantes tenían dominio del catalán, y el postest, antes del final de la mentoría, entre los miembros del grupo participante y control. En el pretest (T1), los miembros del grupo control tenían un dominio mayor del catalán que los participantes, y después de su implicación en el proyecto de mentoría, estos últimos reportaban competencias lingüísticas en catalán equiparadas a las del grupo control. Esto demuestra que el apoyo recibido en una relación de mentoría es una herramienta útil en el aprendizaje de la lengua y, por lo tanto, se puede utilizar como ayuda para la aceleración del desarrollo de las habilidades cognitivo-académicas, partiendo de las conversacionales (Cummins 1981). Además, esto podría suponer una ligera reducción del tiempo necesario para adquirir una competencia básica de la lengua del lugar de acogida (Suárez-Orozco *et al.* 2010; Siqués *et al.* 2012). Estas mejoras han sido percibidas por los docentes de los participantes, quienes consideran que los alumnos implicados en la mentoría mejoran considerablemente sus competencias lingüísticas en catalán, que pasaran menos tiempo en el aula de acogida que sus compañeros no-participantes y que su participación en clase será mayor en comparación con el inicio del curso académico.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Con los resultados de esta investigación también se ha podido detectar que algunos grupos concretos se benefician más que otros de la mentoría, ya que se han captado diferencias en términos de generación inmigrante y entre hombres y mujeres. Aunque sería necesario indagar más en estas cuestiones, los resultados revelan un mayor tamaño del efecto de la mentoría en los participantes de 1.ª generación inmigrante, respecto a los participantes de 2.ª generación. Esto significa que los niños/as y adolescentes que nacieron en su país de origen y después de un proceso de migración se instalaron en Cataluña, obtienen más beneficios de su participación en la mentoría que otros. En este sentido, los resultados constatan, en la línea de la literatura existente (Christensen *et al.* 2020), que sería más efectivo que los programas de mentoría se focalicen en colectivos específicos (como los adolescentes recién llegados) y no promover un modelo genérico (*one-size-fits-all*).

Los resultados cualitativos destacan las mejoras conseguidas por los mentorados gracias a los mentores. Los mentores han supuesto un referente con quien poder practicar la lengua y aprender nuevas palabras, para mejorar en la competencia lingüística del catalán y hablarlo en los diferentes ámbitos de su vida, ya que muchos de los mentorados enfatizan los pocos usos del catalán en su vida diaria. Estos se suelen concentrar en los ámbitos educativos y para la realización de tareas académicas, como también se pone de manifiesto en la literatura del marco teórico (Comajoan-Colomé et al.,2022). Aun así, la mayoría de los entrevistados también subrayan que, en Cataluña, saber hablar catalán es necesario para continuar con su trayectoria educativa y para acceder al mundo laboral. En este sentido, la mentoría puede tener mucha relevancia porque puede impactar de manera positiva en evitar el descenso del uso del catalán entre la escolarización primaria y la secundaria (Vila *et al.* 2018), para construir una nueva identidad en un contexto diferente al de su origen y promover su bienestar (Rhodes *et al.* 2006), evitando su aislamiento lingüístico (Suárez-Orozco *et al.* 2010; Oberoi 2016) y generando mejores oportunidades educativas (Erikson *et al.* 2009).

Eila Prats-Brugat
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona
Campus Barri Vell
17004 Girona
eila.prats@udg.edu
ORCID: 0000-0002-5449-1963

Òscar Prieto-Flores
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona
Campus Barri Vell
17004 Girona
oscar.prieto@udg.edu
ORCID: 0000-0003-4162-6109

Recepción: 21/07/2022; Aceptación: 24/10/2023

© Universidad de Alcalá

Notas

[1] Siglas d'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville.

[2] Los municipios de las provincias de Girona, Barcelona y Tarragona donde se llevó a cabo el trabajo de campo son: Olot, Banyoles, Girona, Salt, Lloret de Mar, Palafrugell, Blanes, Palamós, Figueres, La Bisbal, Hostalric, Santa Coloma de Farners, Barcelona, L'Hospitalet, Badalona, Santa Coloma de Gramenet y Tarragona.

Referencias bibliográficas

AFEV Cataluña y València. 2020. "Memòria General AFEV. AFEV Cataluña i Valencia. Curs 2019-2020". Recuperado de https://afev.cat/wp-content/uploads/2021/04/MEMO%CC%80RIA-AFEV-CATALUÑA-2019-2020.pdf

Bandura, Albert. 1992. *Self-efficacy: Thought control of action*. Broadway: Worth Publishers.

Carhill, Avary, Carola Suárez-Orozco y Mariela Páez. 2008. "Explaining English Language Proficiency Among Adolescent Immigrant Students". *American Educational Research Journal,* 45(4). 1155-1179. DOI: 10.3102/0002831208321443

Chiswick, Barry R. y Zhiling Wang. 2016. "Social Contacts, Dutch Language Proficiency and Immigrant Economic Performance in the Netherlands: A Longitudinal Study". *IZA DP*, 9760. Recuperado https://ftp.iza.org/dp9760.pdf

Christensen, Kirsten M., Matthew Hagler, Geert-Jan Stams, Elizabeth B. Raposa, Samantha Burton y Jean Rhodes. 2020. "Non-specific versus targeted approaches to youth mentoring: A follow-up meta-analysis". *Journal of Youth and Adolescence,* 49. 959–972.

Comajoan-Colomé, Llorenç; F. Xavier Vila y Vanessa Bretxa. 2022. "Multilingüisme a l'educació secundària de Cataluña: veus i esquerdes". *Journal of Catalan Studies,* 23:1. 132 – 152.

Comisión Europea. Directorate-General for Research and Innovation. 2020. *Guidance note — Research on refugees, asylum seekers & migrants.* Recuperado de: https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/guide_research-refugees-migrants_en.pdf

Cummins, Jim. 1981. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En *California office of Bilingual Bicultural Education. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework.* 3-49. Los Angeles: California State University.

Cummins, Jim. 1991. "Language development and academic learning". En *Language, culture, and cognition,* Lilliam Malavé y Georges Duquette (eds.), 161–175. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Dabach, Dafney Blanca; Carola Suárez-Orozco, Sera J. Hernandez y Maneka Deanna Brooks. 2017. "Future perfect? Teachers. Expectations and explanations of their Latino inmigrant students. Postsecondary futures". *Journal of Latinos and Education,* 1:5. DOI:10.1080/15348431.2017.1281809

De los Reyes, Wendy, Bernadette Sánchez, Antonio Polo, Alma Quiroz, Kay Thursby, Alexander O'Donnell y Lidia Y. Monjaras-Gaytan. 2022. "Mentoring Latinx children and adolescents: a systematic review". *Adolescent Research Review,* 7. 79–99. https://doi.org/10.1007/s40894-021-00156-3

Delander, Lennart; Marts Hammarstedt, Jonas Mansson y Erik Nyberg. 2015. "Integration of immigrants: The Role of Language Proficiency and Experience". *Evaluation Review,* 29:1. 24-41

Departament d'Educació. 2021. *Pla de millora d'oportunitats educatives (PMOE).* Generalitat de Cataluña. https://educacio.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/pla-millora-oportunitats-educatives/

Deterding, Nicole M. y Mary C Waters. 2018. "Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-fist-century approach". *Sociological Methods & Research*, 32:1. DOI: https://doi. Org/10.1177/0049124118799377

Feliciano, Cynthia. 2012. "The Female Educational Advantage Among Adolescent Children of Immigrants". *Youth & Societ,* 44:3. 431–449.

Galeano, Juan y Jordi Bayona-i-Carrasco. 2018. "Residential segregation and clustering dynamics of migrants in the metropolitan area of Barcelona: A demo-spatial analysis at the census tract level". *Revue Quetelet Journal,* 6:1. 99-127. DOI: 10.14428/rqj2018.06.01.05

Generalitat de Cataluña. 2019. *Els usos lingüístics de la població de Cataluña. Resultats de l'enquesta d'usos lingüístics de la població. 2018*. Recuperado de https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/index.html

Gil-Azorín, Pau. 2022. "La inclusión de adolescentes latinoamericanos en L'Hospitalet de Llobregat". *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 15:1. 1–11. https://doi.org/10.1344/reire.37142

Hakuta, Kenji; Yuko Goto Butler y Daria Witt. 2000. "How long does it take English learners to attain proficiency?". En *Linguistic Minority Research Institute Policy Report*. 2000(1). Santa Barbara: University of California

Hill, K. Dara. 2020. "Perspectives of teachers of high performing immigrant youth in a German secondary school". *European Journal of Educational Research,* 9:3. 1151-1165. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1151

Ivankova, Nataliya V.; John W Creswell y Sheldon L Stick. 2006. "Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice". *Field Methods,* 18:1. 3-20. DOI:10.1177/1525822X05282260

Kaplan, Carol P., Sandra G. Turner, Chaya Piotrkowski y Ellen Silber. 2009. "Club Amigas: A promising response to the needs of adolescent Latinas". *Child & Family Social Work,* 14:2. 213–221. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00625.x

Lapresta-Rey, Cecilio; Isabel Sáenz-Hernández, Fernando Senar y Judit Janés. 2022. "Las actitudes lingüísticas de los descendientes de migrantes en Cataluña. Análisis de sus predictores". *Revista Internacional de Organizaciones*, 28. 161–191

Messiou, Kyriaki, y Marta Cristina Azaola. 2017. "A peer-mentoring scheme for immigrant students in English secondary schools: a support mechanism for promoting inclusion?". *International Journal of Inclusive Education.* DOI: 10.1080/13603116.2017.1362047

Nunnally, Jum C. 1978. *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw Hill

Oberoi, Ashmeet K. 2016. *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth. National Mentoring Resource Center Population Review*. Recuperado de www.nationalmentoringresourcecenter.org

Oller, Judith e Ignasi Vila. 2011. "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares". *Cultura y Educación*, 23. 1. 3-22. DOI: 10.1174/113564011794728588

Oller, Judith e Ignasi Vila. 2012. "Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña". *Revista de Educación*, 359. 481-504. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-103

Portes, Alejandro y Rubén G Rumbaut. 2001. *Legacies: The story of the immigrant second generation.* Berkeley: University of California Press.

Prieto-Flores, Òscar y Jordi Feu Gelis. 2018. "¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico". *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 31. 153-167. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.12

Projecte Rossinyol. 2021. *Memòria del projecte 2021 i proposta 2022.* Recuperado de http://www.projecterossinyol.org/wp-content/uploads/2017/04/MEM%C3%92RIA-2020-2021.pdf

© Universidad de Alcalá

Pryce, Julia M.; Michael. S Kelly y Mary Lawinger. 2018. "Conversation Club: A group mentoring model for immigrant youth". *Youth & Society,* 00:0. 1-15.

Rhodes, Jean E., Renee Spencer, Thomas E Keller, Belle Liang y Gil Noam. 2006. "A model for the influence of mentoring relationships on youth development". *Journal of Community Psychology*, 34. 691-707.

Rosenberg, Morris. 1965. *La autoimagen del adolescente y la sociedad.* Buenos Aires: Paidós

Sansó-Galiay, Clara, Cristina Petreñas-Caballero, Adelina Ianos, Judit Janés-Carulla y Ángel Huguet-Canalís. 2020. "Análisis comparativo de las actitudes lingüísticas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Franja de Aragón y Cataluña". *Revista de Psicología y Educación*, 15:1. 16-29. DOI: https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.183

Scholten, Peter y Rinus Penninx. 2016. "The Multilevel Governance of Migration and Integration". En *Integration Processes and Policies in Europe. Contexts, Levels and Actors,* Blanca Garcés-Mascareñas y Rinus Penninx, 91-108. Springer: IMISCOE Research Series.

Secretaria de Polítiques Educatives. 2004. *Bases teòriques del Programa d'Immersió Lingüística del Servei d'Ensenyament Català.* Recuperado de https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0007/02b4b23d-1e7e-439f-bb4e-0545d91b269a/Dossiero0_pil_rev.pdf

Siqués, Carina; Santiago Perera, e Ignasi Vila. 2012. "Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico". *Anales de psicología,* 28:2. 444-456. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.147581

Snyder, Charles R., Betsy Hoza, William E. Pelham, Michael Rapoff, Lisa Ware, Michael Danovsky, *et al*. 1997. "The development and validation of the Children's Hope Scale". *Journal of Pediatric Psychology,* 22:3. 399–421.

Spencer, Sarah, y Katharine Charsley. 2021. "Reframing 'integration': acknowledging and addressing five core critiques". *Comparative migration studies,* 9:18. 1-22. https://doi.org/10.1186/s40878-021-——-00226-4

Suárez-Orozco, Carola; Hee Jin Bang, Erin O'Connor, Francisco X. Gaytán, Juliana Pakes y Jean Rhodes. 2010. "Academic Trajectories of Newcomer Immigrant Youth". *Developmental Psychology,* 46:3. 602–618. DOI: 10.1037/a0018201

Suárez-Orozco, Carola; Jean Rhodes y Michael Milbrun. 2008. "Unraveling the immigrant paradox. Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth". *Youth & Society.* 41:2. 151 – 185.

Suárez-Orozco, Carola; Marcelo Suárez-Orozco e Irina Todorova. 2008. *Learning a new land: Immigrant students in American society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. 2018. *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña. El aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural.* Recuperado de https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Cataluña-CAS.pdf

Vila, F. Xavier, Josep Ubalde, Vanessa Bretxa y Llorenç Comajoan-Colomé. 2018. "Changes in language use with peers during adolescence: a longitudinal study in Catalonia". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2018.143651

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 7-32
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.1840 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Aspectos sintácticos en el contacto con el español en la lengua de herencia de los croatas en la Argentina

Josip Bruno Bilić y Ivana Franić

En el presente trabajo nos proponemos analizar los fenómenos sintácticos croata-español en el habla de migrantes croatas en Santa Fe (Argentina) a partir de un corpus de entrevistas semi-estructuradas. El trabajo se basa en datos empíricos recogidos de primera mano en trabajo de campo y forma parte de una investigación más amplia (Bilić 2022) que estudia los procesos de cambio y los fenómenos de contacto con el español –aspectos fonológicos, morfosintácticos y léxicos– en el marco de los estudios sobre lenguas de herencia y lenguas en contacto en contextos migratorios. En Argentina, el croata constituye la lengua de herencia de varias generaciones de migrantes, es decir que es una lengua minoritaria que se aprende en el ámbito doméstico y familiar. El objetivo de este trabajo es determinar qué características pueden atribuirse a la influencia del español. También se observan los cambios que pueden atribuirse a la situación de pérdida lingüística. Se analizarán los sintagmas nominal y verbal, y luego, la oración simple y la oración compleja. En la oración simple, destacamos la relación entre el sujeto y el predicado, así como el estatus del verbo auxiliar. En la oración compleja, analizamos las oraciones coordinadas y subordinadas; en particular, las oraciones relativas, temporales y condicionales. Se observa el estatus y la frecuencia de las conjunciones, la ausencia de los mecanismos de subordinación y las construcciones condicionales. Se tendrán en cuenta los fenómenos de simplificación y generalización.

Palabras claves: lengua de herencia, lengua croata, contacto lingüístico, fenómenos sintácticos.

Syntactic aspects in contact with Spanish language in the case of heritage Croatian speakers in Argentina. In the present work we propose to analyze the Croatian-Spanish syntactic phenomena in the speech of Croatian migrants in Santa Fe (Argentina) based on a corpus of semi-structured interviews, collected first-hand in field work. This research

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

is part of a broader investigation (Bilić 2022) that studies the processes of change and the phenomena of contact with Spanish – its phonological, morphosyntactic and lexical aspects– within the framework of studies on heritage languages and languages in contact, in migratory contexts. In Argentina, Croatian is the heritage language of several generations of migrants, it is a minority language that is learned in the domestic and family environment. The aim of this study is to determine which characteristics can be attributed to the influence of Spanish, and which changes that can be assigned to the situation of linguistic loss. The noun and verbal phrases followed by the simple and the complex sentence will be analyzed. In the simple sentence, we shall highlight the relationship between the subject and the predicate, as well as the status of the auxiliary verb. In the complex sentence, we shall be focusing on the coordinate and subordinate clauses, in particular, the relative, temporal and conditional clauses. The status and frequency of conjunctions, the absence of subordination mechanisms and conditional constructions, as well as the phenomena of simplification and generalization, will also be studied.

Keywords: heritage language, Croatian language, language contact, syntactic phenomena.

1. Introducción

En el presente trabajo nos proponemos analizar los fenómenos sintácticos croata-español en el habla de migrantes croatas en Santa Fe (Argentina) a partir de un corpus de entrevistas semiestructuradas. El trabajo se basa en datos empíricos recogidos de primera mano en trabajo de campo y forma parte de una investigación más amplia (Bilić 2022) que examina los procesos de cambio y los fenómenos de contacto con el español –aspectos fonológicos, morfosintácticos y léxicos– en el marco de los estudios sobre lenguas de herencia y lenguas en contacto en contextos migratorios. El objetivo de este trabajo es determinar qué características sintácticas pueden atribuirse a la influencia del español y/o a la pérdida lingüística.

1.1. Migrantes croatas y su lengua en la Provincia de Santa Fe, Argentina

Nuestro estudio se centra en el sur de la provincia de Santa Fe, Argentina, donde los y las inmigrantes que llegaron entre 1870 y la década de 1930, procedentes de Dalmacia y en especial de la isla de

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Hvar, formaron una importante comunidad. En su mayoría eran chacareros que trabajaban en pequeñas parcelas[1]. En la familia se hablaba únicamente el croata y, para los niños/as nacidos/as en la Argentina, esa fue su primera lengua hasta que tuvieron que asistir a la escuela. De los relatos de nuestros/as entrevistados/as surge que sus padres, madres y abuelos/as solo hablaban el dialecto de origen (chakaviano y shtokaviano-ikaviano), mientras que ellos/as lo entendían, pero no lo hablaban, "lo habían perdido". En el caso de nietos/as y bisnietos/as de los/as primeros/as migrantes, la lengua se fue perdiendo y es recién en las nuevas generaciones que aparece la inquietud por aprender la lengua ancestral. En este contexto, si bien el croata atraviesa procesos de desplazamiento con respecto a la lengua mayoritaria y hegemónica (Bilić 2022; Bilić, Cúneo y Franić 2023), los y las migrantes comparten un fuerte sentido de pertenencia dado que conocen las prácticas y los significados asociados a la cultura heredada (cf. Polinsky 2018).

En la Argentina, el croata no posee un estatus significativo ni se ha desarrollado ninguna política lingüística al respecto. Junto con la inmigración masiva y el plurilingüismo ingresado en el país, se vincula el perfil mayoritariamente monoglósico de la Argentina. Esto implicó la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas inmigratorias. No obstante, si bien la política aludida tuvo un papel clave en la evolución del conjunto de la población inmigrada, su combinación con otros múltiples factores dio al proceso de homogeneización, ritmos y características distintos en diferentes comunidades y entornos. Así, cierto grado de mantenimiento es aún constatable, al menos entre hablantes mayores, en el caso de algunas comunidades inmigradas, en las que el desplazamiento general fue más lento que para el conjunto. En este contexto de hegemonía del español, 1386 habitantes en la Argentina han declarado Croacia como su país de nacimiento, según el último censo de población argentino (INDEC 2010), y 85 corresponden a la provincia de Santa Fe. Por otro lado, según el censo anterior (INDEC 2001), 2127 personas reconocieron que su país de nacimiento era Croacia; 123 en la provincia de Santa Fe. Si bien los datos mencionados muestran que el número de los hablantes de herencia es poco significativo, los descendientes conforman una comunidad de habla que usa tanto el croata como el español, así como una variedad de formas de habla intermedias. No existen datos sobre el número de personas que hablan croata como segunda lengua.

1.2. Encuadre teórico

Cuando se trata de modelos que podrían describir la lengua de los hablantes de croata como lengua de herencia en la Provincia Santa Fe, el

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

más fructífero parece ser el modelo de Clyne (1967, 2003), quien expone con claridad los procesos y mecanismos subyacentes al contacto lingüístico, distingue múltiples tipos de transferencia, convergencia y transversión y, al mismo tiempo, evita un concepto de interferencia connotado negativamente. Nuestro análisis tendrá en cuenta las variables demográficas y sociológicas, como la generación y la edad de migración de los hablantes, el estatus social, la formación profesional, el género, así como también las actitudes sobre la lengua y la identidad. Desde el enfoque ofrecido por Rubino (2007), todas estas variables son relevantes para analizar las estructuras lingüísticas, así como para identificar las razones por las cuales ocurrieron los cambios. En particular, los enfoques de Thomason y Kaufman (1988) y Rubino (2007) enfatizan particularmente la importancia de considerar los aspectos culturales en el contacto lingüístico. Por ejemplo, Rubino destaca la transferencia de características discursivas (la más cercana a la transferencia pragmática en términos de Clyne), pero también la transferencia de características lingüísticas marcadas. Parcialmente útil a este respecto será la propuesta de De Bot (1990) que vincula la erosión de la lengua, los antecedentes migratorios y la edad del hablante. El modelo de Haugen (1953), quien se centra en una generación de hablantes bilingües, contribuirá a comprender el contacto lingüístico y los mecanismos asociados. En lo que respecta al cambio lingüístico, recuperamos también el modelo de Clyne, quien distingue entre la transferencia sintáctica y la convergencia. Por lo mencionado, la aplicación de su modelo a dos lenguas genética y tipológicamente cercanas proporciona un buen acercamiento al contacto entre croata y español. En cuanto a la terminología, mantendremos aquella utilizada en la literatura croata (y eslava) (véase Kalogjera 2013; Vranić y Zubčić 2018; Mićanović 2006): 'grupo dialectal', 'dialecto' y 'lengua vernácula'[2].

1.3. Marco metodológico

El presente trabajo sigue los lineamientos metodológicos de la lingüística de campo y la lingüística descriptiva con base etnográfica (Duranti 2000; Guber 1991; Fishman 2001; Garret 2004; Givón 1990; Labov 1972), de manera que el registro de los datos se realizó *in situ* y mediante técnicas propias del trabajo de campo. Se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, que fueron grabadas y posteriormente transcritas. Las mismas se llevaron a cabo en croata. Las personas entrevistadas, quienes expresaron sentirse tanto croatas como argentinos/as, son hablantes con diferentes grados de bilingüismo croata-español, de la generación 1B (según la tipología de Haugen 1953). Esto significa que

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

son hijos de la generacion 1A, es decir, de aquellos que emigraron luego de cumplir 14 años y que llegaron a la Argentina en el período comprendido entre 1910 y 1935, empujados principalmente por causas económicas. El principal criterio para la selección de los entrevistados fue que la lengua croata fuera su lengua de herencia (Polinsky 2018; Guérin 2010), es decir, la lengua aprendida durante la infancia en el entorno familiar, cuando hay otra lengua mayoritaria y dominante –el español– en la que se vuelven más competentes con el paso del tiempo.

Para la realización de las entrevistas, diseñamos una guía de preguntas, especialmente confeccionadas para elicitar tanto el material lingüístico como la información etnográfica y sociolingüística. Es relevante destacar que esta guía fue elaborada exclusivamente en lengua croata. El trabajo de campo fue realizado en las localidades de Alcorta, Chovet y Rosario, donde reside un número considerable de inmigrantes croatas y sus descendientes. Hemos utilizado como instrumento en la entrevista el grabador de audio y la cámara para registro en video. Para la construcción de nuestros registros de campo se ha respetado el anonimato de los sujetos entrevistados y hemos optado por utilizar las iniciales de sus nombres y apellidos como referencia.

El corpus comprende un total aproximado de ocho horas de grabación y su transcripción contiene cerca de 5600 palabras.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Participante	JMD	MEB	BSA	MCLjA
Edad	92	85	75	69
País de nacimiento	Argentina	Argentina	Argentina	Argentina
País de nacimiento de los padres	Croacia (Austria)	Croacia (Yugoslavia)	Argentina	Argentina
Se consideran bilingües	Sí	Sí	No está segura.	No está segura.
Lengua de herencia	Croata	Croata	Español/Croata	Español/Croata
Lengua de escolarización	Español	Español	Español	Español
Lengua dominante en la familia	Español	Español	Español/Croata	Español/Croata
Lengua dominante con los amigos	Español	Español	Español	Español
Lengua de la comunidad durante la infancia	Croata/Español	Croata/Español	Croata/Español	Croata/Español
Situación de lengua Croata en la comunidad actual	Sin uso cotidiano	Poco uso cotidiano	Poco uso cotidiano	Poco uso cotidiano
Estadía en Croacia	Turismo	No	Turismo	Turismo
Lengua de uso cotidiano	Español	Español	Español	Español
Lengua materna del cónyuge	Español	Español	-	Croata
Conocimiento del Croata por parte del cónyuge	Insuficiente	Insuficiente	-	insuficiente
Origen del cónyuge	Argentina	-	-	Croata/argentino
Lengua hablada con el cónyuge	Español	Español	-	Español
Conocimiento del Croata por parte de los hijos	básico	Básico	-	básico
Lengua hablada con los hijos	Español/Croata	Español/Croata	-	Español/Croata
Lengua hablada con los vecinos	Español	Español/Croata	Español/Croata	Español/Croata
Lengua hablada con los parientes	Español/Croata	Español/Croata	Español/Croata	Español/Croata
Lenguas presentes en la juventud	Español/Croata	Español/Croata	Croata/Español	Español/Croata
País de nacimiento de los abuelos	Croacia, Austro Hungría	Croacia, Austro Hungría	Croacia, Austro Hungría	Croacia, Austro Hungría
Lengua hablada por los abuelos	Croata, dialecto de Hvar	Croata, dialecto de Omiš	Croata, dialecto de Hvar	Croata, dialecto de Hvar y de Dubrovnik
Uso de la lengua Croata en la comunidad actual	Poco	Poco	poco	poco
Variedad de habla Croata	dialecto chakaviano de la isla de Hvar	dialecto shtokaviano ikaviano de la Dalmacia central	estándar/dialecto shtokaviano iekaviano	estándar/dialecto shtokaviano iekaviano
Perspectiva de regresar a vivir a Croacia	Ninguna	Ninguna	ninguna	ninguna
Perspectiva de radicarse en otro país de la UE	Ninguna	Ninguna	ninguna	ninguna
Doble ciudadanía	Sí	Se desconoce.	no	no
Identidad autopercibida	Croata (dálmata)	Croata (dálmata)	Croata/argentina	Croata/argentina
Contacto con la familia en Croacia	Poco	Regular	regular	regular
Residencia	Rosario y Peyrano, Santa Fe	Alcorta, Santa Fe	Chovet, Santa Fe	Chovet, Santa Fe

Tabla 1. *Síntesis de las respuestas obtenidas de los entrevistados*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

A continuación analizaremos los resultados obtenidos al investigar las transferencias (Clyne 2003) del español hacia el croata en el nivel sintáctico.

2. Análisis de los datos

Para el análisis del corpus, consideramos los procesos de simplificación y generalización. Por 'simplificación' entendemos el proceso o la estrategia mediante la cual el hablante se relaciona con las estructuras del idioma que aprende. Por otro lado, la 'generalización' refiere al razonamiento desde lo individual a lo general, es decir que, en el caso de la adquisición de la lengua, involucra la aplicación de conocimientos existentes o reglas individuales ya adoptadas a otras categorías, a nuevos fenómenos o nuevas situaciones en el aprendizaje de la lengua (Littlewood 1984: 23; Noyau 2001). En ambos procesos, la creatividad del hablante pasa a primer plano.

En cuanto al orden de palabras, se estudia la ubicación del adverbio y del adjetivo, así como también la relación entre el auxiliar y el participio (o adjetivo verbal), prestando especial atención a la influencia de los patrones del idioma español y al mecanismo de transferencia sintáctica. Por último, con respecto a la relación entre la sintaxis y el discurso, se destacan las repeticiones, las expresiones insertadas y las dislocaciones.

El análisis comprende una elección representativa de los cambios más significativos que surgieron como consecuencia del contacto con el español.

Para describir el habla croata en el nivel sintáctico, utilizamos como conceptos clave los de transferencia y transversión en el proceso de contacto e influencia entre lenguas [*crosslinguistic influences*] (Clyne 2003). Entendemos que la *transferencia sintáctica* es el fenómeno mediante el cual las reglas gramaticales de una lengua se transfieren a otra, conservando la estructura de los componentes de la segunda lengua.

2.1. El sintagma

En croata, el núcleo del sintagma nominal (sustantivo) y sus modificadores concuerdan en caso, género y número, mientras que, en el sintagma verbal, cuyo núcleo es un verbo, el componente principal determina la forma del subordinado. En este apartado nos interesan dos relaciones gramaticales fundamentales entre las palabras, la de concordancia (de caso, género y número) dentro del sintagma nominal y la de rección de caso en el sintagma verbal.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

2.1.1. El sintagma nominal (caso, género y número)

En croata, el sustantivo y sus modificadores concuerdan en caso, género y número dentro del sintagma nominal. En nuestro corpus, se observa la ausencia de declinaciones, lo cual podría atribuirse a la influencia del español. Polinsky (2018: 246) señala que los hablantes de herencia pierden sensibilidad a la morfología de caso y, de manera general, a las distinciones morfológicas. En los ejemplos siguientes observamos esta "insensibilidad" a la morfología de caso, género y número en los hablantes de croata como lengua de herencia. En el sintagma *obe jezike* 'ambas lenguas', que está compuesto por *obe* 'ambas' y el sustantivo *jezike* 'lenguas', identificamos la declinación en caso acusativo femenino singular, posiblemente como transferencia de la palabra *lengua* que en español es femenina (mientras que en croata es masculina).

(1) a) *Govorin dobro* ***obe jézíke***[4]

govori-n	*dobro*	*ob-e*
hablar.PRS.1SG	bien.ADV	ambas-ADJ.NUM.ACC.PL.F
jezik-e		
lengua-ACC.PL.F		

'Hablo bien ambas lenguas'.

b) Estándar: *oba jezika*

ob-a	*jezik-a*
ambas-ADJ.NUM.ACC.PL.M	lengua-ACC.PL.M

Con respecto al caso, en la frase con la negación del verbo *imati/nemati* 'tener/no tener', que rige caso acusativo dado que se trata del objeto directo, lo esperado sería *Nemamo hrvatsku televiziju*, o bien en genitivo *Nemamo hrvatske televizije* 'No tenemos la televisión croata'. Sin embargo, se observa que se declina solamente *televizije* en genitivo y el adjetivo *hrvatska* queda en nominativo singular femenino.

(2) a) *Nemamo* ***televizije hervatska****.*

nemam-o	*televizij-e*	*hervatsk-a*
tener-PRS.1PL.NEG	televisión-GEN.SG.F	croata-NOM.SG.F

'No tenemos la televisión croata'.

b) Estándar: *hrvatsku televiziju* (o también: *hrvatske televizije*)

hrvatsk-u	*televizij-u*
croata-ACC.SG.F	televisión-ACC.SG.F

En cuanto al número, el ejemplo *dwa ćer* 'dos hijas' muestra que la entrevistada no declina el número *dwa* 'dos', que en croata estándar tiene su forma femenina *dvije*; el sustantivo femenino *ćer* 'hija' es irre-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

gular porque termina en consonante y, por lo tanto, lo declina como si fuera masculino. La forma esperada sería el genitivo singular *kćeri*. Lo más probable es que, en el caso de los hablantes de herencia, se pierda el caso de declinación irregular dado que su adquisición es más difícil. En la misma oración no está declinado el sustantivo *sin*, que en estándar tiene la terminación *-a* en su forma acusativa singular. Así también, en el ejemplo *moja dida* 'mi abuelo' el pronombre posesivo *moj* aparece en la forma femenina por inseguridad del entrevistado y por influencia del sustantivo *dida* 'abuelo' terminando en *-a* como los sustantivos femeninos tanto en español como en croata.

(3) a) *I posli godinu, on oženio se druga žena i imala* ***dwa ćer i sin****.*

i	*posli*	*godin-u*	*on*	*oženi-o*
y.CONJ	después.ADV	año-ACC.SG.F	él.3SG	casarse-PST.SG.M

se	*drug-a*	*žen-a*
REFL	otra-ADJ.NOM.SG.F	mujer-NOM.SG.F

i	*ima-la*	*dw-a*	*ćer*	*i*
y.CONJ	tener-PST.SG.F	dos-NOM.M	hija.NOM.SG.F	y.CONJ

sin
hijo.NOM.SG.M

'Y después de un año, él se casó con otra mujer y tuvieron dos hijas y un hijo'.

b) Estándar: *dvije* *kćeri*
dv-ije *kćer-i*
dos-NOM.F hija-GEN.SG.F

En la expresión de la posesión, se observa el uso del genitivo en lugar del adjetivo posesivo derivado de los nombres propios y de los adjetivos posesivos. La utilización del genitivo en estos casos proviene de las lenguas latinas, probablemente del habla dálmata por influencia del dialecto véneto, así como del italiano y, por último, del español.

(4) a) *Ja san* ***baba od Carle*** *i tako ću van kazat štôgod od moja tâta i od moja mâma […]*

ja	*san*	*bab-a*	*od*	*Carl-e*
1SG	ser.PRS.1SG	abuela-NOM.SG	de.PREP	Carla-GEN.SG

tako	*ću*	*van*	*kaza-t*	*što-god*
así.ADV	querer.AUX.PRS.1SG	2PL.DAT	decir-INF	algo.ACC-PART

od	*moj-a*	*tat-a*	*i*	*od*
de.PREP	mi-NOM.SG.F	papá-NOM.SG.M	y.CONJ	de.PREP

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

moj-a *mam-a*
mi-NOM.F mamá-NOM.F
'Yo soy la abuela de Carla y le voy a decir algo de mi papá y de mi mamá'.

b) Estándar: *Carlina baka*

En el ejemplo anterior, la frase *od*+genitivo reemplaza al sintagma *Carlina baba*, forma en la cual se utiliza el adjetivo posesivo *Carlina* 'de Carla'. El mismo fenómeno se observa en (5):

(5) a) *U Chovetu najbolie govori Anka,* ***mama od Marijana*** *[…]*

u	*Chovet-u*	*najbolie*
en.PREP	Chovet-LOC.SG.M	mas.ADV-bueno.SUPER.ADV
govor-i	*Ank-a*	*mam-a*
hablar-PRS.3SG	Anka	madre-NOM.SG
od	*Marijan-a*	
de.PREP	Marijana	

'En Chovet, la que habla mejor croata es Anka, la mamá de Marijana'.

b) Estándar: *Marijanina mama*

2.1.2. El sintagma verbal

En el sintagma verbal croata exhibe diferentes tipos de relaciones. En cuanto a la valencia verbal, la lengua croata presenta rección de caso, donde el componente principal (el verbo) determina generalmente las propiedades del componente subordinado. Se identifica una rección "fuerte" cuando el componente principal aparece en una forma definida y el componente subordinado no puede ser reemplazado por otra forma (otros casos), mientras que en los casos de rección "débil" el componente subordinado puede aparecer en otros casos (véase Silić y Pranjković 2007: 264).

En nuestro corpus, se observa la influencia del español en las características del componente dependiente, que en general no se da en la forma del caso de declinación esperada, lo que puede ser caracterizado como una transferencia sintáctica. En los ejemplos a continuación, identificaremos las características de la lengua de herencia e intentaremos determinar aquellos casos en los que se puede observar la influencia del español.

Verbo *kazati* ('decir')

En el caso de los verbos relacionados con la conversación, hemos notado el uso no esperado de la preposición *od* 'de', que puede ser el resultado de la influencia del español, pero también una característica del dialecto de herencia (chakaviano o shtokaviano-ikaviano):

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

(6) *I tako ću van* ***kazat*** *štogod* ***od*** *moja tata i* ***od*** *moja mama i* ***od*** *mene […]*

tako	*ću*	*van*	*kaza-t*	*što-god*
así.ADV	querer.AUX.PRS.1SG	2PL.DAT	decir-INF	algo.ACC-PART
od	*moj-a*	*tat-a*	*i*	*od*
de.PREP	mi-NOM.SG.F	papá-NOM.SG.M	y.CONJ	de.PREP
moj-a	*mam-a*	*i*	*od*	*men-e*
mi-NOM.F		mamá-NOM.F y.CONJ		de.PREP 1SG-GEN

'Le voy a decir algo de mi papá, de mi mamá, y de mí...'

Por otro lado, en los verbos que se enumeran a continuación, notamos una clara pérdida de las declinaciones que se puede atribuir tanto a la influencia del idioma español como a la erosión del habla de herencia. Caracterizamos este fenómeno como transferencia sintáctica porque es evidente que los hablantes transmiten el patrón de un sintagma verbal de la lengua española y así forman la estructura en la lengua de herencia.

Verbos *biti* ('ser/estar') y *doći* ('llegar')

La no distinción de caso es especialmente frecuente con el verbo *biti* 'ser/estar' así como también con los verbos de movimiento como, por ejemplo, *doći* 'llegar'.

En los siguientes ejemplos, los sustantivos *Hervatska* 'Croacia' y *skula* 'escuela' junto al verbo *biti* 'ser/estar', así como el sustantivo *Arhentina* 'Argentina' junto al verbo *doći* 'llegar', ocurren en caso nominativo, en vez de locativo o acusativo.

(7) *I on, pri dvi godini, smo* ***bili u Hervatska*** *i on govori super.*

i	*on*	*pri*	*dvi*	*godin-i*
y.PREP	3SG	atras.ADV	dos.NUM.NOM.F	año-NOM.PL.F
smo	*bi-li*	*u*	*Hervatsk-a*	
ser.AUX	ser-PST.PL.M	en.PREP	Croacia-NOM.SG.F	
i	*on*	*govor-i*	*super*	
y.PREP		3SG	hablar-PRS.3SG	super.ADV

'Con él estuvimos hace dos años en Croacia y él habla muy bien'.

(8) *Kad moj otac* ***došao u Arhentina****, sin u terbuh.*

kad	*moj*	*otac*		*doša-o*
cuando.ADV	mi.ACC.SG.M	padre-NOM.SG.M		llegar-PST.SG.M
u	*Argentin-a*	*sin*	*u*	*terbuh*
en.PREP	Argentina-NOM.SG.F	hijo.NOM.SG.M	en.PREP	panza.ACC.SG.M

'Cuando mi padre llegó a la Argentina, su hijo estaba en la panza'.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

En otro ejemplo con el verbo de movimiento *doći* 'llegar' acompañado por una frase temporal, la estructura *u godinu* 'en el año' que usan los entrevistados está en acusativo y se aleja de la forma esperada (*godine*, genitivo singular). En este caso también observamos una transferencia del español causada por la atrición del habla de herencia. Posiblemente, el hecho de que el verbo de movimiento *doći* 'llegar' responde a la pregunta *kamo?* '¿adónde?' contribuye a este uso.

(9) *Moj ćaća je doša'* ***u godinu*** *íjadu devestó dwâdesé' íšes.*

moj	*ćać-a*	*je*	*doš-a*	
mi-NOM.SG.M	padre-NOM.SG.M	ser-AUX	llegar-PST.SG.M	
u	*godin-u*	*ijad-u*	*devesto*	*dwadese'*
en.PREP	año-ACC.SG.F	mil-ACC.SG.F	novecientos.NUM	veinte.NUM
i-šes				
y.CONJ=seis.NUM				

'Mi padre llegó en el año 1926'.

En el caso de la utilización de las preposiciones *iz* 'de/desde' o *u* 'en/dentro' junto a un topónimo, también se observó la pérdida de declinación en genitivo. Se trata de un fenómeno extendido dado que lo mismo ocurre con otras preposiciones, como en el caso del verbo *ostati* 'quedarse'. Por ejemplo:

(10) *Moj tata je bio* ***iz Véliko berdo****, a mama* ***iz Ómiš****.*

moj	*tat-a*	*je*	*bi-o*	*iz*
mi.NOM.SG.M	papá-NOM.SG	ser.AUX	ser-PST.SG.M	de.PREP
Velik-o	*Berd-o*			
Veliko-NOM.SG.N		Berdo-NOM.SG.N		
a	*mam-a*	*iz*	*Omiš*	
y.CONJ	mamá-NOM.SG	de.PREP	Omiš.NOM.SG.M	

'Mi papá era de Veliko Brdo, y mi mamá, de Omiš'.

En síntesis, observamos el uso no esperado del acusativo con los verbos de movimiento *kamo?* ('adónde') y del locativo con los verbos estáticos *gdje?* ('dónde'). Podemos observar inseguridad en el dominio de las declinaciones. Esto se observa particularmente con los topónimos que no son de uso frecuente.

Verbo *imati* ('tener')

Los sintagmas que acompañan al verbo *imati* generalmente presentan formas que omiten las declinaciones de caso:

(11) *[…] on oženio se druga žena i* ***imala dwa ćer i sin****.*

on	*oženi-o*	*se*	*drug-a*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

él.3SG casarse-PST.SG.M REFL otra-ADJ.NOM.SG.F
žen-a *i* *ima-la*
mujer-NOM.SG.F y.CONJ tener-PST.SG.F
dva *ćer* *i* *sin*
dos.NUM.NOM hija.NOM.SG.F y.CONJ hijo.NOM.SG.M
'El se casó con otra mujer y tuvo dos hijas y un hijo'.

(12) *Ona* ***ima brat****, kako se llama.*
ona ima *brat*
3SG tener.PRS.1SG hermano.NOM.SG
kako *se* *llama*
como.ADV REFL llama
'Ella tiene un hermano, quien se llama'.

La ausencia de declinaciones puede atribuirse, por un lado, a la adopción insuficiente del sistema lingüístico y, en particular, al sistema de casos y, por otro lado, también puede interpretarse como una transferencia del español. A diferencia del sistema de declinaciones del croata, en español las frases nominales no presentan marcas de caso sino que la función sintáctica de las frases nominales de la oración se señala de manera diferente, por ejemplo, mediante preposiciones. Como señala Vinja (1992: 73) desde una perspectiva contrastiva y de contacto entre lenguas romances y eslavas, para marcar las relaciones que en el idioma croata se denotan mediante las terminaciones de casos, el español usa preposiciones que pueden fusionarse con el artículo.

2.2. La oración simple

En el nivel de la oración se identifican también fenómenos de influencia entre una lengua y otra. Por ejemplo, los más evidentes son la falta de concordancia entre sujeto y predicado y la ausencia del verbo auxiliar en el sintagma verbal.

2.2.1. Ausencia de concordancia entre sujeto y predicado

En este apartado consideramos, en primer lugar, la relación entre sujeto y predicado como los componentes básicos de una oración simple. A diferencia de lo esperado en el croata estándar, se observan casos en los que la relación entre sujeto y predicado se realiza sin marcar la concordancia, dependiendo de la competencia lingüística del hablante de croata, así como también de la influencia del español.

Mencionaremos algunos ejemplos de falta de concordancia entre sujeto y predicado, ya sea de género o, con mayor frecuencia, de número e incluso de persona:

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

(13) *Njezin* ***djed su bili*** *Petrić.*

njezin	*djed*	*su*
su.NOM.SG.F	abuelo.NOM.SG.M	ser.PRS.3PL.AUX
bi-li	*Petrić*	
ser-PST.PL.M	Petrić	

Lit.: 'Su abuelo eran Petrić.'

(14) *Kad* ***su umrli mama.***

kad	*su*	*umr-li*	*mam-a*
cuando.ADV	ser.AUX	murir.PST.PL.M	madre-NOM.SG.F

Lit.: 'Cuando murieron mamá.'

La falta de concordancia puede deberse, en parte, a la influencia de las estructuras verbales usadas en oraciones similares en español, que prefiere formas sintéticas (pretérito perfecto simple). En croata, la forma esperada del pretérito perfecto debería concordar en género y número con el sujeto: *moj djed, on je umro* 'mi abuelo, él murió' *njezin djed bio je* 'su abuelo era'; *kad je umrla mama* 'cuando murió mamá'.

2.2.2. Ausencia de verbo auxiliar en el sintagma verbal

Observamos que el verbo auxiliar a menudo está ausente en el sintagma verbal del habla croata de herencia de nuestros entrevistados; para expresar el pasado, los hablantes usan únicamente el participio del verbo[7]. Este caso específico de transferencia sintáctica se explica por la influencia del español y las diferencias entre el español y el croata en las formas para expresar el pasado (pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto o pretérito imperfecto)[8]. Vinja (1992: 303) afirma que la lengua española muestra una marcada tendencia a utilizar el pretérito indefinido (aoristo), que de hecho es una forma absoluta del pasado. Por otro lado, en el croata contemporáneo, no se utilizan las formas del imperfecto ni del pretérito perfecto simple en la comunicación cotidiana; solamente se usa el pretérito perfecto compuesto y sus formas perfectivas e imperfectivas como expresiones de tiempo pasado[9].

En los siguientes ejemplos se usan únicamente los participios *došli* 'llegado' y *govorili* 'hablado' en lugar del sintagma verbal completo *došli su* 'llegaron/han llegado' y *govorili su* 'hablaban/han hablado' donde es necesario incluir la tercera persona plural del verbo auxiliar *su* 'han'.

(15) a) ***Došli*** *u Argentinu jer ni bilo ništa tamo.*

doš-li	*u*	*Argentin-u*	
llegar-PST.PL.M	en.PREP	Argentina-ACC.SG.F	
ni	*bi-lo*	*ni-šta*	*tamo*
ser.AUX.NEG	ser-IMPRS.PST.SG.N	nada.NEG-que.NOM	allá.ADV

'Llegaron a la Argentina porque allá no había nada'

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

b) Forma esperada: ***Došli su*** *u Argentinu jer tamo nije bilo ničega*.

(16) a) *Dobro* ***govorili*** *spaniolski, con acento.*

dobro	*govori-li*	*spaniolsk-i*
bueno.ADV	hablar-PST.PL.M	español-ACC.SG.M
con	*acento*	
con	acento	

'Hablaban bien croata, pero con acento'.

b) Forma esperada: *Dobro* ***su govorili*** *španjolski, con acento*.

2.3. La oración compleja

En nuestro corpus, observamos una gran cantidad de construcciones complejas que incluyen diversos grados de dependencia sintáctica. Es precisamente a través del uso de conjunciones, su frecuencia y diversidad, que podemos interpretar la seguridad de un hablante en el uso de las formas lingüísticas más complejas y, en particular, la influencia de la lengua dominante en la expresión de enunciados a través de estas construcciones complejas. Nuestra hipótesis es que los hablantes de herencia se sienten, en principio, más seguros en el uso de estructuras de oraciones simples, mientras que en las oraciones complejas generalmente se apoyan en la lengua dominante, en la que la complejidad sintáctica les resulta más accesible y segura. Desde el punto de vista de las lenguas en contacto, la influencia del español se manifiesta en el hecho de que se generaliza el uso del pronombre relativo *šta* 'qué' y de la conjunción *i* 'y'.

Por un lado, el mecanismo de coordinación o concatenación de estructuras es un rasgo relevante de la expresión oral en general y, por lo tanto, muy frecuente en nuestro corpus; en el ejemplo se observan dos estructuras coordinadas mediante *i* 'y'. A su vez, dos cláusulas subordinadas temporales encabezadas por *kad* 'cuando' organizan el discurso. Asimismo, la dependencia sintáctica ocurre también en el caso de la oración relativa *šta ne zna govori hervaski* 'que no sabe hablar croata', que depende de la oración subordinada temporal, encabezada por *kad*.

(17) *Kad ima svita* ***šta*** *ne zna govóri hervaski, góvorin španjolski* ***i*** *kad ne razumi, eee,* ***onda*** *góvorin drugi jézik.*

kad	*ima*	*svit-a*	*šta*	
cuando.ADV	hay.IMPRS	gente-GEN.SG.M	que.REL	
ne	*zna*	*govori*	*hervask-i*	
NEG	saber-PRS.3SG	hablar.INF	croata-ACC.SG.M	
i	*kad*	*ne*	*razum-i*	*onda*
y.CONJ	cuando.ADV	NEG	entender-PRS.3SG	después.ADV
govori-n	*drug-i*	*jezik*		

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

hablar- PRS.1SG otro-ACC.SG lengua.ACC.SG
'Cuando hay gente que no sabe hablar croata, hablo español, y cuando (alguien) no entiende, entonces paso a la otra lengua'.

Los siguientes apartados se centran en las oraciones complejas coordinadas y subordinadas de manera separada.

2.3.1. Coordinación

Nuestros entrevistados conectan las oraciones de diferentes maneras, usando principalmente los recursos más simples. A menudo usan la conjunción coordinante *i* 'y' como nexo copulativo entre oraciones simples, así como también en las oraciones complejas. Esto no es tan inesperado dado que se trata de discursos orales (entrevistas) que involucran segmentos narrativos. Cada entrevistado organiza las partes de su testimonio mediante los recursos más simples que tiene a su disposición; en el caso de la combinación de oraciones, se trata de un conjunto relativamente limitado disponible en la lengua de herencia.

Algunos ejemplos en los que observamos de manera reiterada el uso de la conjunción coordinante *i* 'y' son los siguientes:

(18) ***I** čekan da koji dan vas poznan **i** da van bude puno sritno.*

i	*čeka-n*	*da*	*koj-i*	
y.CONJ	esperar-PRS.1SG	que.CONJ	cual/que-REL.M	
dan	*da*	*vas*	*pozna-n*	
día.NOM.SG.M	que.REL	usted.2PL.ACC	conocer.PRS.1SG	
i	*da*	*van*	*bud-e*	*puno*
y.CONJ	que.CONJ	2PL.DAT	ser-FUT.3SG	mucho.ADV
sritn-o				
feliz-NOM.SG.N				

'Y espero conocerlo un día y que sea feliz'.

(19) ***I** ovi čovik s njiem je tamo. **I** onda se on stavi' rabotu uznju.*

i	*ov-i*	*čovik*	*s*	*njiem*
y.CONJ	aquel-NOM.SG.M	hombre.NOM	con.PREP	3SG.INS.M
je	*tamo*			
estar.PRS.SG.	allá.ADV			
i	*onda*	*se*	*on*	
y.CONJ	después.ADV	REFL	3SG	
stav-i	*rabot-u*	*uz-nju*		
poner-PST.SG.M		trabajo-ACC.SG.F	con.PREP=3SG.ACC.F	

'Y este hombre estaba allá con él. Y se puso a trabajar con ella'.

Como mencionamos, este fenómeno de repetición de la conjunción coordinante *i* 'y' también puede estar relacionado con las características

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

de la expresión oral y del habla en general. Es decir, el hablante se expresa con bastante libertad y conecta ciertas zonas de su discurso (oraciones o fragmentos más extensos) con la conjunción más simple *i* 'y'. Silić (1984: 21-22) enfatiza que las oraciones complejas coordinadas deben incluirse en el nivel del texto y advierte sobre la elección del hablante de las estructuras coordinadas, subordinadas, simples o complejas, dependiendo de la intención comunicativa y de las estrategias retóricas disponibles (véase también Badurina y Palašić 2019: 260).

Asimismo, las oraciones también pueden estar vinculadas mediante una expresión específica con una función relacional, metalingüística y metadiscursiva, que puede hacer referencia a la intención comunicativa del hablante. Un ejemplo de este tipo es la estructura que corresponde a la expresión en español *así se los voy a contar* que funciona como índice del discurso narrativo (una historia de vida):

(20) *Ja san baba od Carle* ***i tako ću van kazat*** *štogod od moja tata i od moja mama i od mene ka' san bila malešna* ***i*** *štogo' sa' šta san ja velika.*

ja	*san*	*bab-a*	*od*	*Carl-e*
1SG	ser.PRS.1SG	abuela-NOM.SG	de.PREP	Carla-GEN.SG
tako	*ću*	*van*	*kaza-t*	
así.ADV	querer.AUX.PRS.1SG		2PL.DAT	decir-INF
što-god	*od*	*moj-a*	*tat-a*	
algo-ACC.PART	de.PREP	mi-NOM.SG.F	papá-NOM.SG.M	
i	*od*	*moj-a*	*mam-a*	
y.CONJ	de.PREP	mi-NOM.F	mamá-NOM.F	
i	*od*	*men-e ka'*	*san*	
y.CONJ	de.PREP	1SG.GEN	cuando.ADV	ser.AUX
bi-la	*malešn-a*	*i*	*štogo*	
ser-PST.SG.F	niña-NOM.SG.F	y.CONJ	algo.ACC-PART	
sa	*šta*	*san*	*ja*	*velik-a*
ahora.ADV	que.REL	ser.PRS.1SG	1SG	grande-NOM.SG.F

'Yo soy la abuela de Carla y así se los voy a contar, algo de mi papá, de mi mamá y de mí, cuando yo era chica, y algo más de ahora, de grande'.

2.3.2. Subordinación

En el caso de las oraciones complejas subordinadas, cabe destacar el uso de conjunciones que los hablantes emplean debido a la influencia del español. En particular, las oraciones subordinadas relativas y temporales se construyen casi regularmente mediante un proceso de transferencia. Las características básicas de estas oraciones se presentan a continuación con especial referencia a las características que surgen como resultado de la influencia del español.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Oraciones relativas

Las formas del pronombre relativo en la lengua croata son las siguientes: *koji* 'cual', *čiji* 'cuyo' (masculino) / *koja, čija* (femenino) / *koje, čije* (neutro). Entre las personas entrevistadas, estas formas son reemplazadas por pronombres relativos simplificados como *što*, *ča* y *da* 'que'. Estos pronombres introducen oraciones relativas y reemplazan a los núcleos nominales (sustantivos o pronombres) en la oración principal.

El pronombre *šta/ča* 'que' aparece entonces como pronombre relativo único. Es probable que los hablantes "economicen" el esfuerzo y generalicen el uso del pronombre relativo *que* del español en lugar de usar las formas más complejas de los pronombres relativos (*koji/ koja/ koje/ čiji/ čija/ čije* 'cual/ cuales/ cuyo(s)/ cuya(s)'), que requieren concordancia con el antecedente en género, número y caso, y son probablemente poco accesibles para nuestros entrevistados, ya sea debido a la pérdida lingüística o a la adquisición insuficiente de la lengua de herencia (Clyne 2003). Así también, reconocemos la influencia del pronombre español *que,* que se transmite y se inserta mediante el mecanismo de transferencia en la estructura de la oración croata.

(21) a) *Živen u jedno misto* ***šta*** *se zove Alcorta. Prije san živila u drugo misto* ***da*** *nije puno daleko odve.*

žive-n	*u*	*jedn-o*	*mist-o*
vivir-PRS.1SG	en.PREP	un- NUM.NOM.SG.N	pueblo-NOM.SG.N
šta	*se*	*zove*	*Alcorta*
que.REL	REFL	llamar.PRS.3SG	Alcorta
prije		*san*	*živi-la*
antes.ADV	ser.AUX	vivir-PST.SG.F	
u	*drug-o*	*mist-o*	*da*
en.PREP	otro-NOM.SG.N	pueblo-NOM.SG.N	que.CONJ
ni-je	*puno*	*daleko*	*odve*
ser.NEG-PRS.3SG		muy.ADV	lejos.ADVaquí.ADV

'Vivo en un pueblo que se llama Alcorta. Antes vivía en otro pueblo que no está muy lejos de acá'.

b) Forma esperada: *misto* ***koje*** *se zove Alcorta*

(22) a) *Kad ima svita* ***šta*** *ne zna govóri hervaski, góvorin španjolski […]*

kad	*ima*	*svit-a*	*šta*	*ne*
cuando.ADV	hay.IMPRS	gente-GEN.SG.M	que.REL	NEG
zna	*govori*	*hervask-i*		
saber-PRS.3SG	hablar.INF	croata-ACC.SG.M		
govori-n	*španjolsk-i*			
hablar-PRS.1SG	español-ACC.SG.M			

'Cuando hay gente que no sabe hablar croata, hablo en español'.

b) Forma esperada: *svita* ***koji*** *ne zna govori hrvatski*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Oraciones subordinadas sin conjunción

En la lengua croata, si bien las estructuras subordinadas suelen introducirse, como mencionamos, con la conjunción *da* 'que' o con el pronombre relativo *koji* 'que/cual', la yuxtaposición también puede observarse como una estructura *implícitamente subordinada* (Badurina y Palašić 2019: 258). Desde el punto de vista gramatical, no se trata de estructuras independientes, sino que se omiten las designaciones habituales de relaciones sintácticas de la oración subordinada. Sin embargo, este tipo de estructuras puede reformularse en una oración explícitamente subordinada[10].

En nuestro corpus hemos observado los siguientes ejemplos en los cuales se omite el nexo subordinante o bien el mecanismo esperado de subordinación:

(23) a) *Živili su u jednon kućicu,* ***puno malešna****.*

živi-li	*su*	*u*	*jedn-on*
vivir-PST.PL.M	ser.AUX	en.PREP	una-LOC.SG.F

kućic-u	*puno*	*malešn-a*
casita-DIM.ACC.SG.F	mucho.ADV	chiquita-NOM.SG.F

'Vivían en una casa que era muy pequeña'.

b) Estructura subordinada esperada: *Živjeli su u jednoj kućici* ***koja je bila*** *malešna*

a) *Kad moj otac došao u Arhentina,* ***sin u trbuh****.*

kad	*moj*	*otac*	*doša-o*
cuando.ADV	mi.NOM.SG.M	padre-NOM.SG.M	llegar-PST.SG.M

u	*Argentin-a*	*sin*	*u*	*terbuh*
en.PREP	Argentina-NOM.SG.F	hijo.NOM.SG.M	en.PREP	panza.ACC.SG

'Cuando mi padre llegó a Argentina, su hijo estaba en la panza.'

b) Estructura subordinada esperada: *Kad je moj otac došao u Argentinu,* ***sin je bio u trbuhu***

En el ejemplo (23), *puno malešna* 'muy pequeña', no se utiliza el pronombre relativo. Además de la ausencia de la oración subordinada completa, la especificación simplemente se yuxtapone a continuación del antecedente.

Así también, en el ejemplo (24) *sin u terbuh* 'hijo en la panza', no se observa conexión ni relación con la oración principal (se omite el mecanismo de inclusión). Además, se observa la ausencia del verbo en la cofrase principal.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Oraciones subordinadas temporales

En nuestro corpus, se observa también un uso alterado de las conjunciones en las oraciones subordinadas temporales.

(25) a) *Ja san naučila govôri hervaski* ***kad*** *san bila málešna, s mójon mámon i s moj tata,* ***dokle*** *oni nisu znali govôri španjolski.*

ja	*san*	*nauči-la*	*govori*	*hervask-i*	
1SG	ser.AUX	aprender-PST.SG.F	hablar.INF	croata-NOM.SG.M	
ka'	*san*	*bi-la*	*malešn-a*		
cuando.ADV		ser.AUX	ser-PST.SG.F	niña-NOM.SG.F	
s	*moj-on*	*mam-on*	*i*		
con.PREP		mi-ADJ.INS.SG.F	mamá.NOM.SG.F	y.CONJ	
s	*moj*	*tat-a*	*dokle*	*oni*	
con.PREP		mi.ADJ.INS.SG.M	papa.NOM.SG.M	hasta.ADV	1PL
ni-su		*zna-li*	*govori*		
ser.NEG-AUX.PRS.3PL			saber-PST.PL.M	hablar.IN	
španjolsk-i					
español-ACC.SG.M					

'Yo aprendí a hablar croata cuando era niña, con mi mamá y con mi papá; ellos no sabían hablar español.' (Lit.: 'hasta que ellos no empezaron a hablar español')

b) Forma estándar: ***sve dok*** *nisu progovorili španjolski*

En el ejemplo anterior, la oración subordinada está conectada con la oración principal mediante una estructura de conjunciones no canónica. Observamos el uso del adverbio *dokle* 'hasta que' en lugar del adverbio esperado *sve dok* 'mientras que'. El significado literal sería 'hasta que ellos no empezaron a hablar español', mientras que la forma esperada en croata sería *sve dok nisu progovorili španjolski*, en la cual la locución *sve dok* 'hasta que' construye un pleonasmo para indicar el límite de la acción que transcurre hasta el momento de la realización de la acción denotada por el verbo perfectivo negado ('hasta que no'), en este ejemplo concreto, con el significado *do onoga časa dok ne počnu govoriti / dok ne progovore* 'hasta que empezaron a hablar' / 'hasta que hablaron'. La entrevistada crea las expresiones croatas guiándose por una hipótesis que se apoya en un modelo del español, sobre la base de una organización sintáctico-semántica condicionada por el español, que sigue de manera literal.

2.4. Conversión de clases sintácticas

En menor medida, hemos observado que la influencia entre lenguas da como resultado un cambio en la categoría léxica. En primer lugar, la con-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

fusión entre adverbio y sustantivo se observa en el ejemplo del adverbio *uveče* 'a la noche' que tiene el rol del sustantivo *večer* 'la noche'. Así notamos que la entrevistada confunde el adverbio *uvečer* 'a la tarde/noche' con el sustantivo *večer* 'atardecer/noche. *Uvečer* es la fusión de la enclítica preposicional *u* 'en' y el sustantivo *večer* 'atardecer/noche'. En otras palabras, usa una sola forma *uveče* para dos categorías de palabras 'a la noche/al atardecer' (adverbio) y 'noche/atardecer' (sustantivo). Probablemente esto se deba a que la entrevistada no conoce suficientemente la forma *večer*. Desde la perspectiva sintáctica, observamos que la entrevistada coloca el adverbio *uveče* dentro de la clase sintáctica del sustantivo y, de esta manera, aquel adquiere las características de clase nominal.

(26) *Ona je došla ode, pa ka' je došlo* ***uveče*** *[…].*

ona	*je*	*doš-la*	*ode*
3SG		ser.AUX	llegar-PST.SG.F acá.ADV
pa	*ka'*	*je*	*došl-o*
y.PREP	cuando.ADV	ser.AUX	llegar-PST.SG.N
u-veče			
en.PREP-noche.LOC.SG.F			

'Ella llegó acá y cuando llegó la noche...'

De manera similar, y probablemente debido a un mecanismo de generalización, el hablante usa la forma única *hrvatski* para el adjetivo gentilicio 'croata' y el sustantivo gentilicio/ étnico 'un(a) croata'. Los adjetivos gentilicios *h(e)rvatski* 'croata' y *talijanski* 'italiano' son utilizados en lugar de los sustantivos étnicos *Hrvatica* 'una croata' y *Talijanka* 'una italiana', en los cuales se omiten las características correspondientes a las declinaciones. Esto también puede estar relacionado con el isomorfismo de adjetivo y el sustantivo étnico *español/a.*

(27) *Tamo je još* ***hrvatski*** *koji nije puno...*

tamo	*je*	*još*	*hrvatsk-i*
allí.ADV	ser.AUX	todavia.ADV	croata-NOM.PL.M
koj-i	*ni-je*	*puno*	
qual/que-NOM.SG.M		ser.NEG-AUX.PRS.3SG	muy.ADV

'Él es croata y todavía no es muy…'

(28) *Nije bila* ***hervatski****, bila* ***talijanski****.*

ni-je	*bi-la*	*hervatsk-i*	
ser.NEG-AUX.PRS.3SG		ser.PST.SG.F	croata-NOM.PL.M
bi-la	*talijansk-i*		
ser-PST.SG.F	italiano-NOM.PL.M		

'No era croata, era italiana'.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

2.5. Orden de palabras

Según Poplack (2004: 592), cuando se combinan dos lenguas en una única oración, pueden surgir varios problemas de incompatibilidad, y el más evidente deriva de las diferencias en el orden de palabras entre las lenguas en contacto involucradas. Por lo tanto, el orden de los constituyentes en la oración en el corpus analizado muestra especialmente la influencia del español en la lengua de herencia. Dado que el orden de palabras en el idioma croata es relativamente flexible y en cierta medida el español es más estricto (Vinja 1992: 453-455), los hablantes en muchos casos (por ejemplo, en el caso de los clíticos), siguen el orden de palabras del español.

Según la tipología que propone Clyne (2003), la alteración en el orden de palabras canónico puede analizarse como parte de un proceso de transferencia sintáctica. En nuestro caso, la estructura de la oración croata está condicionada por la del español, y los recursos lingüísticos de la lengua de herencia están integrados en dicha estructura. A continuación, nos centraremos en la ubicación del adverbio, del verbo auxiliar y del adjetivo.

2.5.1. Inversión verbo auxiliar - participio

En los siguientes ejemplos, el orden de palabras también es influido por el orden de la frase verbal en español. El orden de palabras en el sintagma verbal *su imali* 'han tenido' no es el esperado (orden de palabras canónico *imali su*, es decir, participio activo y verbo auxiliar). Asimismo, en el ejemplo posterior la forma estándar sería *uvijek je bio koji prijatelj* 'siempre ha sido/estado algún amigo', donde el adverbio se ubicaría al inicio de la frase principal, mientras que el sintagma verbal sería compacto y presentaría el orden *bio je* en la oración *Kad sam bio doma, bio je uvijek koji prijatel.*

(29) *Tako je svit pomoga i* ***su imali*** *svoju kuću.*

tako	*je*	*svit*	*pomog-a*
así.ADV	ser.AUX	gente.NOM.SG.M	ayudar-PST.SG.M
i su	*ima-li*	*svoj-u*	
y.CONJ	ser.AUX	tener-PST.PL.M	su-ADJ.ACC.SG.F
kuć-u			
casa-ACC.SG.F			

'La gente los ayudó y tuvieron su propia casa'.

(30) *Kad san bi' doma je …* ***je uvik bi'*** *koji prijatel.*

kad	*san*	*bi*	*doma*
cuando.ADV	ser.AUX	ser.PST.SG.M	casa.ADV
je	*uvik*	*bi*	*koj-i*
ser.AUX	siempre.ADV	ser.PST.SG.M	algún-INDF.NOM.SG.M
prijatel			

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

amigo.NOM.SG
'Cuando estaba en casa, siempre había algún amigo'.

2.6. Sintaxis y discurso

En el corpus analizado se observan también fenómenos relacionados con el discurso que afectan la sintaxis y que podrían explicarse ya sea a partir del contacto con el español o sobre la base del nivel de competencia lingüística de los entrevistados.

A continuación, se examinan las repeticiones, las inserciones y las dislocaciones.

2.6.1. Repeticiones

Entendemos la repetición como la reiteración en su aspecto formal de una parte o de la totalidad de los elementos de un segmento o enunciado anterior, con posibles modificaciones (de entonación, de unidades deícticas, de morfemas verbales, etc.) y con variaciones en el sentido semántico y pragmático del nuevo segmento respecto del anterior (Garcés Gómez 2002: 439). La función de la repetición es la de mantener la continuidad discursiva (Bernicot, Salazar-Orvig y Veneziano 2006: 30).

En el ejemplo (31), se observa que el pronombre personal *oni* 'ellos' repite el antecedente *tri unuke* 'tres nietas'. De esta manera, el hablante reitera y enfatiza el referente y, al repetirlo, refuerza la estructura sintáctica de la oración. Por lo tanto, la repetición aparece como un modo de intensificar el elemento repetido (Garcés Gómez 2002: 440):

(31) *[…] iman* ***tri unuke, šta oni*** *ne znadu govorit hervaski.*

ima-n	*tri*	*unuk-e*	*šta*
tener-PRS.1SG	tres.NOM	nieta-GEN.PL	que.REL
oni ne	*znad-u*	*govori-t*	*hervask-i*
3PL NEG	saber-PRS.3PL	hablar-INF	croata-ACC.SG.M

'Tengo tres nietas, ellas no saben hablar croata'.

Además, en el ejemplo anterior, el pronombre personal *oni* 'ellos' se presenta de manera discontinua dado que no aparece inmediatamente pospuesto a *tri unuke* 'tres nietas' sino precedido por el pronombre relativo *šta* 'que'. Es posible analizarlo como un índice de inseguridad lingüística, junto a la necesidad del hablante de estructurar la oración y al mismo tiempo poner énfasis en el participante discursivo: *sta ONI ne znadu* 'que ELLOS no saben' (en lugar de la forma esperada *sta ne znadu* 'que no saben').

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

2.6.2. Expresiones insertadas

Llamamos 'expresiones insertadas' a las estructuras independientes que se inclyen dentro de una oración y que generalmente expresan un comentario metadiscursivo o una explicación del contenido de la oración, mediante los cuales el hablante evalúa su propia competencia. Dentro de este grupo, algunos autores distinguen aquellas que se basan en la declaración previa del hablante y que le permiten fortalecer la coherencia discursiva del intercambio y asegurar la continuidad temática. Otro tipo de oraciones insertadas tiene como estímulo la presencia del interlocutor y, en estos casos, la oración insertada se refiere a este y permite al enunciador añadir una precisión, introducir una restricción o un distanciamiento. De esta manera, el hablante previene una objeción de sus interlocutores. Asimismo, las frases insertadas se describen como correcciones o como aclaraciones añadidas al discurso que en este caso se percibe como "deficiente". Algunos autores, por otro lado, las consideran en relación con la estructura de la información, ya sea información que está en primer plano o simplemente un comentario (Beyssade 2012: 115).

En el corpus analizado, las oraciones insertadas no son demasiado frecuentes y, en cuanto a su estructura, siguen el patrón de la segunda lengua, el español:

(32) *Svi tamo … **kako ti reći** … su mi primili dobro.*

sv-i		*tamo*	*kako*	*ti*
todo-ADJ.NOM.PL.M		allá.ADV	como.ADV	2SG.DAT
reći	*su*	*mi*	*primi-li*	*dobro*
decir.INF	ser.AUX	1SG.DAT	recibir-PST.SG.M.	bien.ADV

'Todos allá...cómo decirte... me recibieron bien'.

(33) *On se rodio, **kako se ono**… Sela?*

on	*se*	*rodi-o*	*kako*	*se*
3SG	REFL	nacer.PST.SG.M	como.ADV	REFL
ono	*Sela*			
DEM	Sela			

'Él nació, ¿cómo se (llama).... Sela?'

En los ejemplos anteriores, las expresiones insertadas tienen principalmente una función metalingüística. En estos casos, el hablante se orienta para encontrar una palabra más adecuada o una expresión desconocida. Algunas veces, se corresponden con la necesidad de anunciar los contenidos adicionales que el hablante añadirá a la frase y al mismo tiempo invitan al interlocutor a coconstruir el discurso.

Por otro lado, se reconocen algunos casos que poseen una función de aclaración; estas expresiones siguen la estructura del español en el orden

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

de palabras, como se observa en los siguientes ejemplos. En (34), la oración *kad ona je bila mlada* 'cuando ella era joven' expresa la duración de la acción.

(34) *Moja majka je rekla,* ***kad ona je bila mlada****, malasna, nije išla u škuolu.*

moj-a	*majk-a*	*je*	*rekl-a*
mi-ADJ.NOM.SG.F	madre-NOM.SG.F	ser.AUX	decir-PST.SG.F
kad *ona*	*je*	*bi-la*	
cuando.ADV	3SG	ser.AUX	ser-PST.SG.F

mlad-a	*malasn-a*
joven-ADJ.NOM.SG.F	chiquita.ADJ.NOM.SG.F

ni-je	*išl-a*	*u*	*škuol-u*
ser.NEG-AUX.PRS.3SG	ir-PST.SG.F	en.PREP	escuela-ACC.SG.F

'Mi madre dijo, cuando ella era joven, chiquita, no iba a la escuela'.

2.6.3. Dislocaciones

Cuando un constituyente se ubica fuera de su posición canónica, se denomina dislocación (Ward y Birner 2004); por ejemplo, si es canónicamente posverbal y se ubica en posición preverbal. Cuando se ubica más a la izquierda de su posición canónica (comúnmente, al inicio de la oración), se trata de una dislocación a la izquierda. Desde el punto de vista formal, el constituyente dislocado se caracteriza porque aparece fuera de los límites clausales, seguido generalmente de una pausa, mientras que en la posición canónica aparece un pronombre correferencial con el constituyente dislocado.

La dislocación a la izquierda es un recurso muy común en las lenguas, en particular en español y otras lenguas romances (Simone 1997; Givón 1990; Carrera Díaz 1997) con la función de topicalizar un referente (aunque puede tener también otras funciones). En croata, por otra parte, este procedimiento es bastante inusual (Kalogjera 2014: 14), en particular cuando el verbo auxiliar se encuentra ausente de la estructura de pretérito perfecto. Por lo tanto, es posible suponer que se transfiere la estructura informativa del español al croata, es decir, se organiza la estructura de las oraciones de acuerdo con las necesidades comunicativas de los hablantes, sobre la base de convenciones propias del español, como la dislocación a la izquierda con función topicalizadora. Los siguientes ejemplos ilustran el fenómeno:

(35) ***Moj otac, on*** *imao dućan.*

moj	*otac*	*on*
mi.ADJ.NOM.SG.M	padre.NOM.SG.M	3SG

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

ima-o *dućan*
tener-PST.SG. comercio.NOM.SG.M
'Mi padre, él tuvo un comercio'.

(36) ***Moj dida, on*** *imao tri sestra i dvi brata, claro.*
moj *did-a* *on* *ima-o* *tri*
mi.ADJ.NOM.SG.M abuelo-NOM.SG 3SG tener-PST.SG.Mtres.NUM.NOM

sestr-a *i* *dvi* *brat-a* *claro*
hermana-NOM.SG y.CONJ dos-NUM.NOM.SG.F hermano-GEN.PL claro
'Mi abuelo, él tuvo tres hermanas y dos hermanos... claro'.

3. Conclusiones

A pesar del alto grado de preservación de las características de las hablas locales de origen, se puede afirmar que la influencia del español es muy visible a nivel morfosintáctico, a través de los procesos de simplificación y generalización, tales como la inserción, la reiteración y la dislocación. Siguiendo los supuestos teóricos sobre lenguas en contacto (Filipović 1986; Thomason y Kaufman 1991; Weinreich 1953), respecto de las características de la lengua croata en contacto con el español que estudiamos aquí, podemos concluir que, en el nivel sintáctico, se manifiesta la influencia del español. En el análisis de la estructura de la oración y de sus componentes, identificamos varios fenómenos relevantes en los hablantes de croata como lengua de herencia. Los analizamos desde el nivel de sintagma hasta los componentes de la oración, incluyendo la oración compleja. En el nivel sintagmático notamos la omisión de las características de las declinaciones en el sintagma nominal y de la rección de caso en el verbal. En cuanto a la expresión de posesión, hemos observado que puede derivar del contacto lingüístico o bien es posible que se preserve la estructura del habla croata de herencia (shtokaviano o chakaviano). En el nivel oracional, notamos que a menudo hay una falta de concordancia entre sujeto y predicado, y es relativamente frecuente la ausencia del verbo auxiliar en el predicado, que se interpreta por la influencia de la forma española del uso de tiempo pasado (pretérito perfecto simple). Con respecto a la coordinación de oraciones complejas, encontramos que los entrevistados en su mayoría relacionan o repiten las oraciones simples, lo que puede atribuirse a la pérdida lingüística, pero también a la inseguridad al expresar oralmente opiniones con estructuras lingüísticas más complejas. También hemos encontrado que a menudo se usan medios aloglóticos, la conjunción española *pero o porque*, con el propósito de conectar las oraciones. En cuanto a la subordinación, observamos la generalización de los pronombres *šta* y *ča,* pro-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

bablemente debido a la pérdida lingüística o la adopción insuficiente de diferentes formas de pronombres relativos en croata, pero también debido a la influencia de las hablas de herencia, que son propensas a la simplificación y la generalización en las oraciones subordinadas relativas. El orden de palabras en la oración señala particularmente la influencia de los patrones del español, por lo que tales fenómenos pueden clasificarse claramente como transferencias sintácticas porque los hablantes siguen el modelo de la lengua mayoritaria en casos particulares como la ubicación del adverbio, del adjetivo y del verbo auxiliar. La organización del discurso se caracteriza por fenómenos específicos de repeticiones de ciertos segmentos oracionales, de dislocaciones y, en algunas instancias, de oraciones insertadas, principalmente con una función metalingüística. Como se observa en la tabla 2, los fenómenos documentados pueden tener una etiología multiple, que incluya tanto la influencia del español como la baja competencia lingüística en croata. Un estudio mayor, con más participantes, podría profundizar en la definición de las causas.

Nivel	***Fenómeno observado***	***Influencia del Español***	***Baja competencia lingüística***
Sintagma nominal	No concordancia de género, número y caso	sí	sí
	Construcción genitiva	sí	—
Sintagma verbal	Falta de distinción de casos	sí	sí
Oración simple	No concordancia entre sujeto y predicado	sí	sí
	Ausencia de verbo auxiliar	sí	sí
Oración compleja	Sobreutilización de la conjunción coordinante *i* 'y'	sí	—
	Sobreutilización del relativo *sta* 'que'	sí	sí
	Ausencia de mecanismo de subordinación	sí	sí
	Usos alterados de las conjunciones temporales	sí	sí
	Construcción condicional	sí	sí
Orden de palabras	Ubicación del adverbio	sí	sí
	Inversión verbo auxiliar - participio	sí	sí
	Ubicación del adjetivo	sí	sí
Discurso	Duplicaciones/reiteraciones	sí	sí (inseguridad lingüística)
	Expresiones insertadas	—	sí (inseguridad lingüística)
	Dislocaciones	sí	sí (inseguridad lingüística)

Tabla 2. *Fenómenos sintácticos según la influencia del español y la baja competencia lingüística*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Josip Bruno Bilić
Universidad de Buenos Aires
josipbilic@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-4745-243X

Ivana Franić
Departamento de Estudios Románicos
Facultad de Filosofía
Universidad de Zagreb
ifranic1@ffzg.unizg.hr
ORCID: 0000-0003-2922-4094

Recepción: 07/11/2022; Aceptación: 03/10/2023

Notas

1 Para más detalle sobre las olas migratorias croatas, véase Nejašmić (1990).

2 El termino *grupo dialectal* (cro. *narječje*, ingl. *supradialect*) denota un grupo de dialectos que comparten ciertas características lingüísticas sustanciales (en el caso de la lengua croata existen tres grupos dialectales: shtokaviano, kaikaviano y chakaviano). El termino *dialecto* se encuentra jerárquicamente por debajo del nivel del grupo dialectal y abarca las *lenguas vernáculas* que comparten una cantidad significativa de características fonológicas, morfológicas, léxicas (y de otro tipo) comunes, diferenciándose así de otras lenguas cercanas (los tres grupos dialectales croatas se subdividen en varios dialectos que difieren entre sí). Como observamos, el concepto de *lengua vernácula* se ubica jerárquicamente por debajo del nivel de un dialecto y denota una lengua viva, orgánica o nativa que se usa regularmente en una región, en oposición a una lengua estándar, nacional u oficial.

3 Uno de los consultantes fue entrevistado en Rosario, aunque su lugar de residencia es la localidad de Peyrano. Se acordó la entrevista en Rosario dado que se encontraba en dicha ciudad en ese momento.

4 En los ejemplos, la primera línea representa las emisiones originales formuladas por los y las consultantes. Las líneas subsiguientes incluyen la segmentación morfema a morfema y el glosado que ofrece información gramatical y semántica. Se provee también una equivalencia al español. Cuando es necesario, se consigna la estructura estándar o esperada en los ejemplos (b).

5 Se han cambiado los nombres de los no entrevistados para resguardar su privacidad.

6 A diferencia de las frases nominales, el paradigma pronominal del español manifiesta un sistema de oposiciones de caso que distingue entre nominativo, acusativo y dativo.

7 Este fenómeno puede observarse desde el punto de vista tanto morfológico como sintáctico. La ausencia formal del verbo auxiliar se considera más un fenómeno de la morfología, aunque tiene repercusiones significativas en el plano sintáctico. El verbo auxiliar forma parte del sintagma verbal y queremos en este caso en particular destacar este aspecto.

8 En la clasificación de Vinja (1992: 303-307): pretérito indefinido o pretérito perfecto absoluto, pretérito perfecto o pretérito perfecto actual, pretérito imperfecto, antepretérito y pluscuamperfecto.

9 En la comunicación cotidiana, el uso del pretérito perfecto compuesto es menos común en América Latina y su uso se ve desplazado por el pretérito perfecto simple.

10 Badurina y Palašić mencionan el ejemplo *Molimo, isključite mobitele* 'Por favor, apaguen los celulares' en el cual, la frase implícita subordinada dependiente (*isključite mobitele*) se puede reformular en la frase subordinada explícita *Molimo da isključite mobitele* 'Le rogamos que apaguen los celulares' (Badurina y Palašić 2019: 250).

11 "La classe des dislocations est une innovation romane généralisée ; on en trouve beaucoup en roumain, français, italien et espagnol" (Simone 1997: 58). Según Simone (1997: 53), Bally considera mucho antes este fenómeno (no explícito) cuando habla de la "phrase segmentée".

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

[12] Simone afirma que en español la dislocación a la izquierda es posible con todo tipo de sintagmas nominales, por ejemplo: *Este libro, ¿lo quieres?* o *A Juan le diré lo que ha pasado* (Simone 1997: 58). Según Givón (1990), la dislocación a la izquierda introduce "thèmes qui ont été laissés hors de l'attention" (véase Simone 1997: 52).

Referencias bibliográficas

Badurina, Lada y Nikolina Palašić. 2019. "Asindetske subordinirane strukture". *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 45:2. 249-263.

Bernicot, Josie, Anne Salazar-Orvig y Edy Veneziano. 2006. "Les reprises: Dialogue, formes, fonctions et ontogénèse". *La linguistique*, 42. 29-49.

Beyssade, Claire. 2012. "Le statut sémantique des incises et des incidentes du français". *Langages*, 2:186. 115-130.

Bilić, Josip Bruno. 2022. *El croata como lengua de herencia en el sur santafesino (Argentina).* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Bilić Josip Bruno, Paola Cúneo e Ivana Franić. 2023. "El croata como lengua de herencia en Argentina: Entre la vulnerabilidad y el mantenimiento lingüístico". *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28:1. 86-104.

Carrera Díaz, Manuel. 1997. *Grammatica della lingua spaniola*. Roma: Editori Laterza.

Clyne, Michael. 1967. *Transference and triggering*. The Hague: Nijhoff.

Clyne, Michael. 2003. *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Bot, Kees. 1990. "Metalinguistic awareness in Dutch immigrants in Australia". Paper presented at the combined ALAA/ALS Conference. Sydney: Macquarie University.

Duranti, Alessandro. 2000 [1997]. "Diversidad lingüística." En *Antropología Lingüística*, 83-124. Madrid: Cambridge University Press.

Filipović, Rudolf. 1986. *Teorija jezika u kontaktu: uvod u lingvistiku jezičnih dodira*. Zagreb: Školska knjiga.

Fishman, Joshua. (ed.). 2001. *Handbook of language and ethnic identity*. Oxford: Oxford University Press.

Garcés Gómez, María Pilar. 2002. "La repetición: formas y funciones en el discurso oral". *Archivo de filología aragonesa*, 59-60: 1. 437-456

Garret, Paul. 2004. "Language Contact and Contact Languages." En *A Companion to Linguistic Anthropology*, Alessandro Duranti (ed.), 46-73. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

Givón, Talmy. 1990. *Syntax. A Functional Typological Introduction*. Vol. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Guber, Rosana. 1991. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Legasa.

Guérin, Veronica. 2010. "Trust me, I am a linguist!: building a partnership in the field". *Language documentation and conservation*, 4. 22-33.

Haugen, Einar. 1953. *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Kalogjera, Damir. 2013. "Iz terminologija dijalekatskih promjena." *Hrvatski dijalektološki zbornik*, 18. 3-10.

Labov, William. 1972. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Philadelphia.

Littlewood, William. 1984. *Foreign and Second Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mićanović, Krešimir. 2006. Jezik kao prostor varijeteta. En *Raslojavanje jezika i književnosti: zbornik radova 34. seminara Zagrebačke slavističke škole*, K. Bagić (ed.), 11-22. Zagreb: FF Press.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Nejašmić, Ivica. 1990. "Iseljavanje iz Hrvatske u evropske i prekomorske zemlje od sredine 19 stoljeća do 1981 godine - pokušaj kvantifikacije". *Migracijske i etničke teme,* 6:4. 511-526.

Noyau, Colette. 2001. "Typologie et dynamiques des langues: les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle". *Linx*, 45. 177-184.

Polinsky, Maria. 2018. *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Poplack, Shana. 2004. Code-switching. En *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An international handbook of the science of language*, Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier y Peter Trudgill (eds.), 589-596. Berlin: Walter de Gruyter.

Rubino, Antonia. 2007. "Immigrant Minorities: Australia". En *Handbook of Language and Communication: diversity and change*, Marlis Hellinger y Anne Pauwels (eds.), 87-122. Berlin: Mouton de Gruyter.

Simone, Raffaelle. 1997. "Une interprétation diachronique de la 'dislocation à droite' dans les langues romanes". *Langue française*, 115 ("La variation en syntaxe"). 48-61.

Silić, Josip. 1984. *Od rečenice do teksta. Teoretsko-metodološke pretpostavke nadrečeničnog jedinstva*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Silić, Josip e Ivo Pranjković. 2007. *Gramatika hrvatskoga jezika – za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.

Thomason, Sarah Grey y Terrence Kaufman. 1988. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.

Vinja, Vojmir. 1992. *Gramatika španjolskog jezika s osnovama španjolsko-francusko-talijanskog uspoređenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Vranić, Silvana y Sanja Zubčić. 2018. "Hrvatska narječja, dijalekti i govori u 20 st.". *Povijest hrvatskoga jezika*, 5 knjiga, 20 stoljeće - prvi dio, 542-543. Zagreb: Croatica.

Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in Contact*. New York: Linguistics Circle of New York Publications.

Ward, Gregory y Betty Birner. 2004. "Information Structure and Non-Canonical Syntax". En *The Handbook of Pragmatics*, Laurence Horn y Gregory Ward (eds.), 153-174. Oxford: Blackwell.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 33-62
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2061 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

El italiano en el paisaje lingüístico de Buenos Aires como campo de disputa de la representación y autorrepresentación de la italianidad en Argentina

Francesca Capelli y Rosana Ariolfo

El presente estudio analiza el paisaje lingüístico (PL) de Buenos Aires como escenario en el que se refleja la representación y autorrepresentación de la italianidad argentina a través de los numerosos usos lingüísticos plasmados en los signos gráficos y textuales que se encuentran distribuidos a lo largo del espacio urbano.
Para tal fin se ha recogido un corpus de 500 "visualidades" (Arfuch 2009) representadas en todo tipo de superficie visible en el espacio público de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense, como marquesinas, vidrieras, carteles, folletos, menús, indumentaria, productos, objetos, etc. Dicho material ha sido clasificado por zonas, por rasgos temáticos (toponomástica, nombres y apellidos, nombres geográficos, utensilios de cocina, productos alimenticios, mafia, miscelánea, etc.), por características lingüísticas, por tipología de enunciante, para poder analizarlo como género discursivo, es decir, según rasgos temáticos, retóricos y enunciativos (Steimberg 1993, Bajtín 1982).
Por otro lado, se han suministrado 9 entrevistas semiestructuradas, en profundidad, de aproximadamente una hora de duración, con el fin de contrastar las diferentes representaciones de la italianidad y el vínculo de los sujetos entrevistados con dicho concepto. El análisis de los signos lingüísticos y de las entrevistas ha permitido entender que el PL es un género discursivo y a la vez un terreno de disputa del concepto de italianidad y de los símbolos con esta conectados.

Palabras clave: paisaje lingüístico, Buenos Aires, italianidad, español e italiano en contacto, gastronomía italiana.

The Italian language in the linguistic landscape of Buenos Aires as a field of dispute of representation and self-representation of

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Italianness in Argentina. This study analyses the linguistic landscape (LL) of Buenos Aires as a scenario in which the representation and self-representation of Argentine Italianness is reflected through the numerous linguistic uses embodied in the graphic and textual signs distributed throughout the urban space. To this end, a corpus of 500 "visualities" (Arfuch 2009) has been collected, represented on all kinds of visible surfaces in the public space of the city of Buenos Aires and the Buenos Aires suburbs, such as awnings, shop windows, posters, leaflets, menus, clothing, products, objects, etc. This material has been classified by area, by thematic features (toponomastics, names and surnames, geographical names, kitchen utensils, food products, mafia, miscellany, etc.), by linguistic characteristics, by typology of enunciator, in order to analyse it as a discursive genre, i.e. according to thematic, rhetorical and enunciative features (Steimberg 1993, Bajtín 1982).
On the other hand, 9 semi-structured, in-depth interviews of approximately one hour's duration were provided in order to contrast the different representations of Italianness and the link of the interviewed subjects with this concept. The analysis of the linguistic signs and the interviews allowed us to understand that the LL is a discursive genre and at the same time a terrain of dispute of the concept of Italianness and the symbols connected to it.

Keywords: linguistic landscape, Buenos Aires, italianity, Spanish and Italian in contact, Italian cuisine.

1. Introducción[1]

El interés por el estudio de la lengua en el paisaje urbano ha ido creciendo de manera exponencial. De hecho, a partir del conocido trabajo pionero de Landry y Bourhis (1997), las investigaciones en este campo se han incrementado notablemente, con distintos enfoques metodológicos y en las más variadas realidades y disciplinas, como la geografía humana, la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, etc. (Backhaus 2006; Cenoz *et al*. 2006; Bagna *et al.* 2007; Shohamy, Gorter 2009; Franco Rodríguez 2013; Lado 2011; Blommaert 2013; Pons Rodríguez 2012; Castillo Lluch *et al*. 2013; Landone 2018, entre muchos otros). También destacan estudios sobre el PL en entornos institucionales, como el formativo (Albizu Echechipia 2016, Rowland 2013, Prego Vázquez, Zas Varela 2018; Bellinzona 2018, 2021, etc.), a los que se añaden otros más recientes, centrados en contextos de migración (Calvi 2014, 2016, 2017, 2018, 2022; Ariolfo 2017, 2018, 2019, 2022; Uberti

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Bona 2016; Landone 2018; Mariottini, 2019a, 2019b; Calvi, Pontrandolfo 2021, etc.), ámbito en el que se centra nuestro trabajo. En efecto, el incremento de los desplazamientos migratorios ha repercutido notablemente en la organización espacial de las relaciones sociales y transnacionales y ha generado nuevos espacios plurilingües cuyo análisis aporta importantes datos acerca de los procesos de cambio que se generan en el seno de la estructura social, donde la lengua funciona como instrumento de construcción identitaria individual y grupal (De Fina 2003; Bamberg *et al.* 2007).

El contacto entre el español y el italiano (y sus dialectos) iniciado sobre todo a partir de la inmigración italiana en Sudamérica entre los siglos XIX y XX, contribuyó significativamente a caracterizar de modo peculiar el habla común de los argentinos, en especial, de los habitantes de Buenos Aires. Se trata de un fenómeno que ha sido muy estudiado por numerosos especialistas en ámbito lingüístico, sociolingüístico, literario, musical, lexicográfico, etc. (Castro 1941, Guarnieri 1967, Zannier 1967, Terrera 1968, Meo Zilio 1970, 1989, Teruggi 1974, Fontanella de Weinberg 1994, 1996, Cancellier 1996, 2012, 2015, Fajardo Aguirre 1998, Di Tullio 2003, Patat, Villarini 2012, Conde 2011, 2016, Wingeyer 2019, Bohrn 2020, Giménez Folqués 2020, Ariolfo, Mariottini 2022, entre otros). Muchas peculiaridades aún perviven en la lengua oral y escrita del español de Argentina, y conviven con nuevas incorporaciones léxicas, fruto de la continuidad de los contactos entre Argentina e Italia, que han seguido influyendo en el español argentino durante todo el último siglo. De hecho, las redes sociales, los medios de comunicación, los intercambios de tipo sociocultural, económico-político y turístico favorecen las innovaciones, por lo cual la influencia del italiano avanza y no se circunscribe a los fenómenos estudiados en épocas pasadas.

En efecto, el italiano está presente en el espacio público de Buenos Aires y en él abundan las inscripciones en la mencionada lengua, por lo que ya son varios los trabajos en los que se aborda dicho fenómeno.

En este marco, Hipperdinger (2018) estudia la coexistencia del español y otras lenguas (entre ellas, el italiano) en las denominaciones comerciales de la ciudad de Bahía Blanca; Bengochea (2019) analiza la presencia de lenguas en calles de la zona del Abasto de Balvanera y de la zona del barrio coreano de Flores, dando cuenta, a pesar de la ausencia del italiano, de la diversidad lingüística, producto de la confluencia de los procesos migratorios, del turismo y de la globalización; Capelli (2022a, b, c) y Balsas y Capelli (en prensa) reflexionan acerca de la presencia de las referencias visuales a las mafias italianas en la ciudad de Buenos Aires; Calvi, Ferrari y Pontrandolfo (2021) analizan lo italiano en el PL de algunas zonas de Buenos Aires, concentrándose específicamente en el sector de la restauración; Frontera (2022) intenta detectar y categorizar los compo-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

nentes simbólicos de la identidad lingüística y cultural relacionados con el concepto de "italianidad" en algunos emprendimientos comerciales del sector enogastronómico de la ciudad de Buenos Aires gestionados por italianos, descendientes de italianos y argentinos. Los trabajos mencionados ponen de relieve el creciente interés que está cobrando el estudio de la presencia de la lengua italiana en el paisaje lingüístico de Buenos Aires y provincia. En este contexto, la ciudad puede verse como una superficie significante (Sarlo 2009) en la cual se inscriben signos gráficos y textuales que habilitan una circulación de símbolos identitarios. Estos símbolos constituyen parte del paisaje lingüístico (PL) idiosincrásico de la ciudad, visualidades (Arfuch 2009) que, estratificándose en diferentes capas de sentido, representan las huellas del pasaje de lo italiano por la ciudad y de su continua evolución. Dichas visualidades son entendidas como conjuntos de signos comunicativos (textuales, gráficos e iconográficos) que combinan diversos modos semióticos sin jerarquía de sentido, por lo que el texto no es solo el epígrafe de una imagen, la imagen no es simplemente la ilustración de un texto y la gráfica no es un mero elemento decorativo. La difusión del PL en Buenos Aires, ya sea de tipo *top-down* que *bottom-up*, transforma la presencia italiana en la ciudad en un "sentido común visual" (Caggiano 2012), ya que la italianidad se funde, hasta naturalizarse, con la arquitectura, la toponimia, la cocina, la publicidad, la moda, la política. Por tal razón, estudiar el PL italiano en Buenos Aires significa estudiar contextualmente la representación y la autorrepresentación de la identidad italiana, algo que requiere un trabajo previo de desnaturalización de la mirada, para reconocer y desglosar conceptos y nociones semánticamente afines, como cliché, estereotipo, idea común, lugar común, etc. (Amossy y Pierrot 2001). Sin embargo, cabe aclarar que no toda la presencia de lo italiano en el PL de Buenos Aires implica necesariamente una identificación con la italianidad. En efecto, a pesar de que los nombres de algunos emprendimientos remiten a elementos italianos, no siempre han de atribuirse a un vínculo personal o familiar con Italia. Es el caso del bar *San Marino* (en el barrio de Almagro), cuyo nombre ya existía cuando fue comprado por los actuales dueños, quienes desconocían que San Marino es un microestado en territorio italiano; o el *Caffè del Doge* (en el barrio de Villa Crespo), cuyo gerente no eligió ni el nombre, ni la decoración, ni las inscripciones, ni las citas literarias de autores italianos presentes en el local, por tratarse de una franquicia. Otro ejemplo es el del restaurante-pizzería *Comacchio* (en el barrio de Flores), cuyos dueños, a pesar de no ser descendientes de italianos, eligieron dicho nombre luego de haber visitado Comacchio, localidad en la región italiana de Emilia Romagna que les agradó mucho.

A pesar de que estos elementos no son objeto de análisis en nuestra investigación, cabe mencionarlos pues son útiles para poner en eviden-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

cia la complejidad del vínculo identitario con Italia, que no se limita a las historias individuales y familiares, sino que remite también a un patrimonio cultural que se percibe y se considera casi natural y nacional.

2. Objetivos, metodología y corpus

El presente estudio analiza la representación y autorrepresentación de la italianidad en Argentina, específicamente a través del PL gastronómico de Buenos Aires visto como superficie significante en la cual se inscriben signos gráficos y textuales que habilitan una circulación de símbolos identitarios.

Problematizar el concepto de percepción y autopercepción de la identidad italiana y de sus representaciones a través del estudio del paisaje lingüístico de Buenos Aires, en particular, el PL relativo a los emprendimientos gastronómicos, se justifica por el fuerte valor afectivo representado por la comida. Sin embargo, dado que, independientemente de la presencia masiva de la inmigración italiana en un territorio, la cocina italiana es un cliché de la representación de la italianidad en el extranjero y del *made in Italy*, hemos decidido seleccionar para el presente trabajo los emprendimientos gastronómicos gestionados por italianos nativos o descendientes que reivindican una fuerte identificación con lo italiano. De esta manera se evita la interferencia de factores vinculados con el *márquetin,* que impactarían en los resultados de la investigación.

En este sentido, durante una visita etnográfica a una sucursal del *Caffé del Doge* en el barrio de Almagro (una cadena italiana de *franchising* con un local también en Argentina), notamos en sus paredes la presencia de citas extraídas de famosas novelas italianas, cuyo significado era del todo desconocido por el gestor del bar, según el cual se trataba simplemente del diseño y de la decoración propia de la cadena.

Una hipótesis que guía nuestro estudio es que los paisajes lingüísticos italianos en Buenos Aires son, por un lado, la consecuencia de las oleadas migratorias entre finales de 1800 y principios de 1900 y, por otro lado, testimonian también un cambio de actitud hacia "lo italiano", pasando de la estigmatización de comienzos de 1900 hasta llegar a la idealización actual, casi acrítica, de cualquier aspecto de la vida italiana. Por esta razón, los paisajes lingüísticos se configuran como uno de los lugares de la disputa de la identidad, donde se contrapone, a nivel simbólico, lo auténtico (italiano nativo) a lo autóctono (argentino), la pureza al mestizaje, la tradición a la adaptación, el respeto de la norma lingüística estándar a la variación: categorías y conceptualizaciones que emergen del análisis de las construcciones discursivas de los productores de signos, es decir, de las entrevistas suministradas a los mismos como parte de la investigación.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Para tal fin, se ha seleccionado del banco de imágenes (alrededor de 500) construido por el equipo de investigadores de la Universidad del Salvador, un corpus de aproximadamente 70 "visualidades" (Arfuch 2009) tomadas en 9 locales gastronómicos de Buenos Aires, específicamente, 8 restaurantes y una heladería, algunas de las cuales se han seleccionado a título ejemplificativo para el presente trabajo.

El corpus completo ha sido clasificado según dos criterios: los temas a los que se refieren las visualidades y la variación lingüística.

En el primer caso, los nombres de los locales han sido distribuidos en cuatro grupos, sobre la base de las ocurrencias más comunes (nombres propios de persona y apellidos, nombres de comida o utensilios de cocina, topónimos italianos, referencias a la mafia) más un grupo de categorías residuales.

De acuerdo con el segundo criterio, se han identificado distintas formas de variación relacionadas con la ortografía, los cambios de fonema, los calcos, la morfosintaxis y, si bien de manera minoritaria, el *code-mixing*.

Junto con el análisis semiótico de las visualidades se han suministrado nueve entrevistas semiestructuradas de aproximadamente una hora de duración a los propietarios de los locales seleccionados para la investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo de acuerdo con el método etnográfico, que prevé la participación activa del entrevistador y la observación directa, fundamentales para conocer y comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores. Consecuentemente se ha tratado de privilegiar un tipo de conversación fluida con los entrevistados, utilizando como instrumentos metodológicos las preguntas generales, la libre asociación y la categorización diferida (Guber 2011), es decir, una categorización que no se define a priori, sino más bien, *ex post*, a través del diálogo con el informante. Por otro lado, cada uno de los encuentros se ha llevado a cabo en los locales gastronómicos en los que los propietarios desarrollan su actividad, ya que la observación etnográfica del paisaje lingüístico presente en dichos ambientes forma parte de la entrevista.

Los entrevistados, de diferentes edades, perfiles y trayectorias migratorias, se identifican con lo italiano, por ser descendientes de italianos (Pinuccio, Silvana del Sorpasso, Nuvola, Paoletti), o bien, por ser italianos nativos llegados a la Argentina a diferentes edades, desde la infancia (Picciau, Furchi), hasta la adultez (Maldito Tano, Fumarola). Se trata, pues, de informantes que tienen el italiano como lengua nativa, o bien, como lengua de herencia.

Dado que el idioma italiano en la gastronomía es frecuente incluso en lugares donde la inmigración italiana no ha sido tan masiva como en Argentina, en nuestra investigación era fundamental conectar la presen-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

cia de dicha lengua a un factor de representación y autorrepresentación identitaria. Por tal razón, la selección de los entrevistados y las entrevistadas se ha basado sobre los siguientes criterios: ser italiano/a nativo/a o descendiente de italianos, manifestar una fuerte identificación con Italia, haber elegido personalmente el nombre del local y ser hablante nativo de italiano o de herencia.

Considerar el italiano una lengua de herencia (como alternativa a la antinomia lengua materna *vs* lengua extranjera), permite contar con un amplio espectro de formas de bilingüismo y reconocer cualquier desviación de la norma como fenómeno de variación y no como simple error. Además, se toma en cuenta el valor afectivo de la lengua percibida (o no) en el ámbito familiar y hogareño durante la infancia y la relación que los/las informantes han mantenido con ella.

Las entrevistas realizadas, cuyo número se justifica por el carácter cualitativo y exploratorio de nuestra investigación, han aportado datos importantes para confrontar y relacionar las diferentes representaciones de la italianidad, el vínculo de los sujetos entrevistados con dicho concepto y la actitud hacia la lengua con la tipología de la oferta culinaria. Además, han sido útiles para confirmar la hipótesis de que el uso del italiano en los textos y en las imágenes constituye un caudal de sentido, en particular, en relación con la representación de la italianidad en Argentina. Sin embargo, cabe preguntarse si la italianidad en estos locales puede representarse a través de elementos simbólicos como la bandera tricolor, una receta o una canción tradicional, el origen de las materias primas empleadas para cocinar, la nacionalidad de quien cocina o de quien está a cargo del local, la lengua utilizada en los menús, etc. Por otro lado, el análisis del discurso no puede prescindir del valor que el productor de los signos analizados atribuye al propio origen y a la historia migratoria propia o familiar. Por ejemplo, a partir de la elección del nombre de un local, cuando es el resultado de una elección voluntaria, emergen estas diferentes atribuciones de sentido: no es lo mismo llamar un local con el propio apellido (*Furchi*) que llamarlo con el nombre de una abuela calabresa jamás conocida (*Maria Fedele*), o denominar una pizzería *Maldito Tano*, jugando con la estigmatización o la mala fama de los inmigrantes italianos de comienzos del siglo XX[2], o bien, darle a un restaurante el nombre de una antigua fábrica de pastas que había sido creada por los antepasados recién llegados de Cerdeña (*Italpast*).

3. Paisaje lingüístico como género discursivo

El PL presente en todas las superficies significantes de dichos locales ha sido analizado en cuanto género discursivo (Steimberg 1993, Bajtín

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

1982), es decir, caracterizado por rasgos temáticos, retóricos y enunciativos.

Por lo que respecta a los rasgos temáticos, se han evidenciado algunas categorías léxicas en torno a las cuales se aglutinan, como núcleos de sentido, los nombres de los locales fotografiados. Los rasgos temáticos ponen en evidencia lo que es bello, bueno, deseable, los valores a los cuales se adhiere y las características que se consideran más representativas de una supuesta identidad italiana.

Un primer núcleo temático está representado por los nombres propios y los apellidos (*Robertino*, *Pinuccio*, *Pierino*, *Maria Fedele*, etc.), como se ve en la imagen 1:

Imagen 1. *Nombres propios*

También destacan las referencias geográficas (imagen 2), en algunos casos escritas en italiano (*Aversa, Cosenza*, *Reggio Emilia*, *Sardegna*, *San Marino*, *Comacchio, Venezia*) y otros, en español o adaptados al español (*Piamonte*, *Nápoles*, *Nápoli*).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 2. *Referencias geográficas*

Lógicamente, las referencias geográficas son importantes a la hora de definir la identidad, dado que pueden marcar algún tipo de conexión con el lugar mencionado o, simplemente, destacar la pertenencia a una élite de privilegiados que ha podido viajar, como los propios entrevistados han admitido en varios casos: "yo vengo de ahí", "ahí todavía tengo familia", "yo estuve", "yo pude viajar y lo vi".

Por otro lado, como se evidencia en la imagen 3, destacan las referencias a la cocina misma, a los ingredientes, a los instrumentos, etc.: *sale e pepe*, *prosciutto*, *bistecca*, *piadina lab*, *teglia*, *matterello*, etc.

Imagen 3. *Referencias a los ingredientes*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Por último, no faltan las referencias al léxico y a la cultura de la mafia (*Don Ciccio*, *Cucina d'onore*, *Don Corleone, Arte de Mafia, El padrino,* etc.), como se aprecia en la imagen 4, en relación con un conocido restaurante de un barrio gentrificado de la ciudad:

Imagen 4. *Referencias a la mafia*

Llama la atención la alusión o la referencia explícita a la mafia, puesto que no se problematiza en absoluto el discurso mafioso. Si los rasgos

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

temáticos ponen de relieve lo que es deseable, bello y bueno, cabe preguntarse si las mencionadas alusiones a la mafia evidencian la falta de información sobre lo que el fenómeno criminal significa realmente, más allá de la mediación cinematográfica (principalmente a través de *El Padrino*), o si se trata, más bien, de una forma de adhesión a una serie de valores o desvalores, según desde qué perspectiva se lo mire. Pareciera que, a través de la mediación de algunos locales/restaurantes y del uso de algunas imágenes y juegos de palabras, se volvieran aceptables ciertos mensajes que de otra manera sería imposible aceptar. Los signos, entonces, llegan a perder el significado original y se convierten en divertidos e inocentes o son una expresión de superficialidad y de mal gusto. Aunque también se podrían interpretar, como ya ha sido observado por Capelli (2022b), como un "guiño" a ciertos personajes que existen y/o que operan en Argentina, o bien, como una advertencia y una ostentación de impunidad para otros "actores sociales" (policía, políticos, pandillas enemigas o aliadas). Descubrirlo no es tarea de la investigación sociolingüística, pero sí lo es hacer emerger las contradicciones y desarticular este sentido común normalizador: cabe, pues, interrogarse sobre el valor de palabras y símbolos y sobre cómo ellos pueden transformarse en moneda de intercambio, aceptada en el mercado lingüístico (Bourdieu 2001, Angenot 2010), desde una perspectiva donde los discursos tienen un valor y un precio, se demandan, se ofrecen, se intercambian, reflejando los conflictos por la hegemonía y por el control de los límites de lo pensable (Angenot 2010, Capelli 2022b).

Todo se produce con fines comerciales, lo cual banaliza de cierta manera el fenómeno de la mafia, pues esta se transforma en un objeto de consumo, algo que –directa o indirectamente– termina siendo funcional a la propia estrategia mafiosa.

Entre los rasgos retóricos hemos incluido:

– las figuras retóricas: tema y rema (imagen 5), rimas, neologismos por composición, hipérboles:

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 5. *Tema y rema*

– los juegos de palabras: *Pistache como te piace, Verm y Cheli* (imagen 6)

Imagen 6. *Juegos de palabras*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

– el uso de varias lenguas: dialecto napolitano, español, italiano, inglés (imagen 7):

Imagen 7. *Uso de varias lenguas*

– la mezcla de géneros: cine, fotografía, cómics, dibujos (imagen 8):

Imagen 8. *Mezcla de géneros*

– el uso metonímico de imágenes de ciudades de arte, como Siena, Pisa, Venecia (imagen 9):

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 9. *Uso metonímico de monumentos*

– imágenes que forman parte de los circuitos turísticos más conocidos, así como también escenas de películas (imagen 10), actores y jugadores de fútbol famosos:

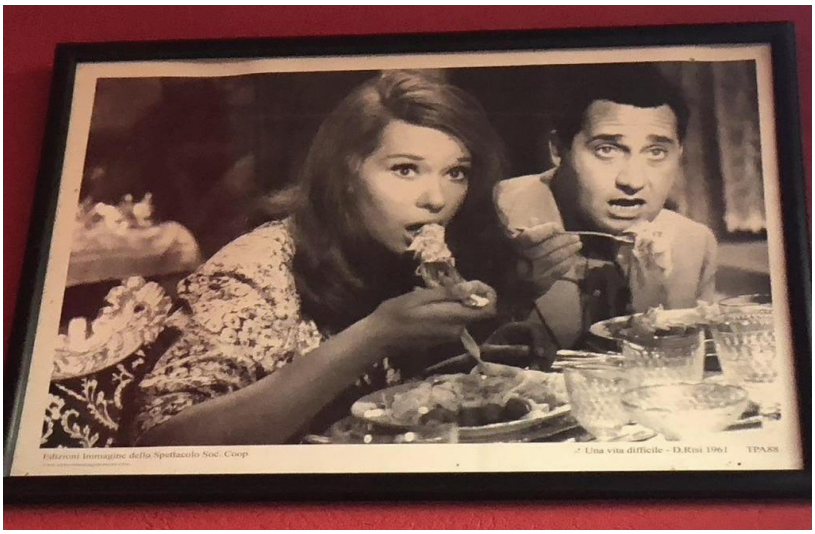


Imagen 10. *Referencias al cine italiano*

No faltan los colores de la bandera italiana, el *tricolore*, a veces más visible y otras mostrado de forma más oculta o sutil (imagen 11):

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 11. *Referencia a los colores de la bandera italiana*

Por último, los rasgos enunciativos caracterizan a los enunciadores y a los destinatarios en una multiplicidad de posibles combinaciones, por ejemplo:

- italianos nativos llegados a Argentina durante la infancia o emigrados más recientemente;
- italianos de segunda o tercera generación, con o sin doble ciudadanía;
- personas sin vínculo directo y familiar con Italia;
- clientes fidelizados u ocasionales;
- clientes con una identidad fluida/multifacética o con una identidad estructurada;

Estas tipologías de enunciadores y destinatarios posibles se entrecruzan con variables colectivas asociadas al barrio o a la zona en la que fueron tomadas las fotografías: puede ser un barrio residencial, turístico, gentrificado, popular, o incluso marginal, como es el caso de la Villa 31, uno de los más grandes asentamientos informales de la ciudad, en el que se encuentra una pizzería llamada *La Siciliana* (imagen 12):

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 12. *PL italiano en la Villa 31*

4. Paisaje lingüístico entre fidelidad/variación lingüística y tradición/innovación gastronómica

Consideramos que la variación lingüística presente en algunos textos escritos no depende necesariamente de la falta de conocimiento o de dominio lingüístico. Dicha variación puede estar basada en el uso del italiano (o, según el caso, del dialecto), que podríamos definir afectivo, una lengua de herencia[3] que contiene recuerdos de la infancia, idiolectos familiares, cuyo empleo denota la intención de no desprenderse de la lengua escuchada en casa, hablada por los padres o los abuelos, que no siempre coincide con el italiano estándar. Podemos afirmar, entonces, que el PL se confirma como terreno de disputa por la identidad, en el que se define –a través de la elección de recetas, materias primas, imágenes, colores, palabras y formas de escribirlas– qué es, según los enunciadores, la auténtica italianidad. Estos elementos se entraman con los clichés y los estereotipos sobre "lo italiano" difundidos en la sociedad argentina, que los clientes no ponen en discusión, sino que, más bien, buscan a la hora de elegir un restaurante italiano donde ir a comer. Dichos estereotipos[4] pueden ser rechazados o aceptados por los mismos enunciadores: en el primer caso, en nombre de un purismo lingüístico; en el segundo, porque funcionan bien o son rentables desde un punto de vista comercial.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Asimismo, se han podido evidenciar algunos perfiles en relación con el uso de la lengua italiana, de acuerdo con el grado de aceptación de la contaminación lingüística, más o menos marcada, versus una búsqueda de "pureza", que puede relacionarse con la función identitaria atribuida al uso normativo de la lengua. Algunos ejemplos son las diferentes maneras de escribir palabras, como *gnoqui, agñolotis*, *arangiata*, *mangiame, fileto* (imagen 13):

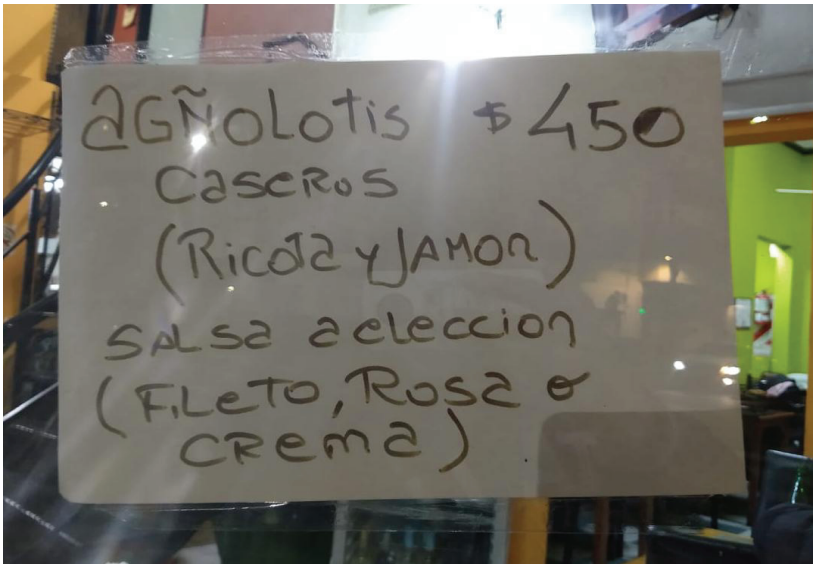


Imagen 13. *Contaminación lingüística*

Sin embargo, no siempre estas formas híbridas son el resultado de una elección consciente por parte de los autores, sino que se relacionan con los usos lingüísticos familiares a los que se aludía anteriormente. Por el contrario, el uso normativo de la lengua puede ser el resultado de una búsqueda consciente, la identificación con un grupo de italianos percibidos como auténticos, así como de cierto nivel social y cultural, que se refleja en la ostentación del dominio lingüístico.

Las entrevistas también han sido útiles para ahondar en el mencionado conflicto entre identidad, fidelidad y variación lingüística. Para analizar dicho conflicto, y como se ha explicitado en el apartado metodológico, hemos seleccionado emprendimientos gastronómicos cuyos dueños se identifican con lo italiano, por ser descendientes de italianos (Pinuccio, Silvana del Sorpasso, Nuvola, Paoletti), o bien, por ser italianos nativos llegados a la Argentina a diferentes edades, desde la infancia (Picciau, Furchi), hasta la adultez (Maldito Tano, Fumarola). Se trata, pues, de informantes que tienen el italiano como lengua nativa, o bien, como lengua de herencia.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

De esta manera se evitan posibles interferencias con elecciones vinculadas exclusivamente al márquetin, que serían material para otra investigación y requerirían un marco teórico diferente.

En línea con uno de los puntos fundamentales del presente trabajo, es decir, problematizar el concepto de identidad italiana tal como está representado y autorrepresentado por los distintos actores sociales, se evidencia que, algunos de los entrevistados son argentinos con antepasados italianos, otros son italianos residentes llegados a la Argentina en edad adulta, y otros son italianos emigrados en la niñez, durante la última oleada migratoria de mediados del siglo XX. A este propósito, nos parece mucho más significativo subrayar los recorridos migratorios, las historias de vida y las memorias familiares que la fecha de inauguración de un local, dato más bien aséptico y burocrático. Las razones son múltiples. En algunos casos los entrevistados abrieron varios restaurantes a lo largo de sus vidas, por lo que resultaría poco significativo para el análisis tomar en cuenta la fecha de apertura. Por otro lado, al tratarse de una investigación cualitativa, lo que importa es la acumulación de sentido, que no emerge a partir de una fecha, sino de las vivencias y los acontecimientos ocurridos en relación con la identidad italiana. Partir de estas múltiples historias y personalidades, en donde inevitablemente las identidades nacionales y las culturas se entrelazan, hizo que se pusiera el acento desde el principio sobre algunos aspectos fundamentales (Capelli *et al.* 2022):

la construcción de la trayectoria migratoria y el recorrido personal de los entrevistados;

la cuestión de lo que significa "ser migrante" y, consecuentemente, la autorrepresentación de la identidad italiana;

la transmisión generacional de las tradiciones y la relación con el italiano escrito visible en los locales gastronómicos;

la definición de lo que es "la cocina italiana".

En este sentido, la identidad italiana, tal como está autorrepresentada, se polariza en los dos extremos de un *continuum*: de un lado, la tradición representada por el vínculo con el clan familiar, la lengua de herencia, el asociacionismo y el cliché sobre los orígenes o el estereotipo de la italianidad; del otro lado, una noción más dinámica, relacionada con las formas de socialización, valores, modas, estilos de vida considerados deseables y elitistas.

Esta hipótesis, confirmada a través de las entrevistas, puede plasmarse gráficamente en el siguiente esquema (imagen 14) que representa la distribución axial de los informantes de acuerdo con la tensión entre tradición/innovación gastronómica y fidelidad/variación lingüística:

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

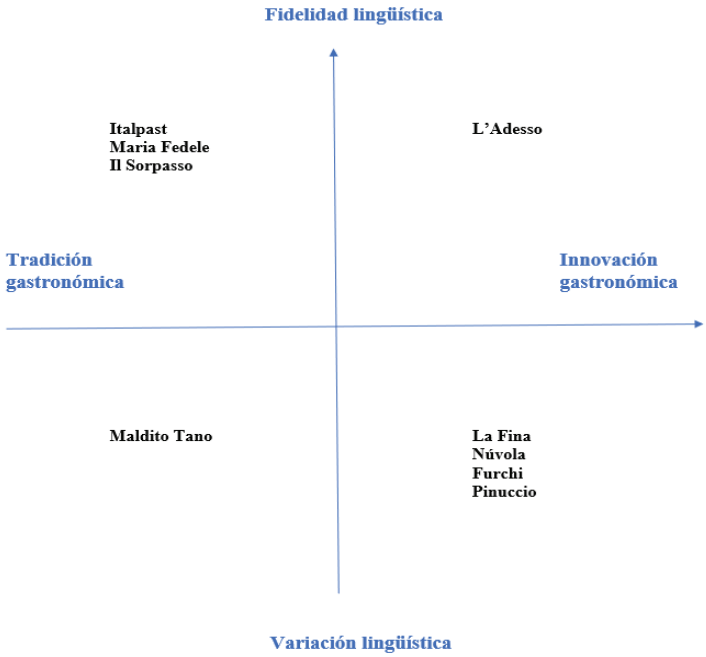


Imagen 14. *Tradición /innovación gastronómica y fidelidad/variación lingüística*

Cabe aclarar que cuando hablamos de fidelidad a la lengua/dialecto de origen en el eje lingüístico no nos referimos a la ausencia de textos en castellano en el local, sino a la precisión ortográfica, morfológica y sintáctica con la que aparecen los textos escritos en italiano o, en su caso, en el dialecto de origen.

Maria Fedele, *Il sorpasso* e *Italpast* se ubican en el cuadrante fidelidad lingüística/tradición gastronómica, dado que cuidan a la vez el uso del italiano correcto (o del dialecto de origen) tanto en sus menús como en la denominación de los platos, o en las inscripciones con función decorativa presentes en las paredes del local, y mantienen la lealtad a las recetas tradicionales y familiares, lo cual no significa que no se encuentre el espacio para la creatividad individual, sino que se trabaja siempre en el marco de la lealtad lingüística y culinaria.

Maria Fedele, situado en una Asociación italiana de 1872, de impronta fascista, es un restaurante atípico en el que, como política empresarial, no existe un menú a la carta, sino un "menú sorpresa": el cliente que llega no sabe lo que va a comer hasta que no se sienta a la mesa y lo único que sabe es cuánto va a gastar, aproximadamente, pues es un dato que está expuesto en una pizarra en el ingreso del local. Para Ariel Paoletti, argen-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

tino de origen calabrés (como él mismo se define), la cocina es una pasión y en su restaurante introdujo desde su apertura la cocina regional italiana, en particular la calabresa, con la intención de ofrecer a su clientela los platos regionales italianos, siguiendo fielmente las recetas originales, tal como comenta el cocinero: "Trato de hacer las recetas originales. Por ejemplo, en la carbonara, acá te ponen crema, panceta…, y la carbonara es *guanciale*[5], yema y huevo, vino seco, *pecorino*". Para Paoletti la identidad italiana en la cocina se ve en las materias primas y en las recetas, aunque también en la decoración del local. En efecto, llama la atención la cantidad de frases y proverbios en dialecto calabrés expuestos en cada una de las paredes del restaurante (imagen 15), las numerosas fotos de los ancestros de Ariel e incluso del buque que trasladó desde Italia a sus antepasados, entre otras cosas (imagen 16):

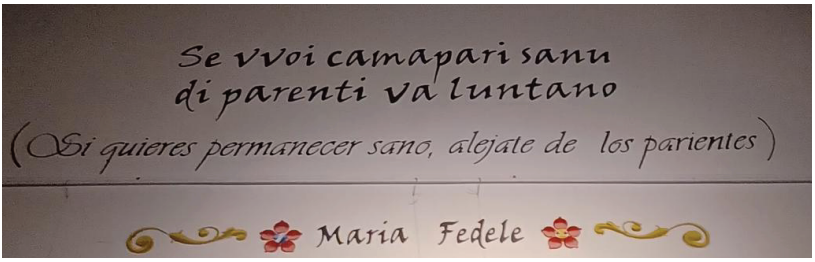


Imagen 15. Maria Fedele - *Frases y proverbios*

Imagen 16. *El buque Alsina*

Hay también una foto en la que aparece la propia Maria Fedele, bisabuela de Paoletti (imagen 17), mujer que murió en Italia de manera trá-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

gica y a la que el cocinero dedica su restaurante casi como si se tratara de un santuario en su honor.

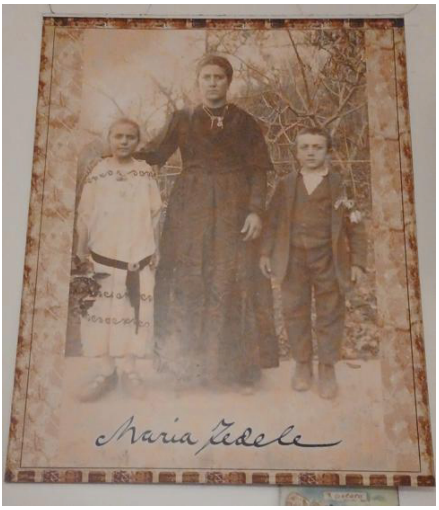


Imagen 17. *Foto de Maria Fedele*

Ariel Paoletti es propietario de otro restaurante italiano, *Mercato italiano*, situado también en el centro de la ciudad de Buenos Aires. Allí la organización no es muy distinta, aunque hay un menú semanal, que el chef envía cada semana a sus clientes por *whatsapp*, con una oferta limitada de platos y postres, para simular una comida en familia. Como se puede apreciar en la imagen 18, los platos y sus respectivas descripciones están escritas en un italiano casi impecable:

Imagen 18. Mercato italiano - *Menú semanal*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

El restaurante *Il Sorpasso*, gestionado por Silvana D'Antonio y su familia, se encuentra en el barrio de San Telmo, zona central y turística de la ciudad, por lo que no cuenta con una clientela fidelizada, sino que suele ser frecuentado por turistas. Resulta muy interesante, además de significativa, la historia migratoria de la familia de Silvana D'Antonio, argentina, hija de inmigrantes abruceses (de la provincia de Téramo) que, a partir de los años 70, debido a la crisis económica de la Argentina, comienzan a regresar gradualmente a Europa. En 1982, una vez concluidos sus estudios universitarios en Ciencias de la Educación, Silvana se traslada a Alemania, donde vivían su hermano y su padre. La sigue quien en aquel entonces era su pareja (hoy su actual marido), también de origen italiano, aunque "*con meno italianità della nostra famiglia*", más deseosos de mimetizarse con los alemanes para no ser considerados "*tanos de mierda que se vienen a sacarse la fame*". En aquel tiempo, el hermano de Silvana abre un restaurante donde ella comienza a trabajar hasta que queda embarazada y decide trasladarse a Abruzos, pues prefiere que sus hijos nazcan "*nella sua terra*" y absorban la cultura italiana. Allí encuentra su lugar en el mundo, comenta Silvana, y se dedica por más de diez años a la enseñanza en la escuela primaria. En 2013 regresa a Buenos Aires para abrir un restaurante en sociedad con su hermano, que fallece poco tiempo después, por lo que ella queda a cargo del local, junto a su marido y uno de sus hijos. Para ella, la cocina italiana es, sobre todo, cuestión de materias primas. Conseguir productos de calidad es extremadamente difícil y esto la hace sufrir, añade Silvana. En su restaurante tratan de proponer la cocina abruza, aunque esto implica luchar contra las presiones de los clientes, quienes se sienten "*padroni della cultura italiana, tutti hanno una nonna che fa i ravioli migliori dei tuoi*"[7], y no comprenden que a menudo las recetas de familia no son las originales, sino las que los inmigrantes italianos lograban cocinar, adaptándolas a los productos que encontraban a mejor precio en el mercado (por ejemplo, la harina de garbanzos, en lugar de la harina de castañas, para preparar los *caggionetti*, dulce típico abruzo). Con respecto al uso de la lengua italiana, los nombres de los platos que componen el menú están escritos correctamente en italiano, y los ingredientes, en español, como se aprecia en la imagen 19:

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Ristorante Italiano
IL SORPASSO

CARNI-CARNES

Fegato alla Veneziana
listitas de hígado de ternera con cebolla salteadas, papas al horno y verduras salteadas $1100

Arrosto di maiale alle mele
Bondiola de cerdo braseadaen con manzanas , papas al horno y verduras salteadas $1250

Arrosto di manzo alla senape
Rosbif de ternera braseada en salsa a la mostaza , papas al horno y verduras salteadas $1290

Scorticata di Pollo
Pechuga de pollo en fetas salteadas con panceta , cebolla y tomate, con papas al horno y verduras salteadas $1150

Scaloppina di Pollo al limone
Pechuga de pollo en fetas salteadas con limon y romero, con papas al horno y verduras salteadas $1120

Polpette al sugo
Albondigas en estofado con polenta grillada $1140

PESCE-PESCADOS

Merluzzo all'acqua pazza
Filete de merluza con tomate, ajo y pimenton con papas al horno $1190

Cozze alla Marinara
Mejillones salteados con ajo, hierbas y vino blanco $1290

Imagen 19. Il Sorpasso-*Menú*

La presencia en el menú de la foto de una receta escrita a mano por su madre y de numerosas imágenes de varios carteles de películas italianas muy famosas (*Ladrones de bicicletas*, *Cinema Paradiso*, *Amarcord*, etc.) denota el orgullo que siente Silvana hacia lo italiano. En efecto, ella manifiesta claramente su disgusto ante la falta de apego a la lengua y a la cultura italiana por parte de los ítalo-argentinos que cuentan solo con la doble ciudadanía, pero que "*non sanno niente dell'Italia, non parlano la lingua, non sono interessati alla cultura dei loro nonni*".[8]

El tercer restaurante ubicado en el cuadrante fidelidad lingüística/tradición gastronómica es *Italpast*, ubicado en Campana, provincia de Buenos Aires. Es, sin dudas, el local que más se asemeja en la decoración a un clásico restaurante italiano de los años 70. Pietro Picciau llega a la Argentina a los cinco años de edad, en 1950, junto con su madre, para reunirse con su padre que, dos años antes se había trasladado a Argentina para trabajar como albañil en Campana, ciudad en donde se habían instalado importantes empresas siderúrgicas italianas, como *Techint* y *Dalmine*. En esa ciudad los padres de Pietro empiezan a gestionar el comedor de Techint y poco tiempo después deciden abrir un pequeño restaurante (*Italbar*) y una fábrica de pastas (*Italpast*), que se ven obligados a cerrar por su escaso éxito. En 1995, la pasión por la cocina que Pietro Picciau había heredado de su madre lo lleva a abrir su

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

propio restaurante y a ganarse el título de "*Miglior chef italiano all'estero*" (mejor chef italiano en el exterior). La cocina italiana, para Picciau, es, en especial, la de su tierra de origen, la Cerdeña, con aromas y sabores bien definidos y reconocibles. Para él, "cocinar italiano" significa utilizar materias primas de calidad y hacer percibir los sabores auténticamente italianos y caseros. Pietro ha aprendido a cocinar observando a su madre mucho antes de asistir a cursos y escuelas de gastronomía, contrariamente al recorrido del que habla Leonardo Fumarola (del restaurante *L'Adesso*) quien, como veremos, hace hincapié en su formación más académica como profesional de la cocina y no como observador de tradiciones familiares. Los nombres de los platos del menú de Italpast están escritos en italiano y debajo de cada uno de ellos se especifican, en español, los ingredientes con los que se preparan. También en este restaurante, como en los otros dos (*Maria Fedele* e *Il sorpasso*), el paisaje lingüístico en el interior del local está constituido por productos italianos en venta y por numerosos carteles e inscripciones escritos correctamente en lengua italiana (imagen 20):

Imagen 20. Italpast - *Salumeria*

El restaurante *L'Adesso*, de Leonardo Fumarola, es el único colocado en el cuadrante fidelidad lingüística/innovación gastronómica. En este local destaca el purismo en lo que respecta al uso del italiano, sin embargo, su oferta de platos presenta algunas variantes experimentales, resultado de la fusión y de la creatividad del chef. Este restaurante

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

está ubicado en el barrio Palermo Hollywood, una de las zonas de moda de la ciudad, poblada de bares y restaurantes, donde se desarrolla la movida nocturna. El dueño, Leonardo Fumarola, originario de la región de Apulia, llega a la Argentina en edad adulta, con un importante currículum a sus espaldas en el campo de la restauración. Leonardo reivindica su formación profesional y el hecho de que su amor por la cocina no deriva de un saber heredado de generación en generación, sino adquirido a través de su carrera y sus estudios, que se expresan en los platos innovativos u originales que el chef prepara en su restaurante como, por ejemplo, las *pappardelle di castagne con ragù di cinghiale e mirtilli*. A pesar de que Fumarola suele mezclar el italiano y el español en su discurso durante la entrevista, todos los platos del menú están escritos en un italiano perfecto, sin adaptaciones ni errores de ortografía y las descripciones están seguidas de sus respectivas traducciones al español (imagen 21). Cabe destacar también que incluso el personal del restaurante pronuncia correctamente el nombre de los platos en italiano.

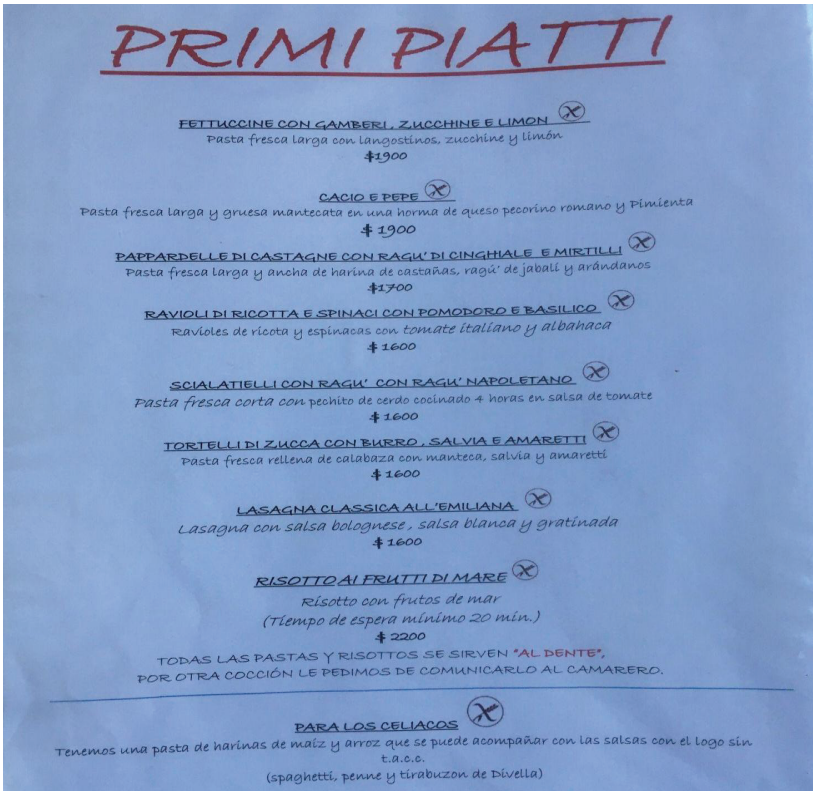


Imagen 21. L'Adesso – *Menú primeros platos*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Maldito Tano, que ubicamos en el cuadrante tradición gastronómica/variación lingüística, es extremadamente tradicional en su propuesta gastronómica, ya sea en los platos que componen la carta como en la forma de elaborarlos. A pesar de que el menú es bastante amplio, la pizza es el plato fuerte y se prepara al estilo napolitano, muy fina y con borde alto. La italianidad está muy marcada en las palabras del propietario, Carlo Primo, llegado a la Argentina en 2019 con su familia, luego de haber probado suerte en Canadá, Estados Unidos y México. En efecto, durante la entrevista, que se lleva a cabo completamente en italiano, él subraya la importancia de que su personal cuente con competencias lingüísticas en italiano y describe minuciosamente los ingredientes y la forma de utilizarlos para preparar los platos que propone (la mozzarella es elaborada por él). A pesar del apego a la tradición y a lo genuino, y de que la entrevista se haya llevado a cabo en italiano, Carlo incorpora en su discurso expresiones en español y subraya que el uso alternado del español y del italiano en su menú y en el local refleja la intención de adaptarse también a la clientela que no habla italiano. En efecto, como se observa en la imagen 22, los nombres de las pizzas aparecen en italiano (*4 stagioni*, *Capricciosa*, etc.), mientras que en la descripción de los respectivos ingredientes se emplean de manera alternada ambas lenguas ("*Margherita…* aceitunas, jamón…", "*Mortadella* con Pistacho", "Lluvia *di fiordilatte*") y no faltan los calcos lingüísticos como, por ejemplo, "*masse speciali*" (calcado de *masas especiales*), en lugar de *impasti speciali*, como se diría en italiano.

La Fina, *Furchi*, *Núvola* y *Pinuccio*, ubicados en el cuadrante variación lingüística/innovación gastronómica, son los emprendimientos en los que se evidencia a la vez la hibridación lingüística entre el italiano y la variedad local (español) y la fusión gastronómica que mezcla la cocina tradicional italiana con innovaciones del chef, por lo que estamos ante casos de fusión lingüística y gastronómica.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 22. *Maldito Tano - Uso alternado de español e italiano en el menú*

La Fina es una pizzería creada por un grupo de jóvenes emprendedores y gestionada por uno de ellos, descendiente de italianos. Allí se prepara la pizza al estilo napolitano: "individual, de cuatro o seis porciones, finita y con el *cornicione*[6] un poco más grueso", aunque adaptada a los gustos más internacionales. En efecto, en la carta aparecen algunas originalidades de la casa, cuyos nombres e ingredientes están a veces en italiano y otras en español o en lunfardo, como la *Capra e miele* (pizza con ricota, tomates secos, miel de jalapeños y almendras), la *Franchute* (con queso *brie*, panceta ahumada y pesto de tomates secos), la *Longaniza* (con salsa de tomate, mozzarella y longaniza), *Fumé* (mozzarella, *pomodoro*, mozzarella ahumada, morrones asados, *e spezie affumicate*), *Lasagna* de vegetales o la clásica *Fugazzeta* argentina, rellena de *mozzarella* y cebolla (imagen 23):

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 23. La Fina - *Alternancia de español e italiano*

La heladería *Furchi*, fundada por un italiano emigrado a la Argentina con el fin de ayudar económicamente a su numerosa familia y escapar de la guerra, es aún hoy una empresa de gestión familiar, pues está a cargo de uno de sus hijos. Resulta muy significativa la forma en la que Furchi (hijo) se presenta, pues subraya que tiene "5 años de italiano y 65 de argentino, con lo cual garantiza, por un lado, su autenticidad como italiano y, por otro, su identidad argentina. Esta heladería se caracteriza por ofrecer a sus clientes una amplia gama de gustos especiales y novedosos, como naranja con albahaca y jengibre (imagen 24), inspirados en sabores que el propie-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

tario tuvo ocasión de probar durante sus viajes por distintas partes del mundo (Italia, Estados Unidos, Centro América, etc.).

Imagen 24. Furchi – *Gustos novedosos*

Se trata también, comenta el propietario, de una estrategia comercial para valorizar la heladería y diferenciarse de otras que ofrecen sabores demasiado tradicionales. En la entrada y en el interior de la heladería hay algunos carteles (imagen 25), que sirven especialmente para resaltar la calidad del helado, en los que se alterna el uso del español y del italiano ("*Il gelato fresco di giornata*", "Un clásico de Belgrano").

Imagen 25. Furchi-*Uso del español y del italiano*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Entre la amplia y original variedad de gustos que ofrece *Furchi*, hay algunos cuyos nombres están escritos completamente en italiano, como *Latte di mandorla*, *Negroni sbagliato* (que retoma el nombre de un clásico cóctel alcohólico), *Ricotta siciliana*, *Frutti di bosco*, *Gianduia di toscana*, mientras que en otros se combinan ambas lenguas (imagen 26), como, por ejemplo, *Cereza a la panna*, *Pistaccio* (en lugar de *pistacchio* o *pistacho*), *Spumone de Limón, Spumone de chocolate*.

Imagen 26. Furchi – *Alternancia de español e italiano*

Por otro lado, la presencia de la lengua italiana en el local parece ser una operación comercial (Capelli et al 2022), más que identitaria, pues, a pesar de que durante la entrevista emerge la identificación con la Calabria (su región de origen) y el sur de Italia, las inscripciones en italiano expuestas en las paredes, que pueden servir como garantía de calidad ante los clientes, están copiadas, como admite el propio Furchi, de una cadena de heladerías muy conocidas en Italia (imagen 27):

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 27. Gelateria *Grom*

Núvola es una de las primeras pizzerías napolitanas en Argentina. Su dueño, Juan Pablo Padrevita, es argentino, descendiente de italianos de Buonalbergo (localidad en las cercanías de Nápoles) y mantiene una relación constante con sus parientes, que visita cada vez que regresa a Italia. El propietario se identifica con ambos países y, a pesar de que admite que le hubiera gustado nacer en Italia y que su deseo es vivir allí durante un tiempo, se siente argentino y le agradece a su país por las oportunidades que este le brindó. Padrevita reconoce que la forma en la que él prepara la pizza difiere mucho de la forma en que la preparaba su abuela. Es consciente de que el tipo de pizza elaborada por él no siempre es del agrado de la clientela argentina, razón por la cual empezó a trabajar con dos hornos, uno para preparar la clásica pizza argentina y otro para preparar la pizza napolitana, que él define *contemporánea*, pues difiere de la tradicional y se adecua más a los cánones modernos, que le fueron transmitidos durante sus estudios llevados a cabo en Italia para llegar a ser *pizzaiolo*. Su interés en difundir cómo se prepara este tipo de pizza napolitana lo lleva a organizar una serie de cursos teórico-prácticos con el objetivo de que los clientes argentinos aprendan a preparar la masa y a combinar determinados ingredientes. Esta tendencia didascálica se evidencia también en la ortografía del nombre del local. En efecto, Padrevita, decide acentuarlo gráficamente (Núvola), a pesar de que en italiano el término *nuvola* no lleva tilde, con el fin de que la clientela argentina aprenda a pronunciarlo correctamente. En el menú, el italiano se alterna con el español ya sea en la denominación de las piz-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

zas como en la descripción de sus ingredientes y del tipo de masa que se utiliza para prepararlas: *Mozzarella fior di latte*, Rúcula, *pomodorini* y aceite de oliva (imagen 28), *Impasto* al carbón vegetal activo, *Provola di* búfala (imagen 29):

Imagen 28. Núvola *Parma STG*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 29. Núvola *2.0*

Lo mismo ocurre en *Pinuccio*, restaurante ubicado en el interior del mercado comunal del barrio de Belgrano. Sergio Puerta, el propietario, descendiente de italianos por parte materna (de Lioni, en la provincia de Avellino) organiza el menú de manera novedosa (imagen 30).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Imagen 30. Pinuccio – *Menú*

La originalidad del restaurante radica en dos aspectos. En *Pinuccio*, el cliente tiene la posibilidad de elegir el tipo de pasta y la salsa con la cual condimentarla: "Vos tenés la posibilidad de elegir cualquier pasta y vas eligiendo la salsa. La gente juega, no la obligás al espagueti con esta u otra salsa". El chef solo se limita a sugerir las mejores combinaciones: "si pedís *orecchiette*, las pedís con brócoli, no vas a pedir una lasaña con frutos de mar". Por otro lado, Puerta intenta fusionar lo tradicional con lo novedoso, tratando de respetar las raíces y, a la vez, de mejorar el resultado: "No

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

me quiero quedar con la *Amatriciana* tradicional, quiero proponer algo distinto, con especias, cúrcuma, anís estrellado en las salsas, que les da un toque singular". En este sentido la propuesta gastronómica de *Pinuccio* es tal vez la más abierta a la innovación y a la heterodoxia, sin olvidar la tradición. De este modo, a pesar de la novedad, explica Puerta, su clientela percibe que lo que comen les recuerda a lo que comían en casa de los abuelos y reconocen lo casero y lo italiano. En efecto, como subraya el dueño, buena parte de la clientela de Pinuccio es de origen italiano y frecuenta el restaurante, porque allí encuentran "la atmósfera de Trastevere", donde "todo está ambientado para estimular lo italiano, incluso la música", donde "no hay nada procesado, todo es artesanal, incluso la pasta", que se elabora todos los días con una máquina que él mismo compró en Génova. Con respecto al uso de las lenguas, en el menú se alterna el italiano con el español ya sea en las categorías de platos (*Antipasti*/Aperitivos/*Insalate*/Salsas/*Pasta ripiena*, etc.), en las descripciones de los ingredientes (Espinaca y *ricotta*), en las indicaciones para el cliente (*Pasta senza glutine*/Las pastas son elaboradas artesanalmente y sin conservantes), así como también en el nombre de algunos platos y salsas (*Margherita*/Napolitana/*Spaghetti* de arroz/Tuco *e pesto*). En algún caso específico, aclara Sergio Puerta, el uso del español es una elección pensada con el fin de evitar equívocos y pérdidas de tiempo ante el eventual pedido de explicaciones por parte de la clientela, que puede no conocer o no lograr deducir el significado de algunas palabras, como es el caso del término *berenjena*. Sin embargo, dicha palabra aparece en el mismo menú escrita en italiano (*pomodoro, melanzane*), sin traducción, además de que hay otros términos cuyo significado no es fácilmente comprensible, como *gamberoni*, *burro*, o el nombre de algunas salsas, que no cuentan con las respectivas descripciones en español. En general, el italiano utilizado en los textos expuestos en el local y en el menú, es formalmente casi perfecto, aunque estos no presentan la complejidad evidenciada en otros restaurantes como en *María Fedele* (y *Mercato italiano*) o *L'Adesso*.

5. Conclusiones

El tratamiento de los paisajes lingüísticos como género discursivo abre el camino hacia un enfoque multidisciplinar, con aportes socio-etno-psicolingüísticos, que no se reducen a un mero registro de la variación lingüística, sino que toman en consideración el entramado de relaciones sociales a las que las palabras se adscriben, dando cuenta de una construcción de significado que se estratifica en diferentes capas.

Somos conscientes de que la tensión entre fidelidad y variación, entre tradición e innovación, por tratarse de una investigación cualitati-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

va, es mucho más compleja de lo que se ha planteado en este trabajo y no puede ser descrita como una mera distribución axial. En efecto, no es posible establecer una relación directa y unívoca entre la tendencia a la fidelidad/variación lingüística y las variables de orden extralingüístico, como la edad, el lugar de nacimiento de la persona entrevistada, la pertenencia a la primera o segunda generación de italianos en Argentina, el recorrido y el proyecto migratorio personal y/o familiar, el nivel educativo, etc. Por otro lado, la variación lingüística no está necesariamente generada por la falta de conocimiento de la norma, sino más bien, por factores relacionados con la identidad, concepto que no es ni monolítico ni inmutable y que está basado sobre una continua negociación entre distintos elementos socioculturales en equilibrio dinámico entre sí.

Es así que Silvana D'Antonio, del restaurante *Il Sorpasso*, nacida en Argentina, después de varios viajes entre Italia y Argentina, admite, refiriéndose a Buenos Aires, que ya "*questa non è casa*", así como también lamenta que la italianidad de muchos ítalo-argentinos sea solo una cuestión burocrática que se reduce casi exclusivamente a la posesión de un pasaporte europeo.

Un elemento que emerge de los datos recogidos y analizados es la tensión entre la identidad italiana y la identidad regional. Por ejemplo, los restaurantes *Maldito Tano* y *Maria Fedele* introducen respectivamente el dialecto napolitano y el dialecto calabrés en sus menús y en las paredes de los locales, mientras que Pedro Picciau (de *Italpast*), durante la entrevista, recuerda con afecto que sus padres, entre ellos, hablaban en dialecto sardo.

Del análisis de las entrevistas se deduce, pues, que las vivencias y las historias de vida de los entrevistados han ido conformando sus identidades en una relación dialéctica con el presente, con las aspiraciones, la relación con el otro y el entorno. En este sentido, el paisaje lingüístico es un espacio en el que se negocian esas identidades y en el que se evidencian maneras peculiares de manifestar la italianidad. Por un lado, esta se manifiesta a través de la alternancia de lenguas, la traducción, la fidelidad y la variación lingüística, que denotan la predisposición a una mayor o menor adaptación por parte de los entrevistados. Por otro lado, la italianidad también se manifiesta en la necesidad de preservar la tradición culinaria regional, poniendo el acento en las materias primas y en las recetas originarias o en el deseo de innovar e incursionar en nuevos sabores.

Francesca Capelli
Escuela de Lenguas Modernas
Universidad del Salvador
Lavalle 1878. C1051ABB
Ciudad Autonóma de Buenos Aires
Argentina
francesca.capelli@usal.edu.ar

Rosana Ariolfo
Dipartimento di Studi Umanistici
Università di Trieste
Androna Campo Marzio, 10, 34123
Trieste (Italia)
rariolfo@units.it
ORCID: 0000-0002-3168-1086

Recepción: 07/03/2023; Aceptación: 03/10/2023

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Notas

[1] Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "*Un italiano vero*. Lengua de herencia, disputa por la identidad y (auto)representaciones de la italianidad en los paisajes lingüísticos en Buenos Aires", 2021-2022 80020200100115US, coordinado por Francesca Capelli, del Instituto de investigación de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad del Salvador (Buenos Aires). El presente artículo es fruto de la colaboración de las dos autoras en el marco del acuerdo entre la Universidad de Trieste y la Universidad del Salvador (Buenos Aires) (2020/2025) para la movilidad de docentes e investigadores. A efectos académicos, la autoría se disgrega como sigue: Rosana Ariolfo es responsable de 1 y 4; Francesca Capelli es responsable de 2 y 3. El apartado 5 es común.

[2] *Tano* era el apodo que se le daba a los inmigrantes italianos según el cliché de que todos provenían de Nápoles (tano = napoliTANO).

[3] *Lengua de herencia* (LH) es la lengua minoritaria/inmigrante que coexiste y es aprendida con una lengua mayoritaria/socialmente dominante (Montrul 2015: 15-16).

[4] Para desglosar términos y nociones conceptual y semánticamente cercanos como *clichés*, *lugares comunes*, *ideas comunes* y *estereotipos*, véase Amossy y Pierrot, 2001.

[5] El *guanciale* es un fiambre tomado de la parte más carnosa de la cara del cerdo, corte más preciado que la panceta.

[6] El *cornicione* corresponde al borde de la pizza.

[7] Todos se sienten "dueños de la cultura italiana, todos tienen una abuela que hace los ravioles mejores/más ricos que los tuyos".

[8] "No saben nada sobre Italia, no hablan la lengua, no les interesa la cultura de sus abuelos."

Referencias bibliográficas

Albizu Echechipia, Lur. 2016. *Análisis del paisaje lingüístico en un centro de educación secundaria: un camino hacia la aceptación de la diversidad lingüística*, Trabajo de fin de Máster, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pública de Navarra.

Amossy, Ruth y Herschberg Pierrot, Anne. 2001. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.

Angenot, Marc. 2010. *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Arfuch, Leonor. 2009. "Ver el mundo con otros ojos. Poderes y paradojas de la imagen en la sociedad global". En *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global*, Arfuch, Leonor y Devalle, Verónica (comp.). Buenos Aires: Prometeo.

Ariolfo, Rosana. 2017. "Visibilidad y percepción del español en el paisaje lingüístico genovés". *Lingue e Linguaggi*, 21. 7-25.

Ariolfo, Rosana. 2019. "Comida, lengua e identidad en el paisaje lingüístico". *Orillas*, 8 (2019). 629-652.

Ariolfo, Rosana y Laura Mariottini (eds). 2018. *Paisajes lingüísticos de la migración. Contextos mediáticos, urbanos y formativos*, Número monográfico de *Lingue e Linguaggi,* 25.

Ariolfo, Rosana. 2022. "Lo spagnolo nel paesaggio linguistico italiano: Genova multietnica". *Ideas*, VIII, (8) (2022). 1-10.

Ariolfo, Rosana y Laura Mariottini. 2022. "Préstamos léxicos del italiano en el Diccionario de la Lengua de la Argentina (2019)". *Cultura Latinoamericana*, 36(2). 20-34.

Backhaus, Peter. 2006. "Multilingualism in Tokyo: A look into the Linguistic Landscape". *International Journal of Multilingualism*, 3 (1). 52-66.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Bagna, Carla, Monica Barni y Massimo Vedovelli. 2007. "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia". En *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori,* Carlo Consani, Paola Desideri (eds.), 270-290. Roma: Carocci.

Bajtín, Mijail. 1982. *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Balsas, María Soledad y Francesca Capelli. 2023. "Qué ves cuando las ves. Las mafias italianas en los paisajes lingüísticos de la Ciudad de Buenos Aires". *Comparative Cultural Studies*, 16.

Bamberg, Michael, Anna De Fina y Deborah Schiffrin. (eds.). 2007. *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Bellinzona, Martina. 2018. "Linguistic Landscape e contesti educativi. Uno studio all'interno di alcune scuole italiane". *Lingue e linguaggi*, vol. 25. 297-321.

Bellinzona, Martina. 2021. *Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*. Milano: Franco Angeli.

Bengochea, Natalia. 2019. "Lenguas en la marquesina: análisis del paisaje lingüístico en los barrios de Buenos Aires". *Signo y Seña*, 35. 47-66.

Blommaert Jan. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.

Bohrn, Andrea. 2020. "Terminaciones del italiano y del ídish en el lunfardo". *Gramma*, 32:65.

Bourdieu. Pierre. 2001. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal Universitaria.

Caggiano, Sergio. 2012. *El sentido común visual. Disputas en torno a género, "raza" y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Calvi, Maria Vittoria. 2014. "Lingue migranti e nuovi paesaggi: sguardi interdisciplinari". En *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Maria Vittoria Calvi, Irina Bajini y Milin Bonomi (eds.), 7-15 Milano: FrancoAngeli.

Calvi, Maria Vittoria. 2016. "La oralidad en el paisaje lingüístico latinoamericano en Milán". En *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez,* Antonio Miguel Bañón Hernández, María del Mar Espejo Muriel, Bárbara Herrero Muñoz-Cobo, Juan Luis López Cruces (eds.), 123-139. Almería: Editorial Universidad de Almería.

Calvi, Maria Vittoria. 2017. "Cibo e identità nel paesaggio linguistico milanese". En *Parole per mangiare: discorsi e culture del cibo*, Irina Bajini, Maria Vittoria Calvi, Giuliana Garzone, Giuseppe Sergio (eds.), 215-237. Milano: LED.

Calvi, Maria Vittoria. 2018. "Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán: ¿Traducción, mediación o translanguaging". *Lingue e Linguaggi*, 25. 145-172.

Calvi, Maria Vittoria. 2022. "Affect and emotions in the Hispanic linguistic landscape in Milan". En *Language Practices and Processes among Latin Americans in Europe*, Rosina Márquez Reiter, Adriana Patiño-Santos (eds.), 150-177. London: Routledge.

Calvi, Maria Vittoria, Simone Ferrari, y Gianluca Pontrandolfo. 2021. "Lo italiano en el paisaje lingüístico de Buenos Aires. Lengua, cultura, inmigración". *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 13:2. 428–474.

Cancellier, Antonella. 1996. *Lenguas en contacto. Italiano y español en el Río de la Plata*. Padua: Unipress.

Cancellier, Antonella. 2012. "El espacio lingüístico rioplatense en la labor y en el archivo de Giovanni Meo Zilio". En *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, Patrizia Botta, Aviva Garribba, María Luisa Cerrón Puga, Debora Vaccari (eds.) 80–89. Roma: Bagatto Libri.

Cancellier, Antonella. 2015. "Giovanni Meo Zilio, pionero en los estudios lingüísticos sobre el espacio plural del Río de la Plata", *Zibaldone*. *Estudios italianos*, 3:1. 18–31.

Capelli, Francesca. 2022a. "Don Vito ti guarda: le mafie italiane nei paesaggi linguistici di Buenos Aires". Comunicación presentada en el XXXVI Congreso Asociación Argentina Docentes e Investigadores Lengua y Literatura Italiana ADILLI (22-24 de septiembre de 2022, Mar del Plata, Argentina)

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Capelli, Francesca. 2022b. "El paisaje como texto, el texto como paisaje: palíndromos sociolingüísticos en el espacio urbano de Buenos Aires". Comunicación presentada en el VIII Congreso de Arte y Ciencia del Paisaje (6-9 de octubre de 2022, Guadalajara, México).

Capelli, Francesca. 2022c. "De eso no se habla, pero sí se ve". Comunicación presentada en el IV Simposio Internacional *Fronteras entre nosotros y los otros. El derecho a migrar como derecho humano. Tránsitos, experiencias e imaginarios* (30 de noviembre - 2 de diciembre de 2022, Buenos Aires, Argentina).

Capelli, Francesca, Paloma Pasquali, Federico Caraballo, Nastassia Pisaroni *et al*. 2022. "*Questa non è casa*. Simboli identitari e pratiche glottopolitiche nei percorsi migratori di imprenditori gastronomici di CABA e della provincia di Buenos Aires", Comunicación presentada en las III Jornadas Internacionales de Lenguas Modernas, 18-19 de agosto 2022, Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Castillo Lluch, Mónica y Daniel Moisés Sáez Rivera. 2013. "Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana RILI*, XI, 1[21]. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Castro, Américo. 1941. *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires: Losada.

Cenoz, Jasone y Durk Gorter,. 2006. "Linguistic landscape and minority languages". *The International Journal of Multilingualism,* 3. 67-80.

Conde, Oscar. 2011. *Lunfardo. Un estudio sobre el habla popular de los argentinos*. Buenos Aires: Taurus.

Conde, Oscar. 2016. "La pervivencia de los italianismos en el español rioplatense", *Gramma*, 57. 83–89.

Cremonesi, Giulia, Ana Lourdes De Hériz, Mara Morelli y Valentina Roccati. 2012. "Contatto di lingue e cultura nell'ambito sanitario genovese". En *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*, Danilo De Luise, Mara Morelli (eds.), 325-357. Lecce: Libellula Edizioni.

De Fina, Anna. 2003. *Identity in Narrative. A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires: Eudeba.

Fajardo Aguirre, Alejandro. 1998. "Aproximación al léxico argentino actual", *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 16. 57–71.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz. 1994. "Una fugaza con fetas de panceta y provolone: la incorporación léxica en español bonaerense". En *Estudios sobre el español de la Argentina*, María Beatriz Fontanella de Weinberg (ed.), 51-77. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz. 1996. "Contacto lingüístico: lenguas inmigratorias", *Signo y Seña*, 6. 437-457.

Franco Rodríguez, José Manuel. 2013. "An alternative reading of the linguistic landscape: the case of Almería". *Revista internacional de lingüística hispánica*, 21. 109-135.

Frontera, Manuela. 2022. "Identità linguistica e culturale nella comunicazione di attività di ristorazione "italiana" in area *porteña*". Comunicación presentada en el IV Simposio Internacional *Fronteras entre nosotros y los otros. El derecho a migrar como derecho humano. Tránsitos, experiencias e imaginarios* (30 de noviembre - 2 de diciembre de 2022, Buenos Aires, Argentina).

Giménez Folqués, David. 2020. "Evolución de los italianismos en los últimos diccionarios académicos del español", *Cultura, Lenguaje y Representación*, 23. 97-108.

Guarnieri, Juan Carlos. 1967. *El habla del lenguaje del boliche: diccionario popular rioplatense*. Montevideo: Florensa & Lafon.

Guber, Rosana. 2011. *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hipperdinger, Yolanda Haydee. 2018. "Coexistencia interlingüística en un paisaje lingüístico urbano. Español y otras lenguas en denominaciones comerciales de Bahía Blanca (Argentina)".*Itinerarios*, 27. 193-216.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Lado, Beatriz. 2011. "Linguistic landscape as a reflection of the linguistic and ideological conflict in the Valencian community". *International Journal of Multilingualism*, 8. 135-150.

Landone, Elena. 2018. "Las imágenes lingüísticas del paisaje urbano de la migración. Una reflexión metodológica de enfoque pragmático". *Lingue e Linguaggi*, 25. 81-106.

Landry, Rodrigue y Richard Bourhis. 1997. "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study". *Journal of Language and Social Psychology*, 16:1. 23-49.

Mariottini, Laura. 2019a. "Políticas lingüísticas y migración latinoamericana en Roma. Mono y plurilingüismo en los signos comunicativos del espacio público". En *Lenguajes de la política. Más allá de las palabras,* Francesca De Cesare y Maria Alessandra Giovannini (eds.), 85-113. Napoli: UniorPress.

Mariottini, Laura. 2019b. "Paisaje lingüístico y migración latinoamericana en Roma". *Anuario L/L. Estudios Lingüísticos,* 219-247. La Habana: Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente.

Meo Zilio, Giovanni. 1970. *El elemento italiano en el habla de Buenos Aires y Montevideo*. Florencia: Valmartina.

Meo Zilio, Giovanni. 1989. *Estudios hispanoamericanos*. Roma: Bulzoni.

Montrul, Silvina. 2015. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Patat, Alejandro y Andrea Villarini (eds.). 2012. *Gli italianismi in Argentina*. Macerata: Quodlibet.

Pons Rodríguez, Lola. 2012. *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación de Sevilla.

Prego Vázquez, Gabriela y Luz Zas Varela. 2018. "Paisaje lingüístico. Un recurso TIC-TAC-TEP para el aula". *Lingue e Linguaggi*, 25. 145-172.

Rowland, Luke. 2013, "The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*", 16:4. 494-505.

Sarlo, Beatriz. 2009. *La ciudad vista. Mercancías y cultura urbana*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Shohamy, Elena y Durk Gorter. 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.

Steimberg, Oscar. 1993. *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel.

Terrera, Guillermo Alfredo. 1968. *Sociología y vocabulario del habla popular argentina*: Buenos Aires: Plus Ultra.

Teruggi, Mario Egidio. 1974. *Panorama del lunfardo*. Buenos Aires: Cabargon.

Wingeyer, Hugo Roberto. 2019. "Voces de origen italiano identificadas en el léxico sincrónico de Resistencia, Argentina", *Contextos*. *Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, 44.

Zannier, Guido. 1967. *Influenza dell'Italiano sulla lingua scritta rioplatense* (Secondo Periodo: 1853–1915). Montevideo: Lena & Cia.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 63-102
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

A *Little Caribbean* in Madrid: Analysis of the Dominican Identity in the Public Space

Alba Arias Álvarez

According to the field of sociolinguistics of globalization, migrants resettle in new countries through deterritorialization and reterritorialization processes, which entail changes in the perception of the language and symbols of the homeland and those of the communities that migrants establish themselves in. Given that this contextual relation is expressed in the public space, the present study analyzes how Dominican resources are used in the linguistic and semiotic landscape of Tetuán, a well-known Dominican neighborhood of Madrid. Using qualitative methodologies, results show both the presence of the Dominican Spanish as well as Dominican symbols in the public space. Findings suggest that the Dominican community in Madrid has adapted their new place to make it more similar to their homeland, the Dominican Republic, reterritorializing the linguistic and semiotic landscape of Tetuán while building and shaping new identities. This study contributes to the body of research on linguistic landscape and linguistic attitudes in multilingual settings.

Keywords: linguistic landscape, minority voices, Dominican diaspora in Madrid, transnational communities, sociolinguistics of globalization.

Un Pequeño Caribe en Madrid: análisis de la identidad dominicana en el espacio público. Según la sociolingüística de la globalización, los migrantes se establecen en nuevos países mediante procesos de deterritorialización y reterritorialización, los cuales conllevan cambios en la percepción del idioma y los símbolos de la tierra natal, así como de las comunidades donde se establecen. Dado que esta relación contextual se refleja en el espacio público, este estudio examina cómo se emplean los recursos dominicanos en el paisaje lingüístico y semiótico de Tetuán, un reconocido barrio dominicano en Madrid. Al utilizar metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, los resultados revelan la presencia tanto del español dominicano como de símbolos dominicanos en el espacio público. Los hallazgos sugieren que

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

la comunidad dominicana en Madrid ha adaptado su nuevo entorno para que se asemeje más a su tierra natal, la República Dominicana, reterritorializando el paisaje lingüístico y semiótico de Tetuán a la vez que construye y da forma a nuevas identidades. Este estudio aporta al cuerpo de investigación sobre el paisaje lingüístico y las actitudes lingüísticas en entornos multilingües.

Palabras clave: paisaje lingüístico, voces minoritarias, diáspora dominicana en Madrid, comunidades transnacionales, sociolingüística de la globalización.

1. Introduction

The term diaspora refers to displacement and dispersion practices in which individuals get settled in a different place and create a new imagined community (Anderson 1991) far from their original home, reinforcing "the symbolic bonds with their native land, to which diasporic groups pledge their allegiance" (Gubitosi, Puma and Narváez 2020: 214).

Recent diaspora research has revealed that migrant, transnational communities get established in the new country through deterritorialization and reterritorialization processes (Rosa 2015) which imply a reinterpretation of the ties between the linguistic variety(es) spoken in the new home and those of the diaspora group (Gubitosi, Puma and Narváez 2020). This contextual relation can be negotiated in the public space, where identity, language, and culture interweave (Blackwood *et al.* 2016). The linguistic landscape, as will be explained in the following section, implies "the symbolic construction of the public space" (Shohami 2015) where individuals, especially migrants, struggle to survive or disappear as a group in the new ideologized world in which they settle. Furthermore, Vertovec (2007: 1024) proposed that this global immigration settle and get transnationally connected in superdiverse areas where individuals have different origins, traditions, cultures and backgrounds. Consequently, diaspora groups are complex, layered, and dynamic; and they express difference instead of similarity (Canagarajah and Silberstein 2012).

One example of a multicultural and multidiverse city is the capital of Spain, Madrid. The present study focuses on the Tetuán neighborhood, which in July 2021 had a total of 158, 574 inhabitants and 31,692 immigrants (19.99% of its total population) (Ayuntamiento de Madrid 2021). Tetuán was chosen given that it is one of the Madrid neighborhoods with a larger Dominican population (1944 inhabitants), along with Puente de Vallecas and Villaverde (Ayuntamiento de Madrid 2021).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

This paper examines the linguistic and semiotic landscape of the Dominican community in Tetuán, Madrid, where Dominicans share space with other immigrant groups, such as Philippines, Ecuatorians, Paraguayans, and Venezuelans. This study is part of an interdisciplinary project called INMIGRA3-CM. Its mission is to analyze the linguistic, communicative, cultural, and social aspects that play a role in the integration process of migrant communities in the Community of Madrid. Therefore, the goal of the present paper is to analyze the perception that Dominicans have on the way their identity is represented in the public sphere of the Madrid diaspora and to analyze how Dominicans build their transnational identities by using the public sphere to represent their allegiances to Spain and the Dominican Republic. Consequently, this study aims to contribute to the body of research on diaspora and multicultural communities.

In the section that follows, we discuss the sociolinguistic situation of the Dominican diaspora in Madrid.

2. Dominicans in Madrid: Sociolinguistic Context

In recent decades, the population in Madrid has multiplied through the influx of immigrants from different countries of Eastern Europe, Africa, Asia and, mainly, Latin America. In fact, almost half of the Madrid immigrant population has Latin American origin, among the consequences of which is the emergence of linguistic innovations in the Spanish language spoken in Madrid (Molina Martos 2010).

As of July 2021, the city of Madrid had a total of 3,304, 343 inhabitants, from which 511,067 are immigrants, a 15,43% of the total population. As seen in Table 1, the main provenances are Romania, Venezuela and China; the Dominican Republic comes in eleventh place with a total of 16,577 Dominicans (Ayuntamiento de Madrid 2021).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

County of origin	Number of residents
Romania	42,445
Venezuela	40,548
China	38,164
Colombia	33,599
Italia	29,154
Peru	27,411
Honduras	25,112
Ecuador	22,269
Marruecos	22,132
Paraguay	19,135
Dominican Republic	16,577
Philippines	13,763
Portugal	12,864
Bolivia	12,414

Table 1. *Immigrants' origin in the city of Madrid.*

One of the neighborhoods where Dominicans have settled is Tetuán, which previous scholars have referred to it as *Pequeño Caribe* (Sáez Rivera 2015: 178) or "epicenter of Dominican activity" (Dixon 2021: 81). As of July 2021, there were a total of 1,944 Dominicans living in Tetuán (Ayuntamiento de Madrid 2021), as seen in Table 2:

Madrid's neighborhoods	Number of Dominican inhabitants
Puente de Vallecas	2,098
Villaverde	1,993
Tetuán	1,944
Carabanchel	1,513
Latina	1,463
Ciudad Lineal	1,425
Usera	1,165

Table 2. *Madrid neighborhoods with the largest Dominican population*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Given its large Dominican population, the *Pequeño Caribe* is an example of the Dominican vitality as a collective in the diaspora. As Sáez de Rivera states (2015: 178):

> The strength of the Dominican collective in Madrid leaves an important mark in various ways on the Linguistic Landscape of Madrid, especially in the areas of greatest concentration such as the "Little Caribbean" of the Tetuán district, and is an example of the maintenance of its own variety and its ethnolinguistic vitality as a collective (translation made by the author).

Along those lines, an article from a national newspaper declares (La Razón 2006): "They call it «the little Caribbean», «the Dominican Manhattan in Madrid», and they say that if you come from the island and don't go through the neighborhood you can say you've been to the capital" (translation made by the author). In line with those statements, while doing ethnographic observations in *Little Caribbean*, the researcher was able to hear salsa and other Dominican rhythms, to observe Dominican flags in stores and other establishments, to find groups of male Domicans socializing outside barbershops, and to recognize the sale of Dominican products. By entering *Little Caribbean*, one feels that some parts of the Dominican Republic have been transported.

Dominican Spanish is also heard in the streets of this neighborhood which, in contrast to normative Peninsular and Latin American Spanish varieties, exhibits phonetic and morpho-syntactic features such as weakening of /s/ in coda position, lenition of /n/, neutralization of liquids, double negation, preverbal subject pronouns in interrogative sentences, and increased use of overt pronouns. Dominican Spanish is also characterized by lexical items that pertain to body parts, food items, clothing, or body parts. Some examples include *chivo* 'goat', and *chinola* 'passion fruit', and traditional Dominican dishes, such as *chimi* and *locrio* (Suárez Büdenbender 2010; Dixon 2021).

However, although Dominican Spanish is heard throughout and is visible in the public space (Saez de Rivera 2015), this Spanish variety is stigmatized not only in Madrid, but also in the rest of the Spanish speaking world. Previous research has shown that a) this vernacular variety is frequently undervalued; b) Dominican Spanish speakers themselves believe that it is less "correct" than other varieties of Spanish spoken both in Latin America and Spain (Toribio 2000, Suárez Büdenbender 2010), giving rise to linguistic insecurity (Demirci and Kleiner 2002); and c) Dominican Spanish is disparaged in Madrid classrooms (Martín Rojo 2003). In fact, as Martín Rojo states (2003), seseo and Dominican lexical items are considered "incorrected" by Madrilian

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

teachers. Salient features, such as seseo in this case, mark a specific language variety, and when they are associated with communities of lower prestige, it leads to teaching correction and the stigmatization of its use. Dominicans, then, suffer from linguistic discrimination since their variety does not have overt prestige, in contrast to the castellano-norteña variety.

3. Linguistic Landscape in Multicultural Communities

In multilingual settings, the analysis of the linguistic landscape (henceforth LL) has an essential role in analyzing identities, attitudes and perceptions (Gubitosi and Ramos Pellicia 2021), and exposing the struggles of minoritized groups within globalized and superdiverse cities (Vertovec 2007).

Since the initial work by Landry and Bourhnis (1997), the LL has evolved and expanded, becoming an important and well-known sociolinguistics field. Currently, the LL not only refers to written signage, but to the symbolic construction of the public sphere (Shohami 2015). The LL, then, is a crucial tool to examine the complex reality of symbolic and linguistic display in the public sphere (Gubitosi and Ramos Pellicia 2021).

The analysis of the public sphere reveals the dynamic negotiation between inhabitants of a multicultural, globalized setting, where its inhabitants, through space and time, are always in movement (Gubitosi and Ramos Pellicia 2021). In this view, Lado (2011) states that the presence of languages in the LL unveils the possible ideological conflicts that happen within a specific community. We believe that not only languages but also symbols reflect those struggles, since the LL not only examines the geography of a space, as will be detailed in the next section. It also includes its politics, history, culture, and the relationships of its inhabitants (Shohamy and Waksman 2009). Consequently, the LL provides a better interpretation of the data and allows for contestation of homogeneity, since its research "provides a deeper realization of the current diverse and superdiverse societies and their unique feature" (Shohamy 2017: 62).

This multilingual and multicultural context explains, then, the presence of translanguaging practices, not only in the inhabitants' discourse but also in the public sphere. We understand translanguaging as "new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories" (García and Li Wei

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

2014: 21). Bi-/multilingual speakers do not "switch" between languages. Instead, they use all their linguistic material as one semiotic repertoire (Arias Álvarez and Gubitosi 2021, Arias Álvarez and Bernardo-Hinesley 2023).

3.1. Language Ideologies and Semiotic Landscape

The LL of a specific community can be only fully understood if it is studied in its multilayered complexity (Blommaert 2013). Social space is "always, and simultaneously, both a field of action (...) and a basis of action" (2013: 191), it is the sphere where people, objects, signs, and symbols relate and intertwine. This idea is related to the principle of dialogicality, which, according to Scollon and Scollon (2003: 205), "all signs operate in aggregate", that is to say, "there is a double indexicality with respect to the meaning attached to the sign by its placement and its interaction with other signs".

Many scholars have stated the importance of analyzing people's perceptions and attitudes towards the LL of their communities with the goal of understanding the heterogeneous and complex facts of LL (Blommaert 2010; Arias Álvarez and Gubitosi 2021; among others). In view of this, not only people's opinions need to be contemplated, but also their language ideologies, which, according to Kroskrity (2000: 5) "is the offspring of a union of two neglected forces: the linguistic 'awareness' of speakers and the (nonreferential) functions of language." Language ideologies are crucial to better understand how individuals build meaning in the public sphere, why they use some language varieties and reject others, and how they choose specific symbols over others (Arias Álvarez and Gubitosi 2021). They are essential "to understanding people's perceptions of their own surroundings as the linguistic landscape is not neutral" (Arias Álvarez and Gubitosi 2021: 9). Language ideologies, then, affect public discourses (Hill 2008).

As for Madrid, we believe that language ideologies as well as other ideologies that interweave, such as social, power, or political ideologies, affect how LL is understood and perceived by Dominicans and how those perceptions also affect the display of languages and identity symbols to contest the LL. Following Shohamy (2015: 168), "the term 'language' needs to be expanded to all these other devices which take place in the 'practiced', 'conceived' and 'lived' spaces". In this view, the present paper analyzes ideologies regarding the use of Dominican Spanish and its presence in the public sphere.

Following Jaworski and Thurlow (2010), semiotic landscapes are discursively constructed, and they represent and reflect values of different types: social, political or cultural. Communication is much more

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

than languages; it also involves semiotic and rhetoric resources that are also present in the public sphere (Canagarajah 2013). Following Pennycook (2007: 269), the LL:

> allows for an understanding of how different trajectories of people, semiotic resources and objects meet at particular moments and places, and this helps us to see the importance of things, the consequences of the body and the significance of place alongside the meanings of linguistic resources.

We believe that this statement is important to the current analysis, since the Dominican symbols displayed in the public sphere are crucial in the construction of meaning and identity among Dominicans in the diaspora. Dominican symbols, such as the Dominican flag and its colors (blue stands for liberty, white for salvation and red for the blood of heroes), as well as the coat of arms, convey a semiotic assemblage in the public sphere that provides significance to the LL of Madrid (Pennycook 2019).

3.2. The Dominican Linguistic Landscape in Madrid

Among the research that examines the LL in Madrid, one of the pioneer studies is that of Saéz Rivera and Castillo Lluch (2012), who analyze multilingual or multi-dialect fixed signs under the theoretical framework of the LL sociolinguistic theory and migration linguistics. Findings show that, besides Spanish, the most frequent languages are Chinese and English. The authors state that in some immigrant neighborhoods, "a great density of non-Spanish LL is found across several blocks like a dense web and (social) network from which it would not be easy for the inhabitants living there to "escape" or in which outsiders may not be particularly welcome" (2012: 322). Examples of those "spider webs" are *Little Caribbean*, in Cuatro Caminos (Tetuán); Chinatown, in Usera; and the multiethnic neighborhood of Lavapies, with populations from Africa, India and China.

Given the vitality of Dominican Spanish in the city as well as the vitality of Dominicans as a group, in a posterior study, Sáez de Rivera (2015) analyzes Dominican Spanish and its visibility in the *Little Caribbean* LL, neighborhood under analysis in the present research. Dominican signage is examined considering the phonetic, morpho-syntactic and lexical levels. Findings reveal cases of "seseo", the archaichic structure "los días + día de la semana" (Kany 1970: 74) as, for example, "los días lunes" or dominican lexical items such as *chimi* and *locrio*, in Dominican establishments. The author also finds English signage used

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

when showing a store schedule or to describe hairstyles in Dominican hairdressers and barber shops. Sáez de Rivera also recalls the Ecuadorian community living in Madrid (the largest immigrant group) and, consequently, the presence of Dominican-Ecuadorian signage in the public sphere, especially in restaurants. As Landry and Bourhis (1997: 23), the LL "may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory [...]."

Previous studies, then, have analyzed the presence of Dominican Spanish in the public space of Tetuán. The present paper, however, aims to fill a gap in the prior literature by examining the linguistic attitudes and perceptions of the presence of Dominican Spanish as well as the Dominican symbols that convey Dominicaness in the *Little Caribbean* neighborhood of Madrid.

4. Goal and Research Questions

This research aims to contribute to the ongoing discussion on the role of linguistic and semiotic landscape in diasporic settings. Given that "identity acts affect the public arena, and how people perceive them will have an effect on their attitudes and actions" (Arias Álvarez and Gubitosi 2021: 18), this study analyzes the presence and significance of the Dominican Spanish variety and Dominican symbols in the Madrid LL, as well as the factors that condition them. Special emphasis is put on better understanding how Dominicans build their transnational identities by using the public sphere to represent their allegiances to Spain and the Dominican Republic. Furthermore, it examines the perception that Dominicans have of the way their language and identity are represented in the public sphere of Madrid. Consequently, the research questions are 1) What is the nature of the Dominican signs in the Madrid LL?; 2) How is the Dominican identity expressed through the LL?; 3) What are the perceptions towards the presence of Dominican symbols in the Madrid LL?, and 4) What are the linguistic attitudes towards the use of the Dominican Spanish variety?

5. Methodology

This section details the methodology used to analyze the degree of visibility of the Dominican Spanish variety in the Madrid LL and how Dominicans living in Madrid perceive their linguistic landscape, specif-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

ically the perception and attitudes towards Dominican Spanish and Dominican symbols encoded in this public space. Consequently, this research was conducted in two stages. The first phase documented the Madrid LL, where pictures were taken using an iPhone XS, in May and June 2022. The second stage involved the creation of a survey distributed amongst Dominicans living in Madrid.

5.1. First Stage. Dominican Linguistic and Semiotic Landscape

With regards to data collection, the first consideration was to decide the geographic perimeter of analysis. The two questions raised were: *What is the most relevant focal geographical area?*, and *how to choose it?* (Gubitosi, Puma and Narváez 2020). Huebner (2006: 32) highlights the importance of considering a specific neighborhood as a survey area, given that, in his research focused on Bangkok, he finds "separate and identifiable neighborhoods each with its own linguistic culture". Similarly, in their study on the Ecuadorian LL in New York, Gubitosi, Puma and Narváez (2020) focus on Queens given the high population number of Latin American people since the 1960s. Likewise, we identified the *Little Carribean* of Tetuán as our area of study given the presence of numerous Dominican inhabitants, as well as the high Dominican signage in this Latino/Caribbean neighborhood (Saéz Rivera and Castillo Lluch 2012; Saéz Rivera 2015).

The data examined, then, comprises signs located on the *Little Caribbean* neighborhood, as illustrated in Figure 1 below. This area includes the well-known Dominican streets of Alvarado, Almansa, and Tenerife.

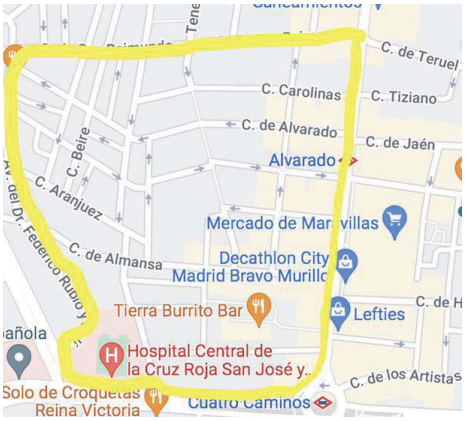


Figure 1. *Map of the area where data was collected.*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

The present study follows the methodology established by Cenoz and Gorter (2006), meaning our approach includes pictures of all fixed signage found on the street. Moving texts, such as the signage found on taxis, buses, or the subway, were not included in this study, since the focus was on the signage placed by individuals and private businesses, such as restaurants and stores. Handwritten signs and graffiti, written or painted, were also added to the analysis. Therefore, all signage included in the analysis belong to the bottom-up domain (Ben-Rafael *et al.* 2006).

Furthermore, signs were analyzed as monolingual and bilingual, which included instances of translanguaging, which, according to García and Li Wei (2014: 21), "make visible the complexity of language exchanges among people with different histories". It is important to highlight that in our analysis, we focused exclusively on Dominican Spanish signs that exhibited linguistic elements distinct from those found in Peninsular Spanish varieties. As a result, this study does not encompass signs that display shared linguistic features with various Spanish varieties.

Given the complexity of assemblages of semiotic resources that constitute the LL (Machin and Mayr 2012), the visual grammar was also examined, such as the colors employed on the signs, or the typography used.

The corpus consists of a total of 267 button-up signs located in *Little Caribbean*, a Tetuán neighborhood characterized by a high Dominican population, alongside Dominican signage in its LL (Sáez de Rivera 2015). Only fixed signage (Cenoz and Gorter 2006) of the bottom-up domain (Ben-Rafael *et al.* 2006), that is, signage established by commercial businesses and the community, were included in the analysis. Signs are monolingual or bi-/multilingual (translanguaging practices) (García and Li Wei 2014) and can include visual grammar.

5.2. Second Stage. Online Survey: Perceptions and Attitudes Towards the Use of Dominican

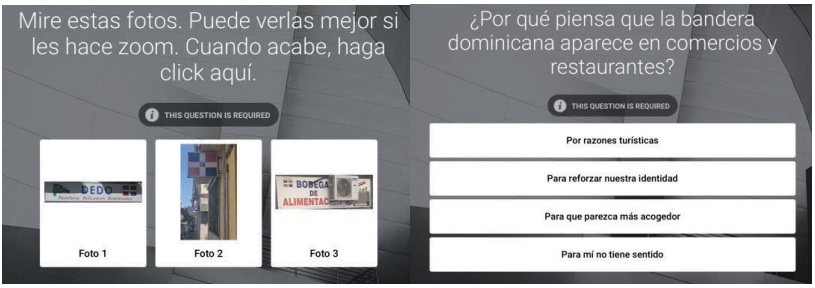
Symbols

After examining the semiotic landscape of the *Little Carribbean* in Madrid, and with the secondary goal of analyzing the perception towards the use of Dominican linguistic and semiotic resources in the Madrid LL, an anonymous survey was designed and created through Responster. This online survey tool has been optimal in previous studies that analyze perceptions and attitudes in the LL (Arias Álvarez and Gubitosi 2021). Participants were recruited via snowball sampling, and

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

the survey was administered through social media such as Facebook, Instagram and Whatsapp. Participants were able to complete it in less than five minutes.

The first two questions of the survey allowed us to identify the members of the Dominican Diaspora living in Madrid. The first question was *Do you consider yourself Dominican?*, and the second one was *Do you live in Madrid?* Only if participants answered yes to both questions, data was included in our analysis. Afterwards, the survey included questions to gather demographic information about participants such as gender identity, place of birth, generation, and age (less than 18 years old, 18-25, 26-40, 41-65 and 66 years and above). Lastly, participants were shown some of the signs collected from the Madrid LL that included the Dominican flag and other symbols and visual materials related to the Dominican identity. Figures 2 and 3 show the question *Why do you think that the Dominican flag appears in stores, restaurants and bars?*. Participants had to choose among the following possible options: "for touristic reasons", "to seem more local and welcoming", "to reinforce our identity", or "it does not make any sense".



Figures 2 and 3. *Perception survey questions.*

Besides three follow-up questions that required participants to give a reason for the previous inquiry, and an inquiry about participants' place of residence, the survey did not include any other questions that instructed participants to write their answers. Questions asked for either a "thumbs up" or "thumbs down" to indicate a yes or no answer or for an answer that was part of a list of predetermined responses. Figures 4 and 5 show a survey question in which participants, after seeing some images of the presence of Dominican Spanish in the Madrid public space, have to answer the question, *Would you like your children to continue talking as Dominicans do?*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Figures 4 and 5. *Sample survey Questions.*

5.2.1. Participants

A total of 62 participants completed the survey. However, after discarding participants who do not have a sense of being Dominican and/or live outside Madrid, only data regarding 53 participants were included in the analysis. As for gender, 45.2% (=24) are men and 54.7% (=29) are women. Table 3 illustrates the age range of the study participants.

Age Range	Percentage	Respondents
18 to 25 years old	11.3%	6
26 to 40 years old	37.7%	20
41 to 65 years old	50.9%	27
66 years old and above	0%	0

Table 3. *Age range of participants.*

6. Discussion of Results

The discussion of the results is divided into two sections. The first one documents the *Little Caribbean* LL and the second one reports findings concerning Dominican inhabitants' responses related to perceptions of the presence of Dominican linguistic and semiotic resources in the Madrid LL, as well as the linguistic attitudes towards the use of Dominican Spanish.

6.1. Dominican Linguistic and Semiotic Landscape

As soon as someone enters the *Little Caribbean* neighborhood, one feels like they are in the Dominican Republic. Merengue, bachata and salsa are musical rhythms that one can hear in the streets of this ethnic

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

area of Madrid. Dominican food products are for sale in the corner shops; Dominican brands such as President beer are advertised; restaurants offer Dominican/Caribbean food; hairdressers promote Dominican hairstyles; businesses that maintain close ties between Madrid and the Caribbean, such as shipping companies and *locutorios* (phone booths), are frequent throughout the neighborhood. All those establishments reveal how the Dominican community in Tetuán has reterritorialized this space and made it very similar to the space of their home country: the Dominican Republic.

Figure 6 is an example of a bakery that sells Dominican pastries such as *yaroas*, *chimis* and *quipes*. The front store sign says "D' Miguel". According to Sáez Rivera (2015) the number of restaurants and establishments that use the Italian construction *D'* in the Little Caribbean is very frequent, not only before vowel (the expected result) but before consonant (as Figure 6 shows). The Dominican flag is also present in the signage of this establishment. It appears on the picture of the cake on the sign above the store's entrance, along with "I [heart] R.D.". The flag's colors (blue, red, and white) are also displayed inside the chef's hat, on the left of the sign.

Figure 6. *Dominican bakery.*

The Dominican flag is, in fact, very often displayed as a semiotic resource in the public sphere of this neighborhood. It can appear incorporated into the design of products, as Figure 6, hung in balconies, or displayed in stores like in Figure 7, where the flag appears in a clothing repair store, around a manikin. These results might suggest that, for members of the Dominican community, the Dominican flag is a symbol of their identity and their sense of kinship. Results from the following section, where perception data from Dominican residents in Madrid are analyzed, will be crucial to verify this hypoth-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

esis. Figure 8 shows a sign outside of a shipping and moving company specializing in trips to the Dominican Republic, in which the flag appears within the outline of the Dominican Republic's borders/territory. Figure 9 shows a restaurant in Topete street. The main sign says *Restaurante Aroma Latino* 'Latin Aroma Restaurant' accompanied by the Dominican flag in the corner. This restaurant has secondary signs with the menu and pictures of Dominican dishes. As Figure 6, the Italian initial construction *D'* is also present in *D'Charles*. All those semiotic and linguistic resources reinforce the symbolic ties with the Dominican Republic, the motherland, to which the diasporic group living in Madrid pledge their loyalty.

Figures 7, 8 and 9. *Dominican flag as a semiotic resource in Little Caribbean.*

Hairdressers and barber shops that offer Caribbean products and hairstyles are frequently found in this neighborhood. Figure 10 shows an example of an establishment that sells hair extensions and wigs. In the main storefront sign, we can read *Pelo Indio* 'Indian hair', which, in the Dominican Republic, refers to natural hair. The adjective *indio* 'Indian' alludes to the Afro-descendant heritage of many Dominicans. This is supported by the results of a recent survey carried out in the Dominican Republic, which shows that 45% of Dominicans consider themselves Indian, 18% as white, 16% as brown, 9% as mulatto, and 8% as negro (UNFPA 2022). The main storefront sign includes the map of the Dominican Republic filled with the Dominican flag and it refers to the buyers of this store as Latino and Africans.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Figure 10. *Dominican hairdresser.*

Figure 11 presents an example of translanguaging, a very common strategy in multilingual communities. It shows a food store named *Coyote in four way*, "four way" being a literal English translation of 'Cuatro Caminos', the neighborhood in which *Little Caribbean* is located. Underneath, it states in Spanish that it is a food establishment, *hostelería-alimentación* 'hospitality-food', with delivery options. The sign to the left advertises a well-known Dominican beer called *Presidente*, made by the primary beer producer in the Dominican Republic: *Cervecería Nacional Dominicana* 'National Dominican Brewery'.

Figure 11. *Instances of translanguaging practices.*

Besides English, and in addition to the use of Dominican semiotic elements to build the LL, Dominican Spanish and regionalisms are also present in the public sphere, especially in restaurants and food stores (Sáez Rivera 2015), to attract the Dominican community and reinforce the idea of territorializing the *Little Caribbean* as their new home community. Figure 9 presented secondary signs with the menu and pictures of Dominican dishes, such as *chimi*, *yaroas*, *quipes*, and *locrio*. Figure 12

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

shows a secondary front sign of a Dominican restaurant featuring Dominican dishes (see Sáez Rivera 2015: 180 for a detailed description of those Dominican lexical items). Dominicans, then, combine the use of symbols and colloquial language that appeals to Dominican identity, such as regionalisms, in the names of their businesses, or the menu items, such as *locrio*, *quisqueya*, *chimi*, *D'Edwin*.

Figure 12. *Dominican dishes.*

Figure 13 is an example in which Dominicans use the LL to exhibit their loyalty and adherence to Spain (the new home) and the Dominican Republic (motherland). The Dominican flag and crest along with the Spanish ones are displayed together in the main entrance of a store, possibly suggesting unity and integration between these two communities. Nevertheless, to verify this hypothesis and obtain solid conclusions, it is necessary to analyze perception data from Dominican residents in Madrid, as presented in the following section.

Figure 13. *Spanish and Dominican flags.*

It is important to note that Dominicans build their transnational identities by using the public sphere to represent their allegiances not

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

only to the Dominican Republic and Spain, but also to the other Latinx communities they share the new space with, such as Peruvian, Venezuelan, Colombian, Cubans and Ecuadorians. This is exemplified in the LL by the presence of other Caribbean and Latin American flags (see Figure 14 to observe, from right to left, the Cuban, Peruvian, Dominican, Spanish, Colombian and Ecuadorian flags) or by establishments that sell products of specific countries, such as Colombian trousers, or Ecuadorian food items (Figure 15). Such signage reflects, as Bernardo-Hinesley and Gubitosi (2022) state, that the LL is not static, but a dynamic activity that reflects the interaction between the LLs and the community members. It is not only relevant for the Dominican or Spanish communities, but it also accommodates the new space that is used in common with other Latinx groups. The LL reflects the multiple connections that diasporic communities establish beyond the ties of their homeland. Ultimately, as Canagarajah and Silberstein (2012: 82) state, "diaspora has to be treated as a 'community' that embodies difference, not similarity".

Figures 14 and 15. *Allegiances to other Latinx communities represented in the LL.*

Figure 16. *Chévere & Olé.*

Figure 16 displays a sign that says, *Chévere & Olé*, popular words for "cool". *Chevere* is heard throughout Colombia, although it is not exclusive to that country; Venezuelans, Mexicans and other Hispanoamericans use this expression. *Olé*, on the other hand, is an interjection commonly heard in Spain, associated with the audience of

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

bullfighting and flamenco. These two expressions, one Spanish and one Colombian, displayed together in a bar suggest that the Dominican population not only accommodates their new space in Madrid that is shared with Spaniards, but also with other groups: Ecuadorians, Cubans, Colombians, etc.

The LL in the streets along Topete, Almansa and Tenerife that constitute the *Little Carribean* is defined not only using Dominican regionalisms, but also by the Dominican symbols that highlight the characteristics of this diasporic community. As with the Ecuadorian community in New York (Gubitosi, Puma and Narváez 2020), the Dominican community in Tetuán have built their transnational identity using the linguistic and semiotic landscape as a resource to reveal the relationship with the motherland: the Dominican Republic.

6.2. Survey answers: Attitudes and Perceptions toward Dominican Semiotic and linguistic Signage in the LL

This subsection is further divided into two parts. Survey participant responses related to linguistic attitudes towards Dominican Spanish are discussed first. Later, responses concerning the perception of Dominican linguistic and semiotic resources in the LL are analyzed.

6.2.1. Linguistic Attitudes towards Dominican Spanish

Given the superdiverse (Vertovec 2007) and multilingual character of Madrid, many Spanish varieties and other languages are spoken daily in Madrid, and Dominican Spanish is not an exception. Analyzing linguistic attitudes towards Dominican Spanish allows for an optimal examination of the value placed by Dominicans towards this variety. Consequently, five questions related to the use of Dominican Spanish were included in the survey.

To the question, *Do you think that speaking Dominican Spanish is an essential part of being Dominican?*, the majority answered yes (83%=44), whereas 19,9% (=9) said that speaking this Caribbean Spanish variety is not an intrinsic part of being Dominican. This finding suggests that, in the Dominican diaspora of Madrid, speaking Dominican Spanish is a key element to be identified as Dominican. This high degree of language loyalty among Dominicans living in Madrid has been found in other diasporic settings, such as the Dominican community living in Puerto Rico (Suárez Büdenbender 2010) or in continental US (Toribio 2000). As seen in the previous section, this Spanish variety is also present in the LL of Little Caribbean, where regionalisms such as

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

locrio and *chimi* are found. The use of Dominican Spanish in the diaspora reflects its intra-community significance as an identity marker (Tabouret-Keller 1997).

Two questions related to the perceptions Dominicans in the Madrid diaspora have on their speech variety in relation to other Caribbean, Latin American and Madrid Spanish varieties. As to *Are there many differences between my way of speaking and that of other Caribbean and Latin American Spanish speakers?*, the majority answered affirmatively (90.5%=48), whereas 9.4% (=5) did not find differences among Caribbean Spanish varieties. Future studies should better understand the factors that explain those findings, such as other public perceptions Dominicans are exposed to in Madrid. Along those lines, Dominicans in Puerto Rico are exposed to perceived racial differences in addition to their low socioeconomic status, factors that have an impact on negative linguistic attitudes towards Dominican Spanish. Although Puerto Rican Spanish and Dominican Spanish are both Caribbean varieties with a high degree of similarity that only differ in a small number of linguistic features, such as complete erosion of /s/ in coda position in Dominican Spanish (Toribio 2002) or the velar articulation of the /r/ in syllable-initial position in Puerto Rican Spanish (Arias Álvarez 2020, 2022), negative attitudes allow Puerto Ricans to perceive Dominican Spanish as "incomprehensible" and stigmatize its use (Duany 1998, Suárez Büdenbender 2010). To the question, *Are there many differences between my way of speaking and that of other Madrilian inhabitants?*, the majority of participants (88.6%=47) again responded affirmatively, whereas 11.3% (=6) did not find disparities between Dominican and Madrid Spanish varieties. That is, Dominican Spanish speakers living in Madrid are aware of their own language variety's idiosyncratic features in comparison to other American Spanish varieties.

Finally, regarding *Among all Spanishes, is Dominican Spanish the most correct variety?*, a minority reported that Dominican is the most "correct" Spanish variety (30.1%, =16), in contrast to those who answered affirmatively (69.8%, =37). Those results reflect the fact that this variety continues to be heavily stigmatized within the Spanish-speaking world (Suárez Büdenbender 2009). Similarly, Suárez Büdenbender (2010) finds that Dominicans living in Puerto Rico do not believe that their variety is better than other Spanish dialects. In line with previous research, Dominican Spanish Speakers living in Madrid continue perceiving their own variety as less "correct" than other Spanishes spoken in Latin America and Spain (Toribio 2000).

To conclude this section, participants were asked about the conservation and maintenance of Dominican Spanish. To the question, *Would you like your children to speak in the way that Dominican inhabitants*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

speak?, the majority reported that they would (54.7%, =29), in contrast to those who answered negatively (45.2%, =24). Those findings illustrate that Dominican Spanish speakers residents in Madrid have opposing points of view. Half of our participants value the maintenance of their speech variety and are interested in transmitting Dominican Spanish to future generations, suggesting that Dominicans perceive their vernacular variety as a highly salient aspect of the Dominican identity, in line with Suárez Büdenbender's (2009) results on Dominican Spanish in Puerto Rico. The other half of participants included in the present study might be influenced by negative language attitudes towards their own speech variety. As said above, Caribbean Spanish is one of the most stigmatized varieties in the Spanish speaking world (Suárez Büdenbender 2009), in addition to the fact that Dominicans living in Madrid are in contact with a prestigious Spanish variety, resulting in a high level of linguistic pressure and affecting the linguistic insecurity among the diasporic community.

6.2.2. Perceptions of Dominicaness in the LL of Madrid

The next series of questions asked inquiries related to the perception towards the use of linguistic and semiotic Dominican resources, such as the Dominican flag and Dominican lexicon, in the *Little Caribbean* LL. Survey participants were presented with pictures of different stores and restaurants in which the Dominican Spanish terms or Dominican symbols were displayed.

To the question, *Why does the Dominican flag appear in stores and restaurants?*, the majority of the participants (84.9%, =45) said that it is used because reinforces their identity. Three participants opted for "touristic reasons" and another three subjects selected "to look more local and welcoming". Two participants selected "it doesn't make any sense"; they were then presented with a follow-up question prompting them for an explanation for their response. One of them answered: *Porque estamos en España* 'because we are in Spain'. Along these lines, participants next had to answer the question, *Why are Dominican and Spanish flags displayed together in stores and restaurants?* after seeing some examples in the survey. Excerpts 1-6 show some of the participants' responses.

(1) *Porque que somos hermanos y nos sentimos de las dos patria* 'because we are brothers and we feel from both countries'
(2) *Para reforzar la convivencia y la integración* 'to reinforce coexistance and integration'
(3) *Es la unión de los dos países* 'it is the union of the two countries'
(4) *Hispanidad* 'Spanishness'

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

(5) *Eramos gobernado* 'because we were ruled'
(6) *Por que lo españoles y los dominicanos nos llevamos bien, aparte de la colonizacion* 'because the Spanish and the Dominicans get along well, apart from colonization'

Examples 1-4 reflect the fact that diasporas are communities with a close relationship with the birthplace. The Dominican and Spanish flags and coats of arms are displayed together to show union and reinforce the symbolic ties between the new place where the community settled (Spain) and their motherland (Dominican Republic), to which the diasporic group pledges its loyalty. Examples 5-6 allude to Spanish colonial history. In 1492 Christopher Columbus arrived at the island, which he named Hispaniola. Soon after, in 1496, the Spaniards set up their first colony of the New World in Santo Domingo, serving as capital of all their colonies in America. Dominicans living in Madrid do not ignore the negative impact of Spanish colonization in their country, creating more poverty and discrimination toward the native people.

As to the question, *Why do Dominican Spanish words (e.g., chimi, locrio, quisqueya) appear in stores, restaurants and bars?*, the majority answered that it is used to reinforce their identity (71.6%, =38). Three percent (=2) of participants believed that it was used to make the store/restaurant look more welcoming, while 16.9% (=9) of the subjects chose the option "it is our language, how we speak". Only a small 5.6% (=3) believed that Dominican Spanish lexicon is used due to touristic reasons. One participant indicated that the presence of Dominican regionalisms in the Madrid LL do not make sense. These results exemplify that the use of the language is an intrinsic part of the Dominican identity and their sense of belonging. This use of Dominican Spanish in a diasporic setting reflects the intra-community significance of a linguistic variety as an identity marker (Tabouret-Keller 1997). As Suárez Büdenbender 2010: 149) states: "Language loyalty among Dominican immigrants reflect a strong loyalty to the Dominican homeland and the speakers' need to identify as Dominican and distinguish themselves from other Spanish speakers".

7. Conclusion

Transnational communities get established in the new country through reterritorialization processes (Rosa 2015) which involve the reinterpretation of the ties between the linguistic variety(es) spoken in the new home and those of the diaspora group. Given that identity acts affect the public sphere and the people's perceptions of them have an impact on

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

their attitudes (Arias Álvarez and Gubitosi 2021), this study analyzes the presence of Dominican linguistic and semiotic resources in the public sphere of *Little Caribbean*, a Madrid neighborhood characterized by its Dominican diasporic community. The goals of this article were to examine how Dominicans build their transnational identities by using the public sphere to represent their allegiances to Spain and the Dominican Republic, and to examine the perceptions and attitudes that Dominicans have on the way their identity is represented in the public sphere.

In regards to the first research question, *What is the nature of the Dominican signs in the Madrid LL?*, findings show that the *Little Carribean* bottom-up signage is defined not only by the use of Dominican Spanish, but also by the Dominican symbols that highlight the characteristics of this diasporic community. They contribute to authenticating stores that might be imagined as originally Dominican (Anderson 1991). It is the new Dominican imagined community built by those who perceive themselves as part of the Dominican group. Like the Ecuadorian community in New York (Gubitosi, Puma and Narváez 2020), who also utilize those strategies, the Dominican community in Tetuán has built their transnational identity using the linguistic and semiotic landscape as a resource to reveal the relationship with the motherland. The Dominican community living in Little Caribbean have managed to replicate the images of their homeland, the Dominican Republic, and created a sense of inclusiveness in the Madrid diaspora. Dominican businesses and shops use all the semiotic and linguistic resources, such as regionalisms, the Dominican flag and its colors (blue, red, white) and coat of arms, to show their allegiance to the Dominican Republic while still creating a new imagined community in Spain. This also confirms what Patiño-Santos' (2015) findings revealed with her study on Colombians in Barcelona: the negotiation and creation of identity in a diasporic setting is mainly rooted in the homogenization of difference. As Woldemariam and Lanza (2015) ultimately state, diaspora communities use their public space as a strategy to a) keep their transnational identity, and b) to build a singular distinctiveness in the new home country.

As to the second research question, *How is the Dominican identity expressed through the LL?*, Dominicans use Dominican Spanish regionalisms, as well as Dominican semiotic symbols, to convey Dominicaness. Importantly, Dominicans build their transnational identities by using the LL to represent their allegiances not only to the Dominican Republic (motherland) and Spain (new home), but also to the other immigrant communities they share the new space with, such as Peruvians, Colombians, Cubans and Ecuadorians. This is illustrated

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

in the public space by the display of other Latin American flags and the sale of typical foods and products of other countries. The LL reflects the multiple connections that diasporic communities establish beyond the ties of their homeland.

Regarding *What are the perceptions towards the presence of Dominican Spanish & symbols in the Madrid LL?*, findings show that the use of Dominican linguistic and semiotic resources are an intrinsic part of the identity of the Dominican diaspora in Madrid and their sense of belonging. As for *What are the linguistic attitudes towards the use of the Dominican Spanish variety?,* speaking Dominican Spanish is perceived as an essential part of being Dominican, and participants want their future generations to continue speaking it. However, negative linguistic attitudes towards Dominican Spanish are prevalent among the members of this Dominican diasporic setting, in line with previous research (Toribio 2000).

Besides apparent limitations (number of questionnaire participation, lack of statistical analysis), this study contributes to the ongoing discussion on the role of LL as a crucial tool to analyze attitudes towards language within a multidiverse community (Rubdy 2015) and to comprehend how linguistic varieties and symbols are displayed in the public sphere to create community members' sense of place and identity (Gubitosi, Puma and Narváez 2020). This process of identity negotiation and construction is decisive among Dominicans living in the Madrid diaspora, individuals who have resettled in Spain, deterritorializing themselves from the Dominican Republic and building a new sense of home far from their motherland.

Alba Arias Álvarez
Universidad de Alcalá
5 Trinidad
Alcalá de Henares, Madrid 28801
Spain
alba.arias@uah.es
ORCID: 0000-0002-8827-6823

Recepción: 26/05/2023; Aceptación: 10/07/2023

References

Anderson, Benedict. 1991. *Imagined communities: reflections on the origin and. Spread of nationalism.* London: Verso.

Ayuntamiento de Madrid. 2021. Población extranjera en la ciudad de Madrid (por nacionalidad). Recuperado el día 15 de abril de 2023 en https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Areas-de-informacion-estadistica/Demografia-y-poblacion/Poblacion-extranjera/Poblacion-extranjera-en-la-

© Universidad de Alcalá

ciudad-de-Madrid-por-nacionalidad-/?vgnextfmt=default&vgnextoid=c289d54944580510VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnextchannel=9ce23636b44b4210VgnVCM2000000c205a0aRCRD

Arias Álvarez, Alba. 2020. "Rhotic realizations of the Puerto Rican community in Western Massachusetts and Puerto Rico." In *Dialects from Tropical Islands: Research on Caribbean Spanish in the United States,* Wilfredo Valentín-Márquez, and Melvin González-Rivera (eds), 7-34. New York: Routledge.

Arias Álvarez, Alba, and Patricia Gubitosi. 2020. "Shaping of L1 & L2 linguistic identities in a migrant family." *I-LanD Journal. Negotiation of L2 Identities in the age of transnational mobility: Enactment, perception, status, and language development*, 1. 16-37.

Arias Álvarez, Alba, and Patricia Gubitosi. 2021. "Ideologies in the LL: the semiotic construction of the Puerto Rican identity." In *Linguistic Landscape in the Spanish-Speaking World*, Michelle Ramos-Pellicia, and Patricia Gubitosi (eds), 105-131. Amsterdam; John Benjamins Publishing Company.

Arias Álvarez, Alba. 2022. "Sociophonetic study of the backed /r/ in the Puerto Rican diaspora: the case of Holyoke, MA." *Bulleting of Hispanic Studies*, 99(9). 815-834.

Arias Álvarez, Alba, and Sheryl Bernardo-Hinesley. 2023. "Unconvering minority voices: the linguistic landscape of Mieres, Asturias." *Open Linguistics,* 9(1), 1-17. https://doi.org/10.1515/opli-2022-023

Ben-Rafael, Eliezer, Elana Shohamy, Muhammad Hasan Amara, and Nira Trumper-Hecht. 2006. "Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel." In *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, Durk Gorter (ed), 7-30. Bristol: Multilingual Matters.

Bernardo-Hinesley, Sheryl and Patricia Gubitosi. (2022). "Linguistic landscape and the struggle for survival: The case of Cavite Chabacano." In *Linguistic Landscape of Southeast Asia. Impact: Studies in Language, Culture and Society series*, Hadi Mirvahedi (ed). Amsterdam: John Benjamins.

Blackwood, Robert, Elizabeth Lanza and Hirut Woldemariam. 2016. *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*. London: Bloomsbury Publishing Plc.

Blommaert, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.

Canagarajah, Suresh and Sandra Silberstein. 2012. "Diaspora Identities and Language." *Journal of Language, Identity, and Education*, 11. 81-84. https://doi.org/10.1080/15348458.2012.667296

Canagarajah, Suresh. 2013. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations.* New York: Routledge

Cenoz, Jasone and Durk Gorter. 2006. "Linguistic landscape and minority languages." *The International Journal of Multilingualism,* 3. 67-80. https://doi.org/10.1080/14790710608668386

Demirci, Mahide and Brian Kleiner. 2002. "The perception of Turkish dialects." In *Handbook of Perceptual Dialectology*, Dennis R. Preston (ed), 261-281. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Dixon, Fiona. 2021. "We Can't Understand Anything They Say: The Case of the Dominican Diaspora in Madrid." *Caribbean Studies*, 49: 2. 75-100.

Duany, Jorge. 1998. "Ethnicity, color, and class among Dominicans in the United States and Puerto Rico." *Latin American Perspectives*, 25:3. 147-172

García, Ofelia and Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave McMillan.

Gubitosi, Patricia, Christian Puma y Daniela Narváez. 2020. "Landscaping an Ecuadorian Neighborhood in Queens, NY." *Cuadernos de Lingüística Hispánica,* 36. 211-234

Gubitosi, Patricia, and Michelle Ramos Pellicia. 2021. "Introduction: Uncovering the

© Universidad de Alcalá

voice of minority groups." In *Linguistic Landscape in the Spanish-speaking World,* Patricia Gubitosi and Michelle Ramos Pellicia (eds), 1-16. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hill, Jane. 2008. *The Language of Everyday White Racism.* Malden, MA: Wiley-Blackwell

Huebner, Thom. 2006. "Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, codemixing, and language change." In *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism,* Durk Gorter (ed), 31-51. Clevedon: Multilingual Matters.

Jaworski, Adam and Crispin Thurlow (eds). 2010. *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. New York: Continuum.

Kany, Charles. 1970. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.

Kroskrity, Paul (ed). 2000. *Regimes of language: Ideologies, polities, and identities.* Oxford: James Currey Publishers.

Lado, Beatriz. 2011. "Linguistic landscape as a reflection of the linguistic and ideological conflict in the Valencian community." *International Journal of Multilingualism,* 8:2. 135-150.

Landry, Rodrigue and Richard Y. Bourhis. 1997. "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study." *Journal of Language and Social Psychology,* 1:16. 23-49.

La Razón. 15 de octubre de 2006. El "pequeño Caribe", un gueto dominicano en pleno Tetuán. La Razón. Recuperado el día 20 de febrero de 2023 en https://medios.mugak.eu/noticias/noticia/77226

Machin, David and Andrea Mayr. 2012. *How to do critical discourse analysis. A multimodal introduction*. London: Sage.

Martín Rojo, Luisa (dir.). 2003 *¿Asimilar o integrar? Dilemas de las políticas educativas ante los procesos migratorios*. Madrid: CIDE.

Molina Martos, Isabel. 2021. "Urban discourse and civil resistance against gender based violence in Madrid." In *Linguistic Landscape in the Spanish-speaking World,* Patricia Gubitosi and Michelle Ramos Pellicia (eds), 135-158. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Patiño-Santos, Adriana. 2015. "On being Colombian in La Sagrada Familia Neighborhood." In *A sociolinguistics of Diaspora. Latino Practices, Identities and Ideologies*, Rosina Márquez Reiter and Luisa Martín Rojo (eds), 102-121. Routledge: New York.

Pennycook, Alastair. 2007. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.

Pennycook, Alastair. 2019. "Linguistic landscapes and semiotic assemblages." In *Expanding the linguistic landscape. Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource*, Martin Pütz and Neele-Frederike Mundt (eds), 75-88. Bristol: Multilingual Matters.

Rosa, Jonathan. 2015. "Nuevo Chicago? Language, Diaspora, and Latina/o Panethic Formations." In *A sociolinguistics of Diaspora. Latino Practices, Identities and Ideologies,* Rosina Márquez Reiter and Luisa Martín Rojo (eds), 31-47. Routledge: New York.

Sáez Rivera, Daniel, and Monica Castillo-Lluch. 2012. "The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain)." In *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, Cristine Hélot, Monica Barni, Rudi Janssens and Carla Bagna (eds), 309-328. Frankfurt: Peter Lang.

Sáez Rivera, Daniel. 2015. "El Paisaje Lingüístico dominicano en Madrid capital." In *La Española, Isla de Encuentros*, Jessica Barzen, Hanna Lene Geiger, Silke Jansen (eds), 171-196. Tübingen: Narr Verlag.

Scollon, Ron and Suzie W. Scollon. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.

Shohamy, Elana and Shohamy Waksman. 2009. "Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education." In *Linguistic Landscape:*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 103-129
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2198 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Expanding the Scenery, Elana Shohamy and Durk Gorter (eds), 313-331. New York: Routledge.

Shohamy, Elana. 2015. "LL research as expanding language and language policy." *Linguistic Landscape: An international journal,* 1:1-2. 152-171.

Shohamy, Elana. 2017. "Linguistic landscape: Interpreting and expanding language diversities." In *Diversity and Super-Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives*, 37-63. Washington: Georgetown University Press.

Suárez Büdenbender, Eva-Maria. 2009. *Perceptions of Dominican Spanish and Dominican Self-perception in the Puerto Rican Diaspora*. Dissertation thesis. State College, PA: Penn State University.

Suárez Büdenbender, Eva-Maria. 2010. "Comparing Dominican Linguistic (In)security in the Dominican Republic and in the Diaspora." In *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*, Claudia Borgonovo *et al.* (eds), 148-159. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Toribio, Almeida Jacqueline. 2000. "Nosotros somos dominicanos: Language and Self-definition among Dominicans." In *Research on Spanish in the United States. Linguistic Issues and Challenges*, Ana Roca (ed), 252-270. Somerville: Cascadilla Press.

UNFPA. 21 de Marzo de 2022. Presentación Encuesta nacional de autopercepción racial y étnica en República Dominicana. Recuperado el día 22 de abril de 2023 en https://dominicanrepublic.unfpa.org/es/publications/presentación-encuesta-nacional-de-autopercepción-racial-y-étnica-en-república

Vertovec, Steven. 2007. "Super-diversity and its implications." *Ethnic and Racial Studies,* 30:6. 1024-1054.

Woldemariam, Hirut and Elizabeth Lanza. 2015. "Imagined community. The linguistic landscape in a diaspora." *Linguistic Landscape*, 1:1/2. 172-190. https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.10wol

© Universidad de Alcalá

ELEOIM: estudio sobre la enseñanza de ELE en las EOI de la Comunidad de Madrid

José Ángel Tejero López

Las investigaciones referentes al estudio de los cursos de español para inmigrantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) son escasas. El presente estudio aborda la complejidad del proceso de integración lingüística de los inmigrantes no hispanohablantes y enfatiza sobre el papel crucial de las EOI como ruta efectiva para fomentar el aprendizaje de la lengua y cultura hispánicas. El panorama general evidencia que solo una cuarta parte de EOI ofrece cursos de español y, por ende, se presenta, a través del proyecto ELEOIM, datos pioneros sobre diferentes variables de las EOI que imparte español actualmente en la Comunidad de Madrid. Se destacan datos relevantes como la diversidad de los idiomas, la antigüedad de los departamentos de español, el número de cursos, alumnado y profesorado, así como la presencia de múltiples nacionalidades y edades predominantes. Asimismo, se recogen las perspectivas de los profesionales que trabajan actualmente en estos centros y que permiten obtener una visión más específica del análisis realizado. En definitiva, estos hallazgos contribuyen a una reflexión más profunda sobre el estado de la lengua española en las EOI de España y, especialmente, de la Comunidad de Madrid y su relevancia en la integración lingüística de los inmigrantes.

Palabras claves: Lengua española, Escuelas Oficiales de Idiomas, inmigrantes, integración lingüística.

ELEOIM: a study of teaching Spanish as a Second Language at EOI in Madrid Community. Research on the Spanish courses for immigrants in Official Language Schools (EOI) is scarce. The present study addresses the complexity of the linguistic integration process for non-Spanish-speaking immigrants and emphasizes the crucial role of EOI as an effective pathway to promote the learning of the Spanish language and culture. The overall panorama reveals that only a quarter of EOI offer Spanish language courses. Thus, ELEOIM project presents pioneering data on different variables of the EOI currently offering Spanish in the Community of Madrid.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Relevant data such as the diversity of languages, the age of the Spanish departments, the number of courses, students and teaching staff, as well as the presence of multiple nationalities and predominant ages are highlighted. In addition, perspectives from professionals currently working in these institutions are also collected, providing a more specific understanding about. In short, these findings contribute to a deeper reflection on the state of the Spanish language in the EOI in Spain and, particularly, in the Community of Madrid and its relevance for the linguistic integration of immigrants.

Keywords: Spanish language, Official Language School, immigrants, linguistic integration.

1. Introducción

La integración sociolingüística de la población inmigrante no hispanohablante en nuestro país es un reto fundamental de nuestra sociedad actual. La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) en las instituciones públicas, como las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI, en adelante), se presenta como una poderosa herramienta para abordar esta necesidad que, no solo es un derecho de todo migrante en el país de acogida, sino que también se contribuye así a la construcción de una sociedad inclusiva y bien cohesionada.

Según Álvarez-Sotomayor y Gómez-Parra (2020) la inmigración sin integración impide a los inmigrantes acceder a las mismas oportunidades aunque se establezcan un largo plazo en el país. En este contexto, el artículo que nos ocupa se centra en analizar los cursos de ELE en las EOI con el fin promover acciones que mejoren la situación detectada para, en primer lugar, promover la implantación de más cursos de español y, en segundo, evaluar el estado particular de la cuestión en lo referente a la Comunidad Autónoma (C. A., en adelante) de Madrid.

En virtud de lo anterior, tras una revisión de la literatura y siendo pioneros en lo que a resultados empíricos se refiere, este estudio busca arrojar luz sobre cómo fortalecer el vínculo bilateral entre las instituciones educativas de idiomas públicas y el aprendizaje de la lengua y cultura desde un punto de vista panhispánico.

El amplio margen de proyección que tienen los cursos de ELE en las EOI hace de este trabajo un punto de conexión óptimo para, en primer lugar, asentar las bases de la situación actual y, en segunda instancia, proponer algunos pasos a seguir en las futuras actuaciones teniendo como referencia la capital madrileña.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

2. Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio surgen del interés y de la necesidad por la creación de un vínculo bilateral entre las instituciones públicas y el aprendizaje de la lengua y cultura hispana para inmigrantes no hispanohablantes. En esta aspiración, se presentan los dos objetivos principales del estudio: 1) demostrar la necesidad de constituir más cursos de ELE en las EOI y fomentar su implantación o acciones que mejoren la situación existente; 2) analizar los datos actuales de los cursos de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid y valorar las posibilidades de integración lingüística de los inmigrantes no hispanoparlantes.

Del mismo modo, se pretende afrontar el problema de estudio proporcionando respuestas a las siguientes preguntas de investigación que se vinculan con los objetivos de la investigación:

O.1. ¿Cuál es el porcentaje de EOI que ofrecen actualmente cursos de ELE?; O.1.2. ¿cómo se podría fomentar la creación de departamentos de español y, de forma análoga, los cursos de ELE en las EOI?

O.2. ¿Cuál es el estado de la cuestión de la C. A. madrileña y qué se hace en las EOI para fomentar los cursos de español y la integración lingüística?

3. Fundamentación empírica

3.1. Estado de la cuestión de la correlación ELE y EOI

A pesar del inmensurable trabajo de las EOI por atender las necesidades demandadas por los aprendientes e impulsar el aprendizaje de idiomas extranjeros, se ha constatado evidencias empíricas actuales que muestran una amplia trayectoria por recorrer con relación a la enseñanza de ELE. Realmente los quehaceres son evidentes, pues, apenas el 25% de las EOI actuales ofrecen cursos de ELE (*Tabla 1*). El problema de investigación nace de estos datos cuantitativos; se atestigua la falta de suficientes cursos de ELE en las EOI del territorio nacional y que los inmigrantes no hispanohablantes pueden afrontar numerosas barreras para acceder a dichos cursos.

Estos números son mucho más tranquilizadores porque no están contabilizadas las extensiones de centros, ya que en ese caso el porcentaje alcanzado sería inferior. Aunque las referencias estadísticas varían notablemente según las comunidades o ciudades autónomas, la realidad es que todavía existen muchos territorios que tienen un bajo porcentaje o carecen de cursos de ELE: Asturias, Cantabria o Melilla, por ejemplo. Otro elemento a tener en cuenta es que las Comunidades de Murcia y

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Navarra disponen de una EOI que imparte ELE con carácter no oficial, y así aparece anotado en la *Tabla 1*.

Las razones de estos datos estadísticos pueden ser muchas y en el presente estudio se pretende dar una perspectiva más cercana de la situación detectada en el panorama nacional en general y, en al ámbito comunitario de Madrid, en particular.

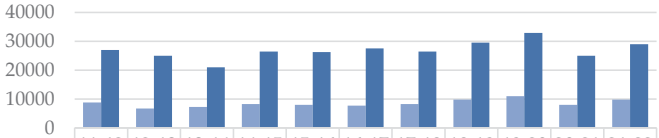
Comunidades	EOI	ELE	%
Andalucía	52	10	13.46%
Aragón	12	1	3.23%
Asturias	8	0	0%
Baleares	7	2	28.57%
Canarias	22	7	31.82%
Cantabria	3	0	0%
Castilla y León	14	9	64.29%
Castilla y La Mancha	13	5	38.46 %
Cataluña	47	6	12.77%
Ceuta	1	1	100%
C. Valenciana	24	9	37.5%
Extremadura	9	2	22.22%
Galicia	11	5	45.45%
La Rioja	3	0	0%
Madrid	29	8	27.59%
Melilla	1	0	0%
Murcia	6	2*	33.33%
Navarra	3	1*	33.33%
País Vasco	14	3	21.43%
Total	279	71	25,45%

Tabla 1. *Cursos de ELE en las EOI de España durante el año 2022/2023*

Por otro lado, es posible apreciar algunos datos preliminares que denotan pasos esperanzadores; el interés de la población extranjera por estudiar en las EOI sigue aumentando mientras que el alumnado matriculado lleva años decreciendo. Así, los usuarios en los cursos de ELE de las EOI han ido aumentado en los últimos años académicos viéndose únicamente frenados a causa de la Covid-19. Precisamente el alumnado matriculado en cursos de

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

ELE (11.015 estudiantes) y el alumnado extranjero (32.961 estudiantes) de las EOI lograron su mayor representación en el año 2019/2020, justo antes de la crisis sanitaria producida por la pandemia (*Figura 1*). De igual forma, la recuperación en los cursos de ELE ha sido vertiginosa, pues, en el último año académico registrado, 2021/2022, se obtuvo el segundo mejor registro de la última década (9.841 estudiantes). Prácticamente ha sucedido lo propio con el estudiantado extranjero, dado que en este mismo logró la tercera mejor marca del periodo reflejado en la *Figura 1*, 29.000 extranjeros.



	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22
Alumnado ELE	8851	6741	7309	8325	8031	7736	8298	9839	11015	8008	9841
Alumnado extranjero	27007	25042	21035	26469	26270	27528	26442	29585	32961	25022	29009

Figura 1. *Alumnado extranjero y alumnado ELE matriculados en las EOI de España desde el año 2011/2012 hasta el 2020/2021.*

Las cifras representadas en la *Figura 1* manifiestan el creciente interés, desde el curso 2013/2014, del alumnado extranjero por matricularse en los diferentes cursos de las EOI y los cursos de ELE. No obstante, se puede apreciar en la *Figura 2* cómo no sucede el mismo hecho con los resultados relativos a la cantidad de estudiantes matriculados en los idiomas ofertados por los distintos centros. Actualmente, en el último curso registrado con datos certeros, se contempla la cifra más baja registrada en la última década (325.328 estudiantes). Cabe resaltar la consistencia que están teniendo los cursos de ELE en el marco formativo de las EOI porque, mientras el número total de estudiantes de todos los idiomas continúa decreciendo, la tendencia por cursar español sigue incrementándose.

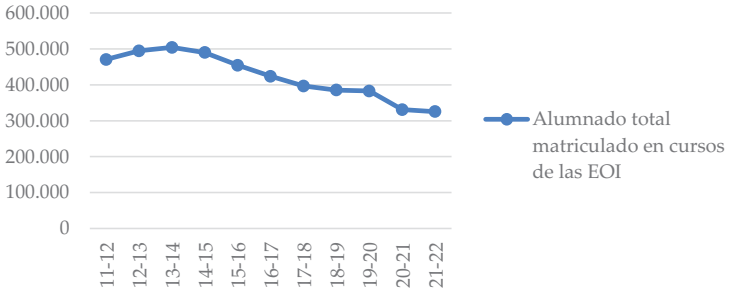


Figura 2. *Alumnado total matriculado en las EOI de España desde el año 2011/2012 hasta el 2021/2022.*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

En el último curso académico registrado el español ocupa el quinto lugar *(Figura 3*) en el ranking de las lenguas más estudiadas en las EOI. Asimismo, es digno de atención señalar la situación del euskera como la lengua cooficial más demandada hasta la fecha, encontrándose el número de matrículas contiguo al del español y superando ampliamente a idiomas como el portugués, árabe, ruso o chino, entre otros.

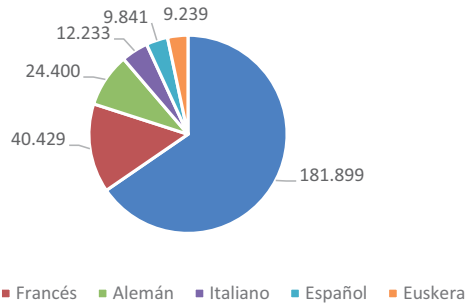


Figura 3. *Alumnado matriculado según los idiomas más solicitados en las EOI de España. Curso académico 2021/2022.*

3.2. Estado de la cuestión de la correlación ELE y EOI en la C. A. de Madrid

La situación en la C. A. de Madrid (*Tabla 2*) en el curso académico 2022/2023 no difiere mucho de la media nacional y su porcentaje es ligeramente superior, pues, únicamente 8 EOI de las 30 existentes en la actualidad imparten ELE (27.59%). Resulta preciso recordar que no están contabilizadas las extensiones, ya que aumentaría el número de centros hasta 35 y descendería el porcentaje significativamente hasta situarse en 22.85%. Por otro lado, es necesario poner el foco de atención en la distribución geográfica dividiendo a la C. A. de Madrid por zonas territoriales: capital (C), este (E), norte (N), oeste (O) y sur (S). Cabe destacar la incidencia que tiene el área de la capital, abarcando la mitad de las EOI con cursos de ELE, mientras que las otras zonas de la periferia solo poseen un centro con el español en su oferta educativa. Aun teniendo estas cifras bien determinadas, se percibe disparidad territorial en la cuantía de dichos centros, ya que, por ejemplo, en la zona sur hay 10 EOI y en la zona norte únicamente 2.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

CCAA	EOI	ELE		Sin ext.	ELE	
Madrid	35	8		29	8	
Zonas			%			%
Centro	12	4	33.33%	9	4	44%
Este	5	1	20%	4	1	25%
Norte	2	1	50%	2	1	50%
Oeste	6	1	16.66%	5	1	20%
Sur	10	2	20%	8	1	12.5%
Total	**35**	**8**	**22.85%**	**29**	**8**	**27.59%**

Tabla 2. *Porcentaje de los cursos de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid con extensiones y sin ellas en el año 2022/2023*

El alumnado total matriculado en la C. A. de Madrid, al igual que ocurre en la estadística general, continúa decreciendo en la última década (*Figura 4*). Ahora bien, se aprecian algunas diferencias con respecto al gráfico de todas las comunidades, dado que a partir del curso académico 2017/2018 se observa una ligera subida en los datos de matriculación, viéndose únicamente frenada el año 2020/2021 por la Covid-19. Por su parte, si se cotejan las cifras en comparación con los números ofrecidos anteriormente sobre todas las CCAA de España, es posible ser más optimistas en la C. A. de Madrid al tener unas cifras más regulares. No obstante lo dicho, parece ser una ardua tarea alcanzar en los próximos años los 58.976 estudiantes que se matricularon en el curso 2011/2012.

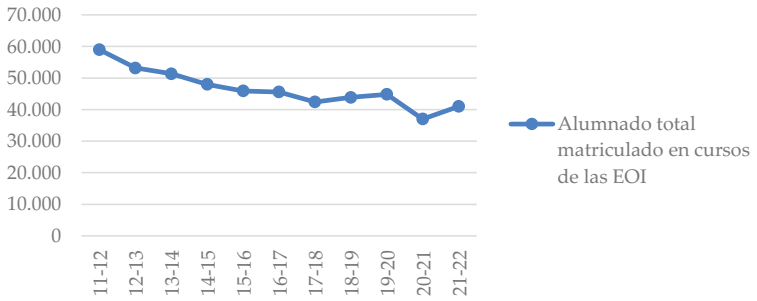
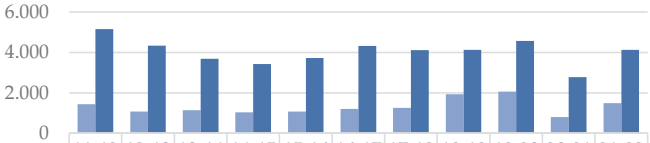


Figura 4. *Alumnado total matriculado en las EOI de la C. A. de Madrid desde el año 2011/2012 hasta el 2021/2022.*

En el mismo contexto del alumnado matriculado, y haciendo hincapié en la relación de quienes cursan ELE y quienes se matriculan siendo población extranjera en la C. A. de Madrid, el estado de la cuestión en

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

la capital presenta también variaciones sobre los datos nacionales. En la *Figura 5* se muestra, a pesar de la tendencia creciente desde el curso 2013/2014, que el estudiantado matriculado en cursos de ELE alcanzó su cantidad más elevada en el año 2019/2020 (2.608 estudiantes), justo antes de la pandemia de la Covid-19, mientras que el número de extranjeros era muy superior en el curso 2011/2012, por encima de los 5.000 estudiantes.



	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22
Alumnado ELE	1.436	1.068	1.143	1.038	1.067	1.209	1.250	1.926	2.068	801	1492
Alumnado extranjero	5152	4340	3684	3424	3726	4324	4118	4133	4571	2777	4135

Figura 5. *Alumnado extranjero y alumnado ELE matriculados en las EOI de la C. A. de Madrid desde el año 2011/2012 hasta el 2020/2021*

La *Tabla 3* presenta la información exacta sobre las matrículas de los estudiantes en las EOI de la C. A. de Madrid desde el año 2011/2012 hasta la actualidad, desglosada por el número total de alumnado, de alumnado extranjero y de alumnado matriculado en cursos de ELE.

En primer lugar, el número total de inscripciones presenta una línea totalmente decreciente, exceptuando el último año, tras la pandemia de la Covid-19. En segundo, el alumnado extranjero se mantiene con un balance uniforme, alcanzando su segunda mejor valoración en el año 2019/2020. Finalmente, los parámetros más esperanzadores se le atribuyen al estudiantado suscrito a cursos de ELE.

Se observan dos casos diferentes: ELE 1 y ELE 2. Los datos extraídos de ELE 1 han sido obtenidos de Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de la Comunidad de Madrid. Por su parte, las cifras de ELE 2 fueron proporcionadas por la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial de la Comunidad de Madrid, a través del portal de transparencia. Como bien se puede apreciar, los datos aportados por cada organismo no se corresponden de manera equitativa.

En cualquier caso, los resultados sugieren una tendencia hacia el estudio de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid, preferencia que también se cumple en otras comunidades de España. Ahora bien, en el territorio madrileño ha bajado mucho el número de matrículas totales y de

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

extranjeros con respecto a los años iniciales y, por ello, resulta necesario seguir fomentando el estudio de idiomas en los centros públicos del país.

Año académico	Alumnado total	Alumnado ELE 1	Alumnado ELE 2	Alumnado extranjero
2011/2012	58.974	1.436	1.404	5.152
2012/2013	53.206	1.069	1.110	4.340
2013/2014	51.373	1.143	1.011	3.684
2014/2015	47.983	1.038	1.043	3.424
2015/2016	45.918	1.067	1.104	3.726
2016/2017	45.573	1.209	1.210	4.324
2017/2018	42.429	1.250	1.227	4.118
2018/2019	43.877	1.926	1.254	4.133
2019/2020	44.823	2.068	1.322	4.571
2020/2021	37.032	801	770	2.777
2021/2022	40.993	1.492	1.421	4.135

Tabla 3. Alumnado total, alumnado extranjero, alumnado ELE 1 y ELE 2 matriculados en la C. A. de Madrid desde el año académico 2011/2012 hasta el 2021/2022.

4. Fundamentación teórica

El capítulo que nos ocupa está dividido en dos partes con igual relevancia, desglosadas desde una perspectiva teórica desde lo más general hasta lo más particular. En primer lugar, se aborda la historia y desarrollo de las EOI en el contexto educativo español, destacando su evolución desde su creación hasta la actualidad. Seguidamente, se profundiza sobre la situación histórica y actual de la enseñanza y aprendizaje de ELE en las EOI, particularmente, sobre el estado de la cuestión de los cursos de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid. En conjunto, este apartado pretende ofrecer una revisión bibliográfica completa y detallada que fundamente los datos empíricos aportados en el presente artículo.

4.1. Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI)

Las EOI son centros públicos que se ocupan de difundir la enseñanza de lenguas extranjeras y, a través de su red con cerca de 300 escuelas repartidas por todo el país sin contabilizar las extensiones, es posible estudiar más de 24 idiomas oficiales y cooficiales. En el artículo 59. 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se especifica que "las enseñanzas de idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

el uso adecuado de los diferentes idiomas" (BOE, 2006: 17177). Cancelas-Ouviña y Hurtado-Sierra (2020: 118) puntualizan al señalar que España es el único país de la Unión Europea que dispone de una institución pública de nivel no universitario dedicada a la enseñanza especializada de idiomas.

Si bien Marco (1983: 118) manifiesta que fue en 1910 cuando se fundó la Escuela Central de Idiomas en Madrid, la actividad en el centro no se inició hasta 1911. Aunque en primera instancia los estudios impartidos se limitaban a los idiomas alemán, francés e inglés (La Gaceta, 1911: 41), justo al siguiente año comenzó la extensión de la oferta académica. El idioma ruso se introduce en 1957 y el chino en 1965, las lenguas cooficiales a partir de los años 70 e idiomas como el danés, griego o neerlandés llegan en los años 80 (Ruíz Pastor, 2015: 138).

Según Liñán (2020) no fue hasta 1964 cuando se consigue un hito en la evolución histórica de la institución, pues, supuso la ampliación de tres escuelas más: Barcelona, Bilbao y Valencia (BOE, 1964). Se confecciona así la primera red de centros y se cambia la denominación a Escuelas Oficiales de Idiomas (Rodríguez, 2016). En 1982 todas las competencias en materia educativa son transferidas hasta la fecha a las distintas Comunidades Autónomas. En la Ley 29/1981 fueron calificadas como enseñanzas especializadas y, desde entonces, un largo periodo de transformaciones ha estado presente hasta llegar a la situación actual (Noriega Pedrón, 2022: 12).

Atendiendo al marco normativo, la ley que rige actualmente el sistema educativo español cataloga a las EOI dentro de las enseñanzas de régimen especial (ERE) junto a las enseñanzas artísticas y deportivas. Sin embargo, a pesar de dicha categorización, cada vez resulta más común concebir este tipo de enseñanzas con plena integración en nuestro sistema educativo, fruto de la profesionalidad que demuestran y el reconocimiento de toda la comunidad formativa (Martínez Serrano *et al.*, 2021: 129). No siempre se ha tenido este enfoque de las EOI; la singularidad de estos centros públicos, el carácter no obligatorio, la complejidad del currículo o el poco profesionalismo de los certificados, entre otros aspectos, han contribuido a que en ocasiones el desarrollo del marco legislativo haya sido lento y contradictorio (Garcias, 2006: 160).

El plan curricular de las EOI se vincula con las directrices expuestas por el Consejo de Europa el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2001), cuyos pilares básicos para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas son autonomía, plurilingüismo, movilidad y aprendizaje a lo largo de la vida (Pitchar *et al.*, 2009: 4). Así, actualmente los niveles básico, intermedio y avanzado de las EOI se corresponden análogamente con los comunes determinados en el MCER: usuario básico (A1-A2), usuario independiente (B1-B2) y usuario competente (C1-C2).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Este trabajo ha sido una apuesta estratégica de la Unión Europea en la creación de una escala unificada y comúnmente aceptada por todos los países miembros (Noriega Pedrón, 2022: 6).

4.2. La enseñanza de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid (ELEOIM)

La enseñanza de español como lengua extranjera en las EOI data de 1912, tras la creación el año anterior de la Escuela Central de Idiomas. Después de los idiomas iniciales, comenzó a enseñarse árabe vulgar y español para extranjeros, seguidos de italiano, portugués y cursos de esperanto. La impartición de las lenguas cooficiales se demoró algo más, logrando ser la primera en 1970 el catalán, en Barcelona, en 1975 el euskera, en Bilbao y el gallego en 1977, en La Coruña (Liñán, 2020). Como ya se ha manifestado anteriormente, las EOI son centros públicos que se ocupan de difundir el estudio de lenguas extranjeras. De hecho, uno de los aspectos más trascendentales del marco normativo general para la enseñanza de idiomas que encontramos en el capítulo VII de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, especifica que las EOI fomentarán, entre otros idiomas oficiales de la Unión Europea, el estudio del español como lengua extranjera (BOE, 2006: 17177).

Ya gozaba el español como lengua extranjera de popularidad cuatro décadas atrás, pues, en la Escuela Oficial de Madrid se disponía de una oferta académica con 11 lenguas en su totalidad, siendo los idiomas más solicitados el inglés y francés, seguidos del alemán y el español para extranjeros. Marco (1983) revela que no todas las EOI ofertaban cursos de español, de hecho, exclusivamente lo hacían 6 centros en todo el territorio nacional. La EOI de Madrid era el departamento más antiguo en aquel entonces que estaba compuesto por 13 profesores y unos 1000 estudiantes.

La representación actual del español no es equiparable con las cifras de los años ochenta porque, a modo de muestra y como se ha evidenciado con precedencia, en el curso académico 2022/2023 ya se pueden contabilizar alrededor de 70 EOI que ofrecen cursos de español para extranjeros. De hecho, únicamente en la C. A. de Madrid, hay actualmente 8 centros que imparten ELE, en torno a un centenar de cursos de ELE abiertos, más de 30 profesores especializados y más de 1500 estudiantes. Los datos que expone la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la enseñanza de la Comunidad de Madrid demuestran que antes de la Covid-19 el panorama era más positivo, pues, durante el curso 2019/2020 se incorporaron al sistema 2.068 matrículas de español para extranjeros. De hecho, en ese año, tal como exponen Tejero y

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Sánchez (2021: 215), Madrid junto a la Comunidad de Castilla y León y la Comunidad Valenciana eran los territorios con más centros impartiendo cursos de ELE. Ahora bien, durante el último curso, Andalucía se ha convertido en la comunidad autónoma con más EOI impulsando el estudio del idioma y la cultura hispana.

5. Metodología de la indagación bibliográfica

5.1. Población y muestra

En el proceso de captación de los participantes para el presente estudio se creó una base de datos que aglutina todas las particularidades de las EOI que hay en la C. A. de Madrid, prestando especial interés a todos los registros y datos de contacto de los responsables de estos centros.

La encuesta fue enviada a todas las EOI que tienen cursos de ELE en la actualidad y pudo ser contestada por algún miembro de las EOI colaboradoras, siendo necesario que las respuestas fueran proporcionadas por directores, jefes de estudios, coordinadores o profesores del departamento de español para extranjeros. Por tanto, los sujetos partícipes en el proyecto son en su totalidad mayores de edad con conocimientos especializados sobre la temática de estudio.

El presente artículo incluye como objeto del estudio las EOI de la C. A. de Madrid que ofertan actualmente cursos de ELE (*Tabla 4*); son 8 centros en la actualidad y la muestra definitiva de participación en nuestro proyecto resultó ser M=6. El porcentaje de tasa de respuesta alcanzado es del 75%, lo que aporta consistencia a la investigación, pues, se considera una muestra muy representativa.

Comunidad	EOI	ELE	% ELEOIM	Cuestionario	%Participación
Madrid	30	8	27%	6	75%

Tabla 4. *Representatividad de la muestra que ha participado en la investigación (ELEOIM es el porcentaje de EOI que ofertan cursos de ELE en Madrid)*

5.2. Diseño de la investigación

La *Tabla 5* detalla las fases del proyecto de investigación realizado, desde los comienzos con la búsqueda de la literatura hasta las conclusiones divisadas tras el análisis de los resultados.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

FASE I	Indagación bibliográfica y estado de la cuestión
FASE II	Análisis cuantitativo de las EOI del territorio español y Madrid
FASE III	Contacto con las EOI, con el Registro General del MEFP y la Consejería de Educación de la CCAA de Madrid
FASE IV	Preparación y diseño del cuestionario, incluida una prueba piloto
FASE V	Evaluación y validación de la encuesta por los expertos del CEI -UCJC
FASE VI	Distribución y aplicación del cuestionario con apoyo a los informantes
FASE VII	Análisis de los datos, interpretación de resultados y conclusiones

Tabla 5. *Fases del proyecto de investigación ELEOIM*

Para la realización de la investigación se elaboró un cuestionario con Microsoft Forms compuesto por un total de 22 ítems y un tiempo estimado de respuesta de 10 minutos. La estructura de la encuesta se divide en tres secciones heterogéneas y complementarias al mismo tiempo y finaliza con la aceptación del consentimiento informado; la primera está destinada a obtener información general de las EOI, la segunda persigue la búsqueda de información específica sobre los cursos de ELE en las EOI y la última de escala Likert hace referencia a las perspectivas profesionales sobre la situación general de la enseñanza de ELE en las EOI. Además de esta última cuestión es posible encontrar otros tipos de preguntas abiertas, cerradas, dicotómicas y de respuesta múltiple que persiguen un exhaustivo análisis de datos.

El trabajo de campo en cuanto a la recogida de información se inició el 18 de enero de 2023 y concluyó el 22 de marzo del mismo año. Durante este periodo de tiempo, unos 3 meses de duración, se realizó un total de cuatro contactos por correo electrónico con los usuarios participantes, contabilizando uno inicial para la invitación y los restantes de seguimiento y posibles resoluciones de dudas. En este espacio de tiempo se pretendía abarcar un alto rango de participación porque, además, coincidía con el inicio del segundo cuatrimestre según el calendario académico de los centros encuestados.

Antes del procedimiento en la recogida de datos, cabe destacar que se contactó vía correo electrónico, a través de una llamada virtual o telefónicamente con los responsables de las EOI de la C. A. de Madrid para tratar el problema de investigación y conocer diferentes posturas con respecto al planteamiento del proyecto. Del mismo modo, se aprovechó para realizar un seguimiento sobre las posibles dudas e instrucciones a seguir en la participación del estudio.

Previo a la creación de la herramienta de investigación se confeccionaron otros documentos referentes en el estudio que fueron enviados al Comité Ético de Investigación de la Universidad Camilo José (CEI-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

UCJC) para recibir su aprobación, consiguiendo una resolución favorable:

- Memoria del proyecto ELEOIM (Enseñanza de Español como Lengua Extranjeras en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid)
- Hoja de Información al Participante (HIP)
- Consentimiento Informado (CI)
- Compromiso Escrito del Investigador Responsable (CEIR)

Esta documentación permitió modelar el proyecto adecuando los objetivos y el método del estudio, además de servir como justificación para la colaboración con las instituciones implicadas en el proceso investigador. Resulta conveniente añadir que no se comenzó este procedimiento sin antes haber hecho una recopilación bibliográfica y verificado los antecedentes históricos de la temática. Se comprobó en el análisis de la literatura que son casi inexistentes las investigaciones que inciden directamente sobre los cursos de ELE en las EOI, y mucho menos cuando se trata de forma explícita la comunidad madrileña. Por lo tanto, este estudio adquiere mayor relevancia debido a su condición pionera, aportando datos no contemplados hasta la fecha en investigaciones empíricas sobre esta área de conocimiento. Tampoco se han encontrado investigaciones en otros países o contextos similares, pues, ha de resaltarse que no hay analogía entre las EOI y los centros de idiomas públicos que existen fuera de España.

5.3. Análisis de datos

En el análisis de la investigación se abordan tres componentes fundamentales que se corresponden con las distintas secciones del cuestionario utilizado en el estudio. Se realiza así un análisis exhaustivo con el objetivo de explorar y comprender en profundidad los resultados obtenidos, así como generar un espacio propicio para finalizar discutiendo las conclusiones halladas.

La primera de ellas se centra en examinar aspectos generales de las EOI participantes en el proyecto. Mediante un minucioso análisis de las respuestas obtenidas se pueden identificar atributos relevantes de estas instituciones que permiten obtener una visión panorámica. La segunda sección analiza los aspectos principales de la situación del ELE en las EOI y se examinan diferentes elementos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del español: cursos, niveles, docentes, discentes, etc. Finalmente, el último componente se atribuye a una pregunta de escala Likert que permite explorar las reflexiones personales de los profesiona-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

les que han participado. Así, se puede recabar información valiosa acerca de las percepciones y perspectivas de los docentes, proporcionando una visión más enriquecedora de la situación del ELE en las EOI de la C. A. de Madrid.

Por su parte, es necesario subrayar que para el análisis de datos se ha utilizado la herramienta de inteligencia Power BI de Microsoft que ha permitido, por una parte, crear medidas y cálculos personalizados y, por otra, crear paneles de control con amplia variedad de figuras y tablas. De igual forma, este hecho ha posibilitado que la información extraída en el cuestionario combine datos descriptivos de los elementos analizados durante el estudio.

6. Resultados y discusión

En el presente capítulo se procede a detallar los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada en el proyecto que nos ocupa. Los datos en el marco de la investigación se presentan desde una perspectiva descriptiva y el objetivo principal siempre ha estado encaminado a explorar la situación del ELE en las EOI de la C. A. de Madrid.

La *Tabla 6* aporta una panorámica general de los datos de los centros informantes con relación a cinco variables relevantes que permiten indagar sobre el estado de la cuestión: idiomas impartidos, fechas de creación y departamento ELE, cursos abiertos, profesorado y alumnado.

En cuanto a los idiomas impartidos en los distintos centros, se observa una variabilidad significativa de la oferta educativa, con un rango que va desde 4 hasta 21 lenguas diferentes. Estas cifras indican el amplio abanico lingüístico en las EOI informantes, destacando que al menos en todas se imparte alemán, francés, español e inglés.

Las fechas de creación de las EOI y el origen del departamento de español proporcionan información relevante sobre la variación de la historia y la organización de los centros. Aunque suele predominar que los departamentos de ELE salgan a la luz años después de la creación de la EOI, destacan dos centros que lo impulsaron en el mismo año. Los datos aportan ideas sobre la antigüedad y la relación temporal entre la creación de la institución y el departamento de ELE.

Las cifras sobre los cursos o grupos abiertos en la actualidad, los cursos de ELE disponibles y el porcentaje entre ambos muestran la proporción de cursos de español con relación al total, incluyendo todas las lenguas impartidas. Se observan diferencias entre los porcentajes que oscilan entre el 4% y el 14%, pero se mantiene una tendencia al alza superior al 10%. Cabe destacar que los cursos pueden ser cuatrimestrales, anuales o de refuerzo.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Del mismo modo, se proporcionan estadísticas variables sobre el profesorado total y profesorado de ELE en cada centro. Es necesario añadir que muchos de los docentes contabilizados pueden tener una ocupación a tiempo parcial, según la demanda de cada EOI. Únicamente un informante se sitúa con un porcentaje muy bajo (3.5%), dado que el resto se encuentra alrededor del 10% o superior.

Finalmente, se presentan los datos sobre el alumnado total y el alumnado de ELE. Esta variable es la que ostenta las proporciones menores, variando las cifras entre el 2.5% y 12%. Los estudiantes en las EOI informantes pueden estar matriculados de forma presencial, semipresencial o alumnado que solo acude a las pruebas de certificación.

	Variables	**I1**	**I2**	**I3**	**I4**	**I5**	**I6**
1. Idiomas impartidos en cada centro participante							
		4	6	5	5	21	6
2. Fecha creación del centro, fecha de la creación del departamento de español y distancia entre ambos							
	EOI	1/09/1994	1/09/1991	1/09/1981	1/09/1991	1/03/1911	1/01/1987
	ELE	1/09/2004	1/09/2002	N/A	1/09/1991	1/09/1911	1/09/2008
	Diferencia	10 años	11 años	N/A	0 años	0,7 años	21 años
3. Cursos o grupos totales en cada centro, cursos de ELE y porcentaje entre ambos (C%)							
	C. EOI	80	91	79	67	307	102
	C. ELE	11	4	11	9	31	4
	Porcentaje	14%	4.5%	14%	13%	10%	4%
4. Profesorado total en cada centro, profesorado de ELE y porcentaje entre ambos (P%)							
	P. EOI	21	28	23	20	91	32
	P. ELE	3	1	3	2	19	3
	Porcentaje	14%	3.5%	13%	10%	21%	9%
5. Alumnado total en cada centro, alumnado de ELE y porcentaje entre ambos (A%)							
	A. EOI	1.616	1.330	1.349	1.081	5.804	2.579
	A. ELE	197	54	166	109	518	66
	Porcentaje	12%	4%	12%	10%	9%	2.5%

Tabla 6. *Datos generales de los centros participantes en el proyecto ELEOIM*

Si se hace referencia a la información aportada justo arriba y con el propósito de presentar nuevos valores en la *Tabla 7*, resulta posible

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

hacer un análisis más detallado de tres variables trascendentes en la situación del ELE en las EOI de la C. A. de Madrid: los cursos, el profesorado y el alumnado de ELE. En este caso, los datos se muestran descritos de forma global y no divididos por cada informante como sucedía con precedencia.

En primer lugar, se observa que las medias presentan un valor promedio alrededor del 10%, siendo la puntuación más baja la referente al alumnado (8,25) y la más elevada al profesorado (11,75). El promedio de dichos cursos con respecto al total es 9.9 y la desviación estandar 4,631. En segundo, las medianas nos indican que existe una tendencia central del conjunto de los datos en torno a 11. En tercer y último lugar, la desviación estándar proporciona variabilidad de los datos con relación a la media. Así pues, para los cursos y estudiantes de ELE existe una dispersión relativamente moderada, mientras que la variabilidad en la cantidad del profesorado es respectivamente más amplia.

Estos resultados nos acercan hacia una visión más detallada de la situación del ELE en las EOI de la C. A. de Madrid, sabiendo que dos de ellas no han participado en la encuesta. En la *Tabla 7* se puede encontrar información más detallada sobre los niveles promedio, la variabilidad y las tendencias más comunes en cuanto al número de cursos, docentes y estudiantes involucrados en la enseñanza de ELE con respecto al total. Del mismo modo, se considera que en Madrid hay más de 70 cursos de ELE abiertos, más de 31 profesores de ELE ejerciendo y más de 1110 inmigrantes no hispanohablantes estudiando español, pues, cabe recordar que están analizadas 6 de las 8 EOI con cursos de ELE en la actualidad.

Variables	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Total
Cursos	9,9	11,5	14	4,631	70
Profesorado	11,75	11,5	N/A	5,846	31
Alumnado	8,25	9,5	12	4,071	1110

Tabla 7. *Análisis descriptivo de los centros participantes en el proyecto ELEOIM*

Con el propósito de mostrar la relación lineal entre las variables analizadas –cursos, docentes y discentes de ELE–, en la *Tabla 8* se muestra el Coeficiente de Pearson determinado por tres pares. Los resultados indican que tanto el par 1 como el 3 tienen una correlación positiva moderada. Este hecho muestra que si los cursos ELE aumentan también lo hará de forma regular el cuerpo docente. Del mismo modo, si el profesorado se incrementa seguirá habiendo un crecimiento elocuente del alumnado. Sin embargo, el par 2 representa una correlación positiva mucho más fuerte que los pares anteriores. Esto sugiere que a medida que la oferta de cursos

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

de ELE siga creciendo en las EOI de la C. A. de Madrid, el número de estudiantes también subirá de manera muy representativa, o viceversa.

Pares	Variable 1	Variable 2	Coeficiente de Pearson
1.	Cursos de ELE	Profesorado de ELE	0,52
2.	Cursos de ELE	Alumnado de ELE	0,98
3.	Profesorado de ELE	Alumnado de ELE	0,57

Tabla 8. *Coeficiente de Pearson entre los pares de las variables analizadas del proyecto ELEOIM*

En la continuación del análisis de resultados, se le presta atención también a la oferta –cursos de ELE– y la demanda –alumnado de ELE– de las EOI de la CCAA de Madrid.

Los cursos ofertados por los participantes oscilan entre los niveles A1-C2, según las directrices regidas por el MCER: nivel básico (A1-A2), nivel intermedio (B1-B2) y nivel avanzado (C1-C2). Además, es frecuente que el nivel intermedio B2 se subdivida en B2.1 y B2.2. No obstante, se ha evidenciado que no todos los centros tienen disponible los niveles detallados, tal como se observa en la *Figura 6*. Los niveles A2, B1 y B2 son los únicos ofertados actualmente en las seis instituciones participantes en el proyecto ELEOIM.

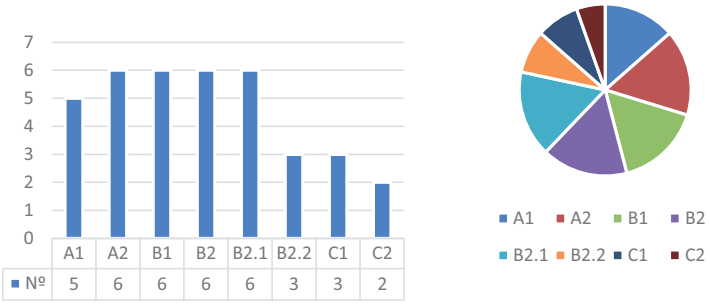


Figura 6. *Niveles de los cursos ofertados por los centros participantes en el proyecto ELEOIM*

A pesar de la oferta de cursos y niveles ELE disponibles en los diferentes centros, se aprecian también evidencias que nos indican cuál es el rango de nivel más solicitado. El nivel básico es seleccionado por cuatro de los seis centros (67%) y el intermedio por dos (33%). Estas proporciones concuerdan de forma análoga con otros datos obtenidos a nivel nacional en todas las comunidades autónomas: básico (76%), intermedio (22%) y avanzado (2%).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

La modalidad de impartición de los cursos de ELE también es susceptible de indagación empírica, máxime en los tiempos que corren tras la pandemia de la Covid-19. En este sentido, la totalidad de las EOI encuestadas ofrecen cursos de ELE de manera presencial y solo un centro se encuentra impartiéndolos en modalidad semipresencial con el soporte de una plataforma virtual. La previsión no augura grandes avances, pues, únicamente una EOI de la C. A. de Madrid ha manifestado su previsión de incorporar clases en modalidad semipresencial y ninguna en línea. Araujo (2016: 13) proponía hace ya varios años la integración de herramientas web 2.0 para mejorar la práctica docente y la colaboración entre las EOI. De hecho, otros idiomas más desarrollados en esta institución, por ejemplo, el inglés, cuenta con el conocido programa *That's English* que permite estudiar la lengua desde un formato íntegramente virtual. Por su parte, se están observando progresos en otras comunidades como Andalucía, Canarias o Comunidad Valenciana que fomentan el estudio en línea de otros idiomas como el alemán, chino o francés –sin estar aún el español disponible–. Estos hechos no se corresponden con lo que evidencia el artículo 12.4 del Decreto 106/2018, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, que está relacionado con la oferta educativa de las EOI en este territorio. Se explicita que "se tendrá en cuenta la flexibilización de la oferta de las diferentes modalidades (presencial, semipresencial y a distancia) para el estudio de los diferentes idiomas" (BOCM, 2018). Sin embargo, como ya se ha manifestado con datos, actualmente la modalidad a distancia en este territorio es aplicable exclusivamente para el inglés y otras lenguas con semipresencialidad.

El perfil del alumnado que asiste habitualmente a los cursos de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid suele responder a una tipología heterogénea, sobre todo, atendiendo a aspectos referentes a la edad y la procedencia lingüística. La *Figura 7* muestra que el rango de edades más común supera los 25 años y la *Tabla 9* refleja las procedencias más frecuentes, sabiendo que se pueden contabilizar más de 50 nacionalidades distintas y, por ende, lenguas maternas muy variadas. Los estudiantes más usuales proceden de Ucrania, Rusia, China, Estados Unidos y Brasil, entre otros países.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

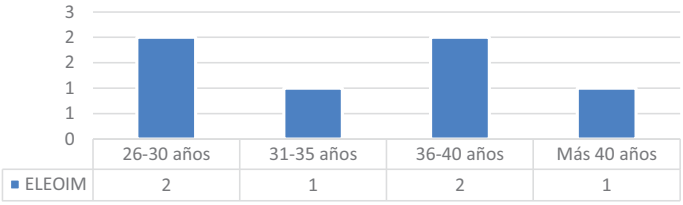


Figura 7. *Rango de edad más común del alumnado participante en el proyecto ELEOIM*

I1	Destacan Ucrania, Rusia, Brasil, China, Reino Unido y Estados Unidos
I2	Destacan Filipinas, Pakistán, Marruecos, Rumanía, Ucrania, Rusia y China
I3	Destacan China e Irán
I4	Destacan Irán, Rusia y Ucrania
I5	Destacan China, Ucrania, Irán, Rusia y Brasil.
I6	Destacan Siria, Ucrania, China, Corea del Sur, Brasil, Rusia y Estados Unidos

Tabla 9. *Procedencias del alumnado participante en el proyecto ELEOIM*

Según la evolución reciente de la población ucraniana en España, el Instituto Nacional de Estadística (INE) publica a fecha de 31 de marzo de 2023 que, de los más de 250.000 ucranianos que residen actualmente en España, 39.413 se han escolarizado en enseñanzas no universitarias. La provincia de Madrid es la segunda con mayor tasa de escolarización (17%), por detrás únicamente de Alicante (19%). En el total de escolarizaciones se sitúa a la cabeza la Educación primaria (13.691 estudiantes), mientras que el segundo puesto se atribuye a los estudios en las Escuelas Oficiales de Idiomas y la Educación de Personas Adultas (8.842 estudiantes). En este sentido, los seis informantes que han participado en la encuesta tienen en sus centros una suma de 151 estudiantes ucranianos; 14% con respecto al total del alumnado matriculado en cursos de ELE, siendo el porcentaje menor 5% y el más elevado 21% de las escuelas informantes.

Los datos analizados sugieren que las EOI, al igual que está ocurriendo con los centros de educación de personales adultas, son una permanente vía de integración lingüística para los extranjeros que se ven forzados a emigrar, siendo un ejemplo actual la población ucraniana. En este contexto, los datos de una pregunta realizada en la encuesta expresan que la mitad de las EOI han colaborado en algún momento con organizaciones implicadas en la integración de inmigrantes, refugiados, solicitantes de protección internacional o personas apátridas.

Finalmente, se valoran desde un enfoque cuantitativo las perspectivas de los profesionales que han participado en el cuestionario con res-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

pecto a la situación de los cursos de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid (ELEOIM) y en función a diez enunciados presentados en la *Tabla 10*. Se recopilaron respuestas a través de las preguntas a escala Likert formuladas a los informantes, donde 0 representa "completamente en desacuerdo" y 4 indica "completamente de acuerdo". Los resultados revelan percepciones y opiniones relacionadas con diferentes aspectos de la enseñanza de ELE en las EOI en la C. A. de Madrid. No solo se pone de relieve la heterogeneidad en las reflexiones de los informantes, sino que, a nivel general, puede servir de utilidad como panorámica del estado actual y como base para futuras investigaciones en este campo.

	Preguntas	**I1**	**I2**	**I3**	**I4**	**I5**	**I6**
P1. Hay un bajo porcentaje de cursos ELE en las EOI							
		4	3	2	3	4	1
P2. Los usuarios matriculados en cursos de ELE en las EOI están en auge y así seguirán							
		2	1	4	2	3	4
P3. Resulta necesario constituir más cursos de ELE en las EOI							
		4	3	4	3	4	4
P4. Existen muchos impedimentos en la creación de cursos ELE en las EOI							
		4	2	3	3	2	2
P5. Es necesario impulsar la modalidad virtual en los cursos de ELE en las EOI							
		3	2	3	2	4	2
P6. Las EOI están capacitadas para atender a la población inmigrante							
		3	1	4	4	4	3
P7. La creación de cursos ELE favorece la integración de la población inmigrante							
		4	3	4	4	4	4
P8. Una mayoría de la población inmigrante acude a otras instituciones para cursar ELE							
		4	4	3	2	2	4
P9. Mi centro colabora con otras EOI e instituciones para impulsar cursos de ELE							
		3	1	3	0	4	3
P10. Las programaciones, recursos, materiales y evaluaciones de los cursos ELE son adecuadas y efectivas							
		4	4	3	3	4	3

Tabla 10. *Preguntas a escala Likert para los informantes del proyecto ELEOIM*
(0=completamente en desacuerdo; 1=algo en desacuerdo; 2=neutral; 3=algo de acuerdo; 4=completamente de acuerdo)

En la búsqueda de mejora dentro del estudio que nos ocupa, es trascendente profundizar en el análisis de los resultados obtenidos. Por ello,

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

en la *Tabla 11* aparecen, desde un punto de vista descriptivo, los datos de las preguntas reflejadas en la tabla precedente.

Se proporciona información del total de puntuación conseguido en los 10 ítems (P1-P10) en base a la puntuación total (24). Así, se extrae el porcentaje del posicionamiento sobre acuerdo o desacuerdo, la media, la mediana y la desviación estándar. En términos de proporción, las preguntas P3, P7 y P10 son las que presentan los resultados más elevados, con 92%, 97% y 87%, respectivamente. Estos hallazgos demuestran una tendencia muy positiva, en primer lugar, hacia la creación de más cursos de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid. Seguidamente, se evidencia con la mayor puntuación, que la apertura de dichos cursos posibilitaría la integración lingüística de la población inmigrante no hispanohablante. En tercer y último lugar, se demuestra que las EOI cuentan con los recursos necesarios para garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española sea efectivo.

La pregunta que ha obtenido el menor porcentaje (58%) y media (2.33) ha sido P9: "Mi centro colabora con otras EOI e instituciones para impulsar cursos de ELE". Este hallazgo manifiesta que, a pesar de que más del 90% de los profesionales informantes considera necesario constituir más cursos de ELE, no se colabora lo suficiente con otras EOI o instituciones pertinentes para fomentar su creación.

Al mismo tiempo, se hace necesario subrayar que los porcentajes con una tendencia menos positiva son P2, P4 y P5. Por tanto, sigue siendo discutible, por una parte, el auge de las matrículas en los cursos de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid y, por otra, los obstáculos para abrir cursos y que se implante la modalidad virtual en estos.

Preguntas	Total	Porcentaje	Media	Mediana	D. Estándar
P1	17/24	71%	2.83	3	1,16
P2	16/24	67%	2.66	2.5	1,21
P3	22/24	92%	3.66	4	0,47
P4	16/24	67%	2.66	2.5	0,81
P5	16/24	67%	2.66	2.5	0,81
P6	19/24	79%	3.16	3.5	1,16
P7	23/24	96%	3.83	4	0,40
P8	19/24	79%	3.16	3.5	0,98
P9	14/24	58%	2.33	3	1,50
P10	21/24	87%	3.5	3.5	0,54

Tabla 11. Análisis descriptivo de las preguntas a escala Likert contestadas por los participantes del proyecto ELEOIM

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

7. Conclusiones

La integración lingüística de los inmigrantes no hispanohablantes en España, al igual que ocurre en otros países, es un proceso complejo que demanda un constante esfuerzo por parte de muchos sujetos implicados. Por ello, es necesario que instituciones públicas como las EOI sean consideradas como una ruta efectiva y bien capacitada para fomentar la enseñanza de la lengua y cultura española. En esta aspiración, las palabras y datos que se han ido exponiendo a lo largo de este artículo permiten reflexionar sobre el estado de los cursos de ELE en las EOI de España y, en particular, en la C. A. de Madrid.

El primer asunto fundamental que se ha tratado, y que se relaciona con el primer objetivo del estudio, evidencia que únicamente una cuarta parte de los centros repartidos por el país imparte español para extranjeros y que la disparidad territorial está presente, evidenciándose así diferencias muy notables entre comunidades y ciudades autónomas. Ahora bien, a pesar de que el número total de estudiantes en las EOI de España continúa decreciendo, se aprecia una tendencia positiva de estudiar por parte del alumnado extranjero y del alumnado inscrito en los cursos de ELE, siendo exclusivamente frenada por la Covid-19 y volviendo a resurgir rápidamente.

El segundo plano ha atendido, como eje central del estudio, al proyecto ELEOIM que ha incidido directamente sobre los cursos de ELE que ofertan las EOI de la C. A. de Madrid en la actualidad. En este contexto, con un 75% de participación en la encuesta realizada, se han obtenido una serie de datos relevantes para poner de relieve el segundo objetivo del estudio:

1) En los centros analizados es posible estudiar desde 4 idiomas diferentes hasta 21 en su máxime.
2) El departamento de ELE más antiguo data de 1911, siendo el más reciente en 2008.
3) Los cursos de ELE en las EOI de la C. A. de Madrid oscilan entre los 4 y 31, el profesorado entre 1 y 19, y el alumnado entre 54 y 518. Hay, en su totalidad, más de 70 cursos, más de 31 docentes y más de 1100 discentes.
4) El rango de edad del estudiantado supera los 25 años y se aprecian más de 50 nacionalidades distintas.
5) El nivel básico A2 y los intermedios B1 y B2 predominan ante el resto de los niveles ofertados.

Finalmente, el último apartado relevante del proyecto ELEOIM proporciona un valor añadido aportando las perspectivas de los profe-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

sionales que trabajan en los centros participantes y que han respondido diez preguntas a escala Likert. Así, se pueden conocer las tendencias más significativas y cómo los hallazgos obtenidos se relacionan con los datos expuestos con precedencia:

1) Más del 70% piensa que actualmente hay un bajo porcentaje de cursos.
2) El 67% considera que el alumnado matriculado tiene una tendencia positiva.
3) Una de las proporciones más altas obtenidas (92%) manifiesta el interés por la creación de más cursos.
4) Los impedimentos en la creación de cursos están respaldados por el 67% de los encuestados.
5) El 67% cree necesario impulsar la modalidad virtual
6) Casi el 80% de los encuestados contempla que las EOI están capacitadas para atender a inmigrantes.
7) El porcentaje más elevado (96%) y rozando el máximo posible declara que los cursos ELE en las EOI favorece la integración de los inmigrantes.
8) Aproximadamente el 80% revela que los inmigrantes suelen acudir a otras instituciones para aprender la lengua.
9) El menor porcentaje (58%) se atribuye a la colaboración con otras instituciones para fomentar los cursos de español.
10) Alrededor del 90% concierne a la efectividad de las programaciones y recursos con las que cuentan los centros.

Los datos del proyecto ELEOIM se perciben como una primera fase para que las EOI de toda España y, singularmente, en la C. A. de Madrid sigan fomentando los cursos de ELE. Estos hallazgos subrayan la necesidad de incrementar la oferta de español, de incentivar la matriculación de usuarios, de fomentar la modalidad virtual y de fortalecer las programaciones, recursos, materiales y evaluaciones existentes. Asimismo, se evidencia la importancia de promover la colaboración con otras instituciones para expandir el acceso al aprendizaje del español en las EOI. Estas acciones son algunas de las sugerencias que se exhiben para favorecer la inclusión, facilitar la integración lingüística de los inmigrantes no hispanohablantes y contribuir al desarrollo de una sociedad multicultural y bien cohesionada.

Con el propósito de responder explícitamente a las preguntas de investigación formuladas al inicio del presente artículo se ha evidenciado que: O.1.1) En España el porcentaje total es 25,45% y en la C. A. de Madrid es 27,59%, sin encontrarse cuantificadas las extensiones en ambas cifras; O.1.2) Aunque no se concreta cómo incrementar la ense-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

ñanza de ELE en las EOI, se han aportado datos nacionales y de la comunidad madrileña que muestran la escasez de cursos y las posibles mejoras con referencia a las tendencias actuales; Las estadísticas analizadas demuestran que la C. A. de Madrid se encuentra en una situación ligeramente superior a la media nacional. A pesar de las diferencias existentes entre las EOI que imparten ELE en esta comunidad, se han revelado sugerencias que indican cómo se podría realizar más acciones para favorecer la integración lingüística de la población inmigrante.

A lo largo de la presente investigación se ha identificado como principal limitación el no poseer la opinión de todas las EOI que imparte ELE en la C. A. de Madrid. Además, sería provechoso añadir un enfoque cualitativo que pueda recoger con entrevistas las opiniones de los verdaderos partícipes, los inmigrantes de distintas procedencias que actualmente cursan español en alguna EOI. Por tanto, tras los resultados expuestos en el contexto que se ha detallado, en adelante, la tarea que puede proseguir a este artículo consistiría en contrastar las variables con respecto al escenario existente en otros territorios y comunidades. De esta manera será posible complementar este proyecto con el auge de más investigaciones, en primer lugar, sobre los cursos de ELE en las EOI y, en segundo, sobre cómo incide la creación de cursos de español en la integración de los inmigrantes que no dominan el idioma y, por ende, tienen una barrera más ardua para acceder a oportunidades de vital importancia en una nueva sociedad. Finalmente, otra de las limitaciones encontradas se atribuye a la falta de accesibilidad a las demandas de los estudiantes. Así, se podría corroborar en futuras investigaciones cuántos usuarios demandan estudiar ELE en las EOI y cuántos no se pueden matricular en los cursos ofertados.

Realmente este proyecto ha estado centrado en el análisis de los participantes en un contexto educativo específico como la C. A. de Madrid. En el futuro próximo, otro propósito fundamental sería ampliar el trabajo con datos empíricos nacionales que aspiren a dar respuesta a las necesidades demandadas. Se pretende, pues, proporcionar una integración lingüística a los inmigrantes teniendo como referentes a los centros públicos de idiomas en España como las EOI o, en su caso, los centros de personas adultas.

José Ángel Tejero López
Universidad Camilo José Cela
jangel.tejero@ucjc.edu
ORCID: 0000-0003-3327-4318

Recepción: 06/06/2023; Aceptación: 19/07/2023

© Universidad de Alcalá

Referencias bibliográficas

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.

Araujo Portugal, Juan Carlos. 2016. "Propuesta para convertir a las Escuelas Oficiales de Idiomas en centros educativos 2.0". *Revista DIM*, 12:34. 10-18.

Calatayud Díez, Ascensión Pilar. 2019. "La mediación lingüística y las otras mediaciones. Aspectos clave para las escuelas del siglo XXI". *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, *52*.1-18.

Cancelas-Ouviña, Lucía-Pilar y Ana Hurtado-Sierra. 2020. "El Aprendizaje y Servicio (Aps) en la enseñanza del alemán: una propuesta innovadora para la Escuela Oficial de Idiomas". *RESED: revista de Estudios Socioeducativos*, 8. 13–132. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.9

Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Anaya, Instituto Cervantes y MECD.

Garcias Salvà, Macià. 2006. "Les escoles oficials d'idiomes de les Illes Balears". *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 35:1. 158–175.

Decreto 3135/1964, de 24 de septiembre, sobre creación de tres Escuelas Oficiales de Idiomas en Barcelona, Valencia y Bilbao, Pub. L. No. 246. 1964.

Instituto Cervantes. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (3 vols.)*. Biblioteca Nueva.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., Pub. L. No. 106. 2006.

Liñán Maza, Teresa. 2020. "Las Escuelas Oficiales de Idiomas: una perspectiva histórica". *eCo: revista digital de educación y formación del profesorado*, 17. 465–489.

Marco, María del Rosario. 1983. "Las Escuelas Oficiales de Idiomas españolas y la enseñanza de español para extranjeros". *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 28. 118–120. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/boletin_28_15_83.htm

Martínez Serrano, Gustavo, Sergio Ballester Carmona y J. Salvador Oliver Castellano. 2021. "Las enseñanzas de régimen especial". En *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*, Antonio Asegurado Garrido y Jesús Marrodán Gironés (eds.), 209. Madrid: ANELE - USIE.

Mira Giménez, Mario. 2016. *Aplicación del e-PEL a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la Escuela Oficial de Idiomas*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 131-157
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Noriega Pedrón, Marina. 2022. "Cambios en la certificación en las EEOOII: el caso de La Rioja". *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 63. 1–30. https://doi.org/https://doi.org/10.52149/sp21/63.5

Pitarch Gil, Ana, Antonio Álvarez Platero y Joan Monferrer Daudí. 2009. "El ePEL: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida". *Revista de Educación a Distancia (RED).* 1–14. https://doi.org/https://doi.org/10.6018/red

Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, Pub. L. No. 311. 2017.

Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial., Pub. L. No. 11. 2019.

REAL ORDEN, de 2 de enero de 1911, para la organización de la Escuela Central de Idiomas., Pub. L. No. 2. 1911.

Rodríguez Rubio, Raquel. 2016. *Historia de las Escuelas Oficiales de Idiomas bajo el prisma de su legislación* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alcalá/UNED].

Ruíz Pastor, María del Carmen. 2015. *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: percepciones y prácticas del profesorado de EE.OO.II. de Málaga*. 1–437. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].

Tejero López, José Ángel y Sonia Sánchez Martínez. 2021. "Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas". *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, 33. 201-219. https://doi.org/10.4438/1571-4667-redele

© Universidad de Alcalá

Language acculturation among the children of immigrants in Spain at the end of the prodigious decade of immigration

Alberto Álvarez-Sotomayor y David Gutiérrez-Rubio

In Spain, few studies have analyzed how children of immigrants combine the acquisition of Spanish with the maintenance/acquisition of heritage languages. This paper moves into that direction by exploiting data from a survey conducted at the end of the so-called prodigious decade of immigration in Spain. We conduct cluster and bivariate analyses to analyze the distribution of children immigrants across the four types of language acculturation resulting from this conjunction. Competent bilingualism was the most frequent type, followed by monolingual assimilation. Yet, 45% of the sample did not fall into competent bilingualism. Therefore, the bilingual potential of these youth was not being exploited. Multivariate analyses show that the odds of falling into one type of acculturation or another are affected by age on arrival in Spain and language use preference. Youths with a Chinese background were the ones who presented the most problematic situation in terms of linguistic integration into the host society.

Keywords: acculturation, immigration, language, heritage language, Spain.

La aculturación lingüística de los hijos de inmigrantes en España al final de la década prodigiosa de la inmigración. En España, pocos estudios han analizado cómo los hijos de inmigrantes combinan la adquisición del español con el mantenimiento/adquisición de sus lenguas de herencia. Este trabajo avanza en esa dirección explotando datos de una encuesta realizada al final de la llamada década prodigiosa de la inmigración en España. Mediante análisis de conglomerados y bivariados analizamos la distribución de los hijos de inmigrantes en los cuatro tipos de aculturación lingüística resultantes de esta conjunción. El bilingüismo competente es el más frecuente, seguido de la asimilación monolingüística. Sin embargo, el 45% de la muestra no encajaba en el bilingüismo competente, lo que indica una

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

infraexplotación del potencial bilingüe de estos jóvenes. Los análisis multivariantes muestran que las probabilidades de situarse en un tipo de aculturación u otro se ven afectadas por la edad de llegada a España y por la preferencia del idioma utilizado. Los jóvenes de origen chino son los que presentan una situación más problemática en su integración lingüística en la sociedad de acogida.

Palabras clave: aculturación, inmigración, lengua, lenguas de herencia, España.

1. Introduction

With the increase of migratory flows, societies have become increasingly multicultural and exposed to intercultural contact. Hence, acculturation, defined as the dual process of cultural and psychological change that results from contact between two or more cultures (Berry, 2017), has become a primary focus of interest for academics and policy makers. Although research on immigrants' acculturation initially focused mainly on adults, over the last three decades, this interest has shifted onto children and young people as well (e.g., Fuligni 2001; Portes and Rumbaut 2001; Berry *et al.* 2006; Portes *et al.* 2016).

Among all the dimensions and features of acculturation in immigrants and their children, language is one of the most widely studied. Research has analyzed how immigrants and their descendants adapt linguistically to the multicultural settings they live in. Some authors (e.g., Portes and Rumbaut 2001; Berry *et al.* 2006; Parameshwaran 2014) study not only how well they acquire the dominant official language(s) of the host society (OL hereafter), but also how that acquisition is combined with the maintenance or learning of their heritage language(s) (HL hereafter).

Studying the phenomena of immigrants' language acculturation is not only relevant *per se* in linguistic, anthropological, sociological, or psychological terms, but also because it affects their integration both into the host society and into the ethnic group in multiple ways (Portes and Rumbaut 2001; Berry *et al.* 2006; Chiswick and Miller 2010; Medvedeva and Portes 2017; Parameshwaran 2014; Budría *et al.* 2019), and because this in turn affects how the larger society reacts to immigration.

In Spain, the language adaptation of immigrants' offspring is also a prevalent issue when social and educational integration is discussed (Álvarez-Sotomayor and Martínez-Cousinou 2020). Within the Spanish academic arena, concern regarding the linguistic integration of these

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

students has focused not only on the acquisition of OLs, but also on the maintenance of their HL (García *et al.* 2015). Primarily, this emphasis on the value of HL maintenance and teaching has emerged from the perspective of intercultural education. The main argument is that the learning of the HL is key so that these young people do not lose their connection with their culture of origin, which is also a *sine qua non* condition for situations of intercultural learning to occur (Barrett 2013).

However, despite this concern, we still find little empirical literature that addresses the ways in which, in Spain, the acquisition of OLs is combined by the children of immigrants with the maintenance or learning of their HL. That is, there is still little research that would indicate the extent to which the patterns of language adaptation among these youngsters move towards either forms of monolingualism or plurilingualism when considering their HL(s) and the OL(s).

This paper aims to help fill this empirical gap by analyzing how second-generation immigrants in Spain combine the acquisition of the country's OLs (Spanish or Catalan for this study) and the learning or maintenance of their HL. As a second goal, we will attempt to shed light on the factors that may explain the language acculturation patterns followed by these youngsters. We use data from the first wave of the Longitudinal Study of the Spanish Second Generation (ILSEG), in 2008, with representative samples of young second-generation immigrants in two of the principal areas of concentration in Spain, the metropolitan areas of Madrid and Barcelona. Despite the age of these data, they provide a unique opportunity to analyse the topic of language acculturation among these youngsters at the end of a crucial period in Spain's demographic and social landscape. A period which marks and consolidates the establishment of the transition from an emigration country to an immigration country.

The article is organized as follows. First, we briefly review the state of the art related to language acculturation among immigrants and their offspring. Second, we contextualize the Spanish case study in terms of its international immigration and linguistic profiles. Third, we describe the methods and data used for the study. After that, we proceed with the empirical analysis, which is separated into two sections. In the first section, we describe how the sample is distributed across the different types of language acculturation distinguished. In the second section, we conduct both bivariate and multivariate analyses. We use the former to describe the socio-demographic and socio-economic profiles of those who fall into each of these types. The latter allows us to identify the variables that affect the likelihood of belonging to a given type of language acculturation.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

2. Background

The issue of how immigrants and their children culturally adapt to living within and between two or more cultures (usually, those of the immigrant parents and ethnic communities, on the one hand, and those of the host society, on the other) has been widely researched in old immigration countries. One of the first theoretical attempts to model the acculturation processes that result from international migrations was made by *linear assimilation theory* (Gordon 1964).

In its classic formulation, linear assimilation theory sees acculturation as a continuum, with the culture of the migrant at one end and the dominant culture of the host society at the other. As immigrants extend their presence in the host society, they advance along that continuum and eventually become fully integrated —or assimilated— (Gordon 1964). Within this framework, the cultural traits that immigrants brought with them from their countries of origin posed serious obstacles to their integration (Álvarez de Sotomayor 2008: 57). Therefore, integration necessarily entailed erasing their cultures of origin and adopting the dominant culture of the host society.

As a reaction to this and other one-dimensional models, Berry (1974; 1997) develops a framework that leads to the analysis of acculturation in two systems (host society and ethnic group) and, consequently, in two independent dimensions: migrants' links to their cultures of origin and to their host societies (Berry *et al.* 2006). When these two dimensions are crossed, an acculturation space with four scenarios —'acculturation strategies' in Berry's terminology— emerges (Table 1): *assimilation* (when migrants do not preserve their cultural identity and orient themselves towards the culture of the host society), *separation* (when migrants maintain their cultural heritage, not participating in the culture of the host society), *marginalization* (when the migrant loses cultural and psychological contact both with the society of origin and with the host society), and *integration* (when migrants maintain their cultural heritage while participating in the culture of the host society). This two-dimensional model and some subsequent theories (e.g., the theory of segmented assimilation) not only question the idea of linearity in the acculturation processes of immigrants, but also take into account a wealth of evidence that shows that cultural assimilation is not an indispensable prerequisite for a 'successful' inclusion of immigrants into host societies (Portes and Rumbaut 2001; Berry *et al.* 2006; Portes *et al.* 2016).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

		Maintenance of the culture of origin	
		YES	NO
Participation in the host larger society	YES	*Integration*	*Assimilation*
	NO	*Separation/segregation*	*Marginalization*

Table 1. *Berry's acculturation model*. Source: Berry, 1997.

To analyze the language acculturation of second-generation immigrants, we follow Esser's (2006) classification, who adapts Berry's (1997) categories. Esser distinguishes four types of language acculturation (Table 2): *linguistic marginality* or limited bilingualism (when proficiency level is low both in HL and OL), *monolingual segmentation or separation* (high proficiency in HL and low proficiency in OL), *monolingual assimilation* (low proficiency in HL and high proficiency in OL), and *competent bilingualism* (high proficiency in both languages). Although using different terminologies, this typology is analogous to that used in many other works (e.g., Mouw & Xie 1999; Portes & Rumbaut 2001; Medvedeva & Portes 2017).

In terms of social inclusion, linguistic marginality does not promote inclusion in either the ethnic group or the host society; monolingual separation leads to inclusion in the ethnic group and exclusion from the host society; linguistic assimilation would lead to the opposite situation; while competent bilingualism involves inclusion in both social systems.

		HL proficiency	
		High	Low
OL proficiency	High	*Competent bilingualism*	*Monolingual assimilation*
	Low	*Monolingual separation*	*Linguistic marginality*

Table 2. *Types of language acculturation*. Source: Esser, 2006

In the international arena, we find relevant empirical references on this issue. According to the data exploited by Esser (2006: 49) from two surveys conducted in the US and one in Germany, monolingual assimilation is the predominant pattern in the contexts analyzed. Around 40% of the population for each of these surveys fall within this type. Competent bilingualism is the second most frequent type, with percentages ranging between 23% and 31%, while monolingual separation and limited bilingualism are less widespread but have no small numbers either.

As for the case of Spain, a large body of empirical literature has already analyzed the acculturation of immigrants (for a review, see Martín

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

2017). However, regarding the linguistic dimension of acculturation, knowledge is still limited. Most studies focus on attitudes towards languages or on preferences in its use, while very few have analyzed language acculturation in terms of proficiency. To our knowledge, the following three studies are the only ones.

Broeder and Mijares (2003) used a large survey conducted on primary education students in Madrid during school year 2000/01. They analyzed so-called *language vitality*, based on students' self-evaluation. Two of the dimensions considered in this construct are "linguistic competence" (captured through the questions: 'which spoken languages can you understand/speak/read/talk?') and "linguistic proficiency" (through the question 'which language do you speak best?'). Regarding the former, most of the students stated that they could understand and speak their 'native language', but smaller proportions declared that they could read and write in that language. Differences across national groups were considerable. As for the latter dimension, the percentages of those who stated that they could speak that language as well as or better than they spoke Spanish differ significantly across the national groups. Although these data are a clear antecedent for our study, not measuring proficiency in a continuous way, as well as not presenting any data on proficiency in Spanish are evident limitations in terms of knowing the patterns of language acculturation of these students, which is the aim of this paper.

By using self-reported language proficiency measures, Álvarez-Sotomayor and Gómez-Parra (2020) analyze a case study of high school students in Marbella, a municipality with a high proportion of foreign population located in the south of Spain. In their sample, monolingual assimilation is the most frequent type of integration, followed by competent bilingualism, monolingual separation and limited bilingualism. The descriptive analyses show broad differences according to the participants' migration status and length of residence in Spain. External validity problems derived from focusing on a case study with a small sample size constitutes a major limitation of this research.

The paper by Medvedeva and Portes (2017) exploits the same data used for this paper. Although they focus on analyzing the effect of bilingualism on the educational achievement of children of immigrants, when analyzing their linguistic profiles, they distinguish four categories equivalent to the types of language adaptation differentiated by Esser. However, they made two methodological choices that have led us to reanalyze these data bearing in mind the dissimilar purpose of our paper. First, they include youths with Spanish-speaking origin in their sample, which represent 65% of the total. For these youths, language acculturation cannot be analyzed in the terms that we are interested in (the conjunction between their proficiency in the OL and in the HL), since both languages match

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

in this case. Second, in order to capture those linguistic profiles, Medvedeva and Portes operationalize proficiency in the foreign language through the reported level in any language other than the OLs. Such operationalization includes cases in which immigrant youths report their knowledge of a 'foreign language' which does not correspond to the native language of either of their parents, with English (which is taught as a second language in the Spanish education system) being the most frequent. Therefore, although valid for the intended aims of Medvedeva and Portes, this operationalization does not work for capturing immigrants' type of language acculturation in the sense analyzed here.

Regarding the explanations for the patterns of language acculturation found in the specialized literature, there are three main sets of socio-linguistic theories that posit explanations for OL acquisition and HL attrition that must be considered (Parameshwaran 2014). The first one sees the starting age of exposure to the language as the key factor: the lower the starting age of exposure, the more rapid and intense the HL attrition and the faster and more successful the OL acquisition (e.g., Long 1993; Schmid 2002). The second one emphasizes the role of sources of language contact and opportunities to use a language (e.g., Köpke and Schmid 2004). Opportunities for both OL and HL contact, which depend strongly on individuals' social context and media use, would determine their proficiency in both languages and, consequently, the type of language acculturation. A third set of theories focuses on attitudes, motivations, and other affective factors regarding the cultures, countries, or assimilation processes involved. One of these factors is attitudes towards languages, which has been repeatedly highlighted as playing a very important role in second language learning (Lambert 1984; Tremblay and Gardner 1995; Ibarraran *et al.* 2008).

In addition to these three sets of theories, different types of explanations have stressed the role that traits and peculiarities associated with national or ethnic groups often play in these processes of acculturation. Hence, when analyzing this issue, the national origin or ethnicity variable must be considered.

3. The Spanish context: immigration and languages

From the second half of the 1990s until 2008, Spain experienced an unparalleled boom in immigration among OECD countries (Miyar 2020). During this "prodigious decade of immigration" in Spain (Arango 2009), the foreign population went from less than one and a

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

half million, to more than six million; from 2% to 16% of the total working-age population. In Madrid and Cataluña, two of the self-governing regions with the largest populations of immigrants, growth was even higher.

Before the start of the great recession —and about a year before the data used for this study were compiled—, the 2007 National Survey of Immigrants (ENI) offered the best picture on the composition of the immigrant population in Spain. Latin Americans (37.2%) and Europeans (31.6%) were clearly the largest groups, followed by Africans (13.1%), while immigrants from other regions accounted for 18% of the total (Reher and Requena 2009). Regarding the linguistic composition, Spanish was the native tongue for 45% of immigrants, Indo-European languages for 19.4%, languages derived from Latin other than Spanish for 18.2%, Afro-Asian languages for 11.6%, Oriental languages for 1.4%, African languages 0.8% and other languages 3.6% of them (INE 2009). In addition, we must consider Spain's own multilingual profile since Spain combines Spanish as the official language and several co-official languages. One of those is Catalan, which is co-official language in Catalonia and, more specifically, in Barcelona, one of the two areas included in the ILSEG sample.

Such important demographic change reached the Spanish education system. Consequently, self-governing regions began to implement educational integration policies aiming at responding to this challenging new reality. Language measures have been central. In fact, the creation of special-assistance classes for new immigrant students, devoted primarily to teaching the OL, is the type of policy into which the greatest efforts have been poured (Terrén 2008; Rahona and Morales 2013). Madrid and Catalonia, the two self-governing regions on which this study focuses, are no exception.

In contrast, efforts devoted to the teaching of immigrants' native languages have been scarce in Spain (Jiménez-Delgado 2016; Rodríguez-Izquierdo and Darmody 2019). ELCO programs (Spanish acronym for Teaching of the Language and Culture of Origin in minority groups) have been the major and almost only public policy that implies a linguistic acknowledgement of these minorities (Mijares 2006). They operate as bilateral agreements in which the Spanish authorities facilitate access to schools, while the country whose native language is to be taught provides the necessary teaching staff and pays their salaries. However, the level of implementation has been very low (Mijares 2006; Martínez de Lizarrondo 2009): in the whole country, only three ELCO programs have been established (Moroccan, Portuguese, and Romanian); and the percentages of students who have accessed these programs are very low. For instance, in 2006/07, the year before the data

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

for this study were collected, only 5.7% of Moroccan students in Madrid and 4% in Catalonia participated in the Moroccan ELCO program (Terrén 2008: 186).

Hence, in terms of public policies, efforts have targeted the acquisition of OLs among children of immigrants. Consequently, public administrations have promoted the monolingual assimilation path. This reveals a contradiction that has been noticed by many scholars (e.g., Martínez de Lizarrondo 2009; García *et al.* 2015; Jiménez-Delgado 2016), since, during this "prodigious decade of immigration" in Spain, the discursive level detected on political programs and in policy makers' statements was dominated by the rhetoric of the intercultural education model, which considers the learning of HLs to be a key element for the development of intercultural societies.

4. Method

4.1. Data and method

ILSEG is a research designed to study the integration processes of second-generation immigrants in Spain. It replicates the methodology of the Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS) in the United States, a major empirical source for the theory of segmented assimilation. It contains representative samples of second-generation youths in the metropolitan areas of Madrid and Barcelona. In this paper, we use data from the first stage of the ILSEG survey, conducted in secondary schools during the fall of 2008. These were the only data publicly available by the time we began the paper.

The samples of schools in each area were stratified by type of school (public/private) and by geographical location. A total of 180 schools participated (101 in Madrid and 79 in Barcelona). Data were mainly gathered from the second and third years of compulsory secondary education, since they included the population of average age 14, which was the target universe. Within each school, all second-generation students were included in the sample. As in the CILS, second generation was defined as children with at least one foreign-born parent, whether born in Spain or having arrived in the country before age 12 (Medvedeva and Portes 2017).

Since this paper aims to study language acculturation, our analyses are restricted to second-generation youths with no Spanish-speaking origin. Among them, we only excluded cases in which the "foreign" language reported by the students did not correspond to any language of origin of the countries of either of their parents or of themselves. This

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

was done to avoid the possible inclusion of cases in which the foreign language learned or maintained had no relation to migration (e.g., second-generation students from non-English-speaking countries who learn English through the Spanish education system). Following this process, the working sample for this paper was n=1,968.

Characteristics	Value	n
Age (mean)	13.82 (1.25)	1,891
Sex (%)		
Female	48.4	938
Male	51.6	1,002
Place of residence (%)		
Barcelona	58.3	1,148
Madrid	41.7	820
Family SES (mean)	0.026 (0.75)	1,968
Origin (%)		
Morocco	28.5	559
Western Europe	12.3	241
Romania	10.6	208
Other Eastern Europe	11.7	230
China	12.2	239
Pakistan	6.8	133
Other Asia	7.5	147
Others	10.3	202
Country of birth (%)		
Spain	27.0	523
Other	73.0	1,417
Age on arrival (mean)	6.2 (4.79)	1,884
Language spoken at home (%)		
Spanish or Catalan	24.6	480
Heritage language	67.5	1,317
OL (Spanish or Catalan) and HL	7.9	154
Preferred spoken language (%)		
Spanish or Catalan	65.7	1,245
Heritage language	33.0	649

Table 3. *Sample characteristics*. Source: ILSEG. Authors' own.
Note: standard deviation in brackets.

As shown in Table 3, this subsample consists mainly of foreign-born youths (73%), with 27% being born in Spain. Moroccan origin constitutes the largest group (28.5%), followed by a cluster of groups with similar proportions —Western Europe (12.3%), China (12.2%), Romania (10.6%) and other Eastern European countries (11.7%)—. The average length of their residence in Spain is around 7.5 years, and the average age on arrival was 6. Around 58% of the respondents live in

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Barcelona and 42% in Madrid. As for distribution by sex, 51.6% are male and 48.4% female.

4.2. Variables

The ILSEG study contains self-reported language proficiency measures that we exploit here. To measure proficiency in HLs and in OLs, two indices were created. The 'index of knowledge of heritage language' (IKHL) measures children of immigrants' self-reported proficiency in their HL. The 'index of knowledge of official language' (IKOL) does the same with the OL. In this case, two indices were previously created: one of them measures proficiency in Spanish and the other in Catalan. The IKOL is computed as the maximum value reached in both. As in previous studies (e.g., Portes and Rumbaut 2001; Berry *et al.* 2006), each of these indices is defined as a summated rating scale of self-reported ability to speak, understand, read, and write the language. Self-reported language ability is measured through answers to the questions 'how well do you speak/understand/read/write that language?' Answers were given on a 4-point scale, from *little* (1) to *perfectly* (4). Internal consistency among the four items is high (Cronbach's alpha coefficient is 0.85 for the HL items, 0.92 for the Spanish ones, and 0.94 for the Catalan ones).

At this point we must clarify that although, obviously, the optimal way to measure language proficiency is through standardized objective tests, previous research has shown that self-assessments of language proficiency correlate with linguistic test scores and are a reliable measure of the actual knowledge of a language (Stolzenberg and Tienda 1997; Hulsen 2000). Consequently, they have repeatedly been used in prior studies to measure the language proficiency of children of immigrants (e.g., Mouw and Xie 1999; Parameshwaran 2014; Medvedeva and Portes 2017). Furthermore, we assume that these measures capture not only the real language proficiency of the participants, but also their language self-esteem (Bourdieu 1991).

As independent variables we use the following. 'Age on arrival' and 'country of birth' (Spain or another) to test the theory which emphasizes the importance of age of exposure to the language. For the theory that focuses on the attitudinal side of acculturation processes and, more precisely, on the role of attitudes towards languages, we use 'preferred spoken language' as a proxy. It distinguishes whether the respondent prefers one of the two main OL in the context of the study (Spanish or Catalan) or his/her HL. For the theories emphasizing the role of sources of language contact and opportunities to use a language, we use 'language spoken at home', which differentiates three categories: OL, HL, and both an OL and a HL. We also include a variable that captures the

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

national or ethnic origin of the children of immigrants as an independent variable. This variable was created using the country of birth of the mother and father. It is divided into eight categories (Table 2). Four of them are national categories, while the others are pan-national categories. The use of this categorization is justified by the need to avoid problems derived from conducting analyses on sub-populations with a very small number of cases. When defining these categories, we considered the geographical area and size of the groups, which, it was established, should be at least 100 observations.

As control variables, we use 'age', 'sex', 'place of residence' (Barcelona or Madrid), and 'family SES', which is measured as a standardized sum of the father's and mother's education and occupation.

4.3. Analytical strategy

In line with previous studies (Berry *et al.* 2006), cluster analysis was used to identify patterns of acculturation. We conducted cluster analysis with variables IKHL and IKOL using the *k*-means method. Because this method is sensitive to the chosen number of clusters, we first ran exploratory analyses with 20% of the analyzed sample, randomly selected. Considering both the results of these first analyses and the fit with our theoretical framework, we decided to run the final analyses (with the whole of the working sample) using four clusters. Firstly, we ran bivariate analyses in order to gain an initial understanding of the relationship between our independent variables and the clusters and, consequently, of the profiles of those who fall within each of the patterns of language acculturation defined by the clusters. Next, we conducted a multinomial logistic analysis to identify variables that have some effect on the odd ratios of belonging to a given cluster or pattern of language acculturation, taking the linguistic marginality type as reference.

5. Results

5.1. Types of language acculturation

Results from cluster analysis show that children of immigrants from non-Spanish-speaking countries are grouped in four acculturation profiles that correspond to the four types of language acculturation described by Esser (2006). The first cluster (with low scores in IKHL and high in IKOL) corresponds to monolingual assimilation, the second one (low scores both in IKHL and IKOL) to linguistic marginality, the third one (high scores in IKHL and low scores in IKOL) to monolingual

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

separation, and the fourth one (high scores both in IKHL and IKOL) to competent bilingualism (Figure 1).

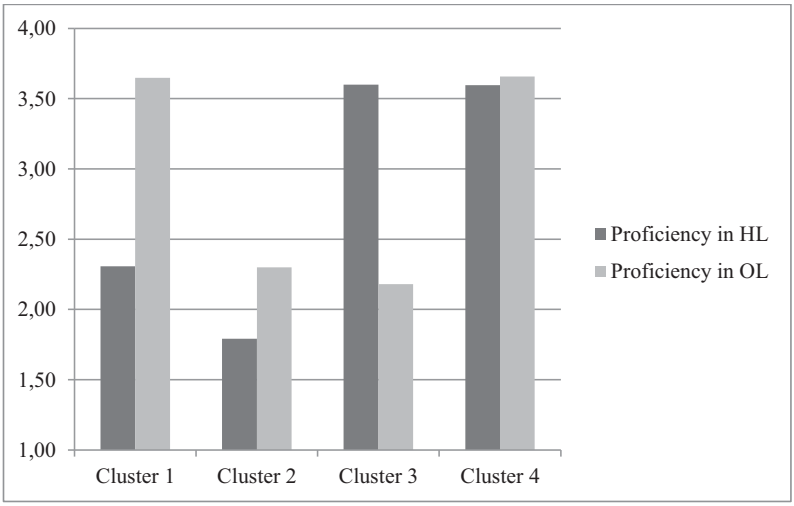


Figure 1. *Final cluster centres*. Source: ILSEG. Authors' own.

More than half (55%) of youths fall into competent bilingualism, which facilitates inclusion both in the host society and the ethnic group; 26.3% fall into the monolingual assimilation type, which promotes inclusion in the host society and hinders inclusion in the ethnic group; 12.2% fall into monolingual separation, which facilitates inclusion in the ethnic group but obstructs it in the host society; while only 6.5% fall into linguistic marginality, which does not promote inclusion in either of the two social systems (Table 4).

Language proficiency	Competent bilingualism	Monolingual assimilation	Monolingual separation	Linguistic marginality	Total
Proficiency in the 4 language domains	55.0	26.3	12.2	6.5	100
Understanding (listening)	83.3	7.5	6.8	2.3	100
Speaking	76.8	10.7	9.3	3.1	100
Reading	60.2	25.8	9.3	4.7	100
Writing	56.3	22.9	7.9	12.9	100
N	1,082	518	241	127	1,968

Table 4. *Distribution of children of immigrants from non-Spanish-*

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

speaking countries in Spain across types of language acculturation.
Source: ILSEG. Authors' own

From the perspective of OL learning, this distribution implies that 81.3% of these youths (competent bilingualism + monolingual assimilation) perceive that they have a very high level in the OL, while the remaining 18.7% perceive that they have some problems. From the perspective of HL learning or maintenance, 32.8% of the children of immigrants from non-Spanish-speaking countries assume they do not have a very good level in their HL. And from the joint perspective of competent bilingualism, 55% would be exploiting the bilingual potential of the scenario in which they live.

When distinguishing the types of language adaptation according to the four domains (Table 4), we see that the tendency towards competent bilingualism is greater in the oral than in the written ones, and, within each of these two groups, it is greater in the receptive ones (understanding and reading) that in the productive ones (speaking and writing). Quite the opposite occurs with monolingual assimilation. This shows that the acquisition of the HL is, compared to that of the OL, weaker in the more academic skills (writing and reading), acquired in a more differential way at school.

5.1. Explanations for the patterns of language acculturation

We now turn to analyze the effect of the independent and control variables considered. This will also improve understanding of the profiles of the children of immigrants who fall into each pattern. Starting with the bivariate analyses, we find that, except for 'age' and 'sex', all of our independent and control variables are strongly correlated to the dependent variable (Table 5).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Characteristics	Competent bilingualism	Monolingual assimilation	Monolingual separation	Linguistic marginality	Total (n)
Age (mean)	13.8	13.9	14.0	13.9	13.8 (1891)
F = 3.427, n.s.; n = 1,891					
Sex					
Female (%)	54.9	27.7	11.3	6.1	100 (938)
Male (%)	56.0	25.1	12.6	6.3	100 (1,002)
X^2 =2.007, n.s.; n = 1,940					
Family SES (mean)	0.075	-0.014	-0.031	-0.117	0.026 (1,968)
F = 4.038***; n = 1,967					
Place of residence					
Barcelona (%)	57.0	21.9	13.1	8.1	100 (1,148)
Madrid (%)	52.2	32.6	11.1	4.1	100 (820)
X^2 = 35.883***; n =1,968					
Age on arrival (mean)	6.0	3.9	10.5	9.0	6.18 (1,884)
F =139,04***; n = 1,884					
Country of birth					
Spain (%)	55.3	41.5	1.1	2.1	100 (523)
Other (%)	55.3	20.7	16.1	8.0	100 (1,417)
X^2 = 154.274***; n = 1,940					
Language spoken at home (%)					
Spanish or Catalan	57.3	39.2	1.5	2.1	100 (480)
Heritage language	54.1	20.1	17.16	8.6	100 (1,317)
OL (Spanish or Catalan) + HL	55.2	39.0	3.9	2.0	100 (154)
X^2=167.95***; n =1,951					
Preferred spoken language (%)					
Spanish or Catalan	57.4	33.7	4.7	4.3	100 (1,245)
Heritage language	52.9	12.3	25.3	9.6	100 (649)
X^2 =249.58***; n =1,894					
Origin					
Morocco (%)	50.3	38.3	7.9	3.6	100 (559)
Western Europe (%)	66.0	31.1	2.1	0.8	100 (241)
Rumania (%)	72.0	16.4	7.2	4.3	100 (208)
Other Eastern Europe (%)	57.8	25.7	12.6	3.9	100 (230)
China (%)	28.5	9.6	38.5	23.4	100 (239)
Pakistan (%)	61.7	12.8	17.3	8.3	100 (133)
Other Asia (%)	51.7	31.3	8.8	8.2	100 (147)
Others	62.9	23.3	9.9	4.0	100 (202)
X^2 = 434.782***; n = 1,959					

Table 5. *Characteristics of children of immigrants in Spain across types of language acculturation, with goodness-of-fit statistics.*
Source: ILSEG. Authors' own.
Note: *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001; n.s. = not significant.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

We see, for instance, that children of immigrants who fall into the two types of language acculturation that imply higher proficiency in the OL (competent bilingualism and monolingual assimilation) are clearly the ones that, on average, arrived in Spain at an earlier age. Both types are also more frequent among those born in Spain —a very small minority (3.3%) of them fall into the separation and marginality types, while among those born abroad this proportion is practically a quarter (24.1%)—. Competent bilingualism is also more likely among youths with a higher socioeconomic background. As for the language spoken at home variable, we see that, compared to the other categories of this variable, those who speak a HL at home tend to be more concentrated in the monolingual separation and the linguistic marginality types. In contrast, those who speak an OL at home and those who speak both an OL and a HL tend to fall to a greater extent into the monolingual assimilation type. We find similar results with the 'preferred spoken language'.

With regard to geographical origin, for almost all the national or 'ethnic' groups, competent bilingualism and, to a much lesser extent, monolingual assimilation are the most frequent types, while monolingual separation and linguistic marginality are the minority (Table 5). Youths with a Chinese background are the great exception to this pattern. They fall in high proportions not only into the monolingual separation (38.5%) but also into the linguistic marginality type (23.4%). Therefore, they are the ones who clearly present the most problematic situation in terms of linguistic integration into the host society.

Nevertheless, beyond bivariate correlations, when adding all the variables to the multinomial regression (Table 6) we see that only a few of them show significant effects on the odds of falling into the different types of language acculturation analyzed. Age on arrival is the only one that has a significant effect on the three types. The odds ratio shows that this variable is negatively and significantly associated with the likelihood that children of immigrants will fall into the two types which imply a high proficiency in an OL, while positively and significantly associated with the odds that they will fall into the monolingual separation type. Concretely, the odds of being a competent bilingual decrease by 21% for every year's increase in the age on arrival, by 28.5% in the case of monolingual assimilation. They increase by 25% in the case of monolingual separation.

The way it is operationalized, 'preferred spoken language' has a significant and, as expected, opposite effect on the two acculturation types that imply having a clear dominant language. Thus, we see that when children of immigrants have their HL as their preferred spoken language, the odds of falling into the monolingual assimilation type decrease by 50%, whereas the odds of falling into the monolingual separation type increase by almost 80%.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

These results give clear empirical support to two of the theories tested: the age of exposure theory, and the one that focuses on the attitudes towards languages. In contrast, in this case we find no support for the theory that emphasizes the role of sources of language contact and opportunities to use a language, although it has only been measured in one of the linguistics domains (speaking) and within the home environment. As shown in Table 4, after controlling for all the other variables, 'language spoken at home' does not have any significant effect on any of the types of language acculturation.

As for the differences by ethnicity or national origin, only two of the 'ethnic groups' show some significant effects when the other independent and control variables are taken into account. This is the case for youths with a Chinese background, for whom the odds of falling into competent bilingualism or into monolingual assimilation are around 95% lower compared to their Western European peers. Likewise, youths from an Asian background aside from China and Pakistan also have about 85% lower odds of being competent bilinguals. We took the Western Europe group as the reference category because this group showed higher proportions of youths who were linguistically integrated into the host society according to their proficiency in OL (Table 5).

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Variables	Competent bilingualism			Monolingual assimilation			Monolingual separation		
	Exp(B)	CI-	CI+	Exp(B)	CI-	CI+	Exp(B)	CI-	CI+
Family SES	1.321	0.694	2.512	0.951	0.482	1.879	1.376	0.662	2.862
Age	1.154	0.938	1.420	1.194	0.956	1.491	0.785*	0.618	0.998
Age of arrival	0.787***	0.703	0.880	0.715***	0.636	0.804	1.249**	1.088	1.434
Sex (ref. Male)									
Female	1.028	0.663	1.596	1.133	0.706	1.819	0.848	0.518	1.388
Place of residence (ref. Madrid)									
Barcelona	0.910	0.527	1.571	0.469*	0.263	0.839	0.547*	0.300	0.996
Country of birth (ref. Spain)									
Birth in other country	2.654	0.776	9.074	3.442	0.977	12.130	0.483	0.483	0.082
Origin (ref. Western Europe)									
China	0.035***	0.008	0.158	0.046***	0.009	0.223	0.736	0.108	5.001
Other Eastern Europe	0.390	0.077	1.966	0.639	0.122	3.356	0.972	0.128	3.545
Other Asia	0.147*	0.030	0.722	0.352	0.069	1.796	0.544	0.070	13.356
Morocco	0.355	0.075	1.675	0.774	0.160	3.738	1.153	0.161	5.397
Romania	0.727	0.133	3.970	0.638	0.111	3.677	0.624	0.075	3.286
Pakistan	0.270	0.053	1.379	0.305	0.055	1.708	0.841	0.108	5.334
Others	0.382	0.076	1.913	0.461	0.088	2.403	0.885	0.116	6.107
Language spoken at home (ref. Spanish/Catalan)									
OL (Spanish or Catalan) + HL	1.643	0.405	6.666	1.555	0.374	6.473	1.700	0.279	5.111
Heritage language	0.992	0.435	2.260	0.762	0.326	1.778	1.668	0.534	10.371
Preferred spoken language (ref. Spanish/Catalan)									
Heritage language	0.902	0.558	1.460	0.504*	0.294	0.863	1.796*	1.030	5.204

Table 6. *Multinomial regression*. Source: ILSEG. Authors' own.

Notes: Reference category: Linguistic marginality. Exp(B)=odd ratios, CI-, CI+=confidence interval for odd ratios at 95%. n=1,968, R^2=0.337 (Cox and Snell), χ^2=717.90***. *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001; n.s. = not significant.

Regarding the control variables, the effect of place of residence should be mentioned. Compared to the children of immigrants living in

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Madrid, those who reside in Barcelona have significantly lower odds of falling into the two monolingual types of language acculturation (the odds drop 53% in the case of monolingual assimilation and 45% for monolingual separation). Perhaps the distinctive bilingual setting of Catalonia regarding the OL contributes to this result.

6. Discussion and conclusions

This article is part of a research tradition dedicated to analyzing the acculturation processes of so-called second generations of immigrants (e.g., Portes and Rumbaut 2001; Berry *et al.* 2006; Parameshwaran 2014; Portes *et al.* 2016). More specifically, we have studied the language acculturation of children of immigrants in Spain, a country that has experienced one of the largest growths in the number of immigrants in recent decades, at the end of that period of extraordinary growth. A period in which, in addition, among the educational policies for the integration of the immigrant population in Spain, the language measures devoted to the teaching of the official language of the host society were those into which the greatest efforts were poured. Therefore, the article aimed to provide a snapshot of this issue in such historical context, which is of great importance for the country because it represents the establishment of the transition from being a country of emigration to a country of immigration.

First, we have provided insights on how these youths combine the acquisition of the country's official language and the learning or maintenance of the heritage language in terms of proficiency. Second, we have shed light on factors that explain the different language acculturation patterns identified in these youngsters. We followed Esser's (2006) typology of language adaptation, which adapts Berry's (1997) two-dimensional model of acculturation, one of the most influential approaches when it comes to analyzing such processes (Paredes 2020).

Results from cluster analyses show that the processes developed by the youths in the sample analyzed correspond to the four types of language acculturation described by Esser (2006). Competent bilingualism is the prevalent type of language acculturation, followed by monolingual assimilation and monolingual separation, while linguistic marginality is the minority. Within Berry's framework, the prevalence of competent bilingualism points to a trend towards *integration* (when migrants maintain their cultural heritage while participating in the culture of the host society) as the most frequent pattern of acculturation. This prevalence is good news in terms of both social inclusion —since competent bilingualism facilitates inclusion in the ethnic group and in the host

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

society— and interculturality. However, 45% of the sample does not fall into this type, which means that there is still a great deal of room for competent bilingualism to grow. Results show that, at the time these data were collected, the greatest potential for this growth among this population resided in learning or maintaining their heritage languages. Specially, if we assume that, on average, the respondents who fell into the separation and marginality categories had been living in Spain for a relatively short period of time, it is likely that many of them will have moved away from these two types as their length of residence increases and their proficiency in Spanish or Catalan improves. The results also show that, compared to the official languages in Spain, the acquisition of heritage languages is poorer in the more academic domains (writing and reading).

These initial findings offer a clear interpretation in terms of policy orientation, particularly if we put them together with the fact that language and education policies aimed at immigrants and their children in this country have focused on the teaching of Spanish (and other co-official languages), while the teaching of heritage languages is practically nonexistent (Jiménez-Delgado 2016). Hence, we can say that the bilingual potential of children of immigrants is not being exploited by the Spanish administrations. It seems clear that these youths, but also their ethnic communities and the host society, would potentially benefit from measures seeking to improve their proficiency in their heritage languages.

Regarding the explanatory purpose of this article, we have tested the main set of socio-linguistic theories that posit explanations for OL acquisition and HL attrition (Parameshwaran 2014). The results offer empirical support to theories emphasizing the role played by age of exposure (Long 1993; Schmid 2002) and attitudes towards languages (Lambert 1984; Tremblay and Gardner 1995; Ibarran *et al.* 2008). These two factors significantly affect the odds of the type of language acculturation followed. In particular, the later the age of arrival in Spain (and thus the later the age of exposure to OLs), the more likely they are to fall into monolingual separation and the less likely they are to fall into monolingual assimilation and competent bilingualism —the two types that imply a high proficiency in an OL—. Likewise, a positive attitude towards speaking in the HL rather than an OL increases the odds of falling into monolingual separation and decreases the odds of falling into monolingual assimilation.

In contrast, our results do not support the theory that emphasizes the role of sources of language contact and opportunities to use a language. However, we acknowledge that, because of certain limitations in the exploited data, the way we have approached the measurement of this explanation is very narrow. Consequently, in terms of policy orienta-

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

tion, the continued development of linguistic measures that increase the exposure of children of immigrants to OLs and promote their learning would appear to be desirable. Especially in the cases of those who arrive in Spain at a later age or who, influenced by other factors, as is the case with a significant percentage of children of Chinese origin, fall into the monolingual separation or into the linguistic marginality types.

Finally, it is interesting that no significant differences have been found between most national or ethnic groups once the other variables are controlled for. A priori, this result rules out other ethnic or cultural explanations in the processes of language acculturation of these groups. Youths with a Chinese background are, as mentioned, the only exception. Language distance to Spanish and Catalan and high levels of ethnic endogeneity in their social networks found by recent studies based on Spain (Badanta *et al.* 2021a; 2021b; Wang 2021) are plausible explanations for this.

Despite the advances made in this paper in terms of understanding a relatively new immigration country like Spain at the end of the period of the largest growth of the immigrant population for this country, more and better data on this country are still needed on this topic. Specially, the results of this paper and the policy implications derived from them should clearly be reviewed in the light of more recent data. Likewise, it would be valuable for future research on Spanish territories with multiple official languages to distinguish the proficiency of each of these languages in their analyses. This is something we have not done here in order to be more in line with our main objectives, as well as for the sake of brevity and comparability. Nevertheless, we consider that it should be taken into account given the complex and different situations of language acculturation and language uses found in such contexts (see, e.g., Corona and Block 2020; Srhir and Esbert 2022). Finally, we believe that more qualitative studies are needed to deepen our understanding of the nuances and complexity of the language acculturation patterns of different ethnic groups.

Alberto Álvarez-Sotomayor
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología
Universidad de Córdoba
C. San Alberto Magno, s/n
14071 Córdoba
aasotomayor@uco.es
ORCID: 0000-0001-6174-1740

David Gutiérrez-Rubio
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología
Universidad de Córdoba
C. San Alberto Magno, s/n
14071 Córdoba
dgrubio@uco.es
ORCID: 0000-0002-4461-2223

Recepción: 07/07/2023; Aceptación: 05/10/2023

© Universidad de Alcalá

References

Álvarez de Sotomayor, Alberto. 2008. "El papel de las redes étnicas en el logro educativo de los hijos de inmigrantes ¿Recursos u obstáculos?." *Migraciones*, 8. 45-77.

Álvarez-Sotomayor, Alberto and Gómez-Parra, María Elena. 2020. "Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España". *Lengua y Migración*, 12:1. 77-99. https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1042

Álvarez-Sotomayor, Alberto and Gloria Martínez-Cousinou. 2020. "Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura". *Revista Internacional de Sociología*, 78:3. e160. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083

Arango, Joaquín. 2009. "Después del gran boom: la inmigración en la bisagra del cambio". In *La inmigración en tiempos de crisis. Anuario de la inmigración en España*, Eliseo Aja, Joaquín Arango and Josep Oliver (eds.), 52-73. Barcelona: CIDOB.

Badanta, Bárbara *et al.* 2021a. "Food patterns among Chinese immigrants living in the South of Spain". *Nutrients*, 13:3. 766. https://doi.org/10.3390/nu13030766

Badanta, Bárbara *et al.* 2021b. "Acculturation, health behaviors, and social relations among Chinese immigrants living in Spain." *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18:14. 7639.

Barrett, Martin. 2013. "Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies". En *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences,* Martyn Barrett (ed.), 15-41. Strasbourg: Council of Europe.

Berry, John. 1974. "Psychological aspects of cultural pluralism". *Culture Learning*, 2. 17–22.

Berry, John. 1997. "Immigration, acculturation, and adaptation". *Applied Psychology: An International Review*, 46. 5–68. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Berry, John. 2017. "Theories and models of acculturation". In *Oxford Handbook of Acculturation and Health*, Seth Schwartz and Jeniffer Unger (eds.), 15-27. Oxford: Oxford University Press.

Berry, John, Jean Phinney, David Sam and Paul Vedder. 2006. "Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation". *Applied psychology*, 55:3. 303-332. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Broeder, Peter and Laura Mijares. 2003. *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Budría, Santiago, Alberto Colino and Carlos Martínez. 2019. "The impact of host language proficiency on employment outcomes among immigrants in Spain". *Empirica*, 46. 625–652. https://doi.org/10.1007/s10663-018-9414-x

Chiswick, Barry and Paul Miller. 2010. "Occupational language requirements and the value of English in the US labor market". *Journal of Population Economics*, 23:1. 353-372. http://www.jstor.org/stable/20685318

Corona, Víctor and David Block. 2020. "Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism?". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 23:7. 778-788. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1713046

Esser, Hartmut. 2006. "Migration, Language and Integration". *AKI Research. Review 4*. Berlin: Wiss Berlin Sozial (WZB) (online). https://wzb.eu/www2000/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf.

Fuligni, Andrew. 2001. "A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families". *Harvard Educational Review*, 71. 566–578. https://doi.org/10.17763/haer.71.3.j7046h63234441u3

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

García Castaño, Francisco Javier, María Rubio Gómez and Ouafaa Bouachra. 2015. "Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study". *Dve domovini/Two Homelands*, 41. 35-47.

Gordon, Milton. 1964. *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. Oxford University Press.

Hulsen, Madeleine. 2000. *Language Loss and Language Processing. Three Generations of Dutch Immigrants in New Zealand*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

INE. 2009. *Encuesta Nacional de Inmigrantes*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INECifrasINE_C&cid=1259925094082&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Ibarraran, Amaia, David Lasagabaster and J. Manuel Sierra. 2008. "Multilingualism and language attitudes: Local versus immigrant students' perceptions". *Language awareness*, 17:4. 326-341.

Jiménez-Delgado, María. 2016. "Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español". *Convergencia*, 23:71. 41-61. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i71.3988

Köpke, Barbara and Monika Schmid. 2004. "First language attrition: the next phase". In *First Language Attrition. Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*, Monika Schmid (ed.), 1-45. Amsterdam: John Benjamins.

Lambert, Wallace. 1984. "Culture and language as factors in learning and education". In *Cultural diversity and Canadian education: Issues and innovations*, John R. Mallea and Jonathan C. Young (eds.), 233–264. Ottawa:McGill-Queen's Press.

Long, Michael. 1993. "Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues". In *Progression and regression in language* Kenneth Hyltenstam and Ake Viberg (eds.), 196-221. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín, Roberto. 2017. "Estudios de aculturación en España en la última década". *Papeles del Psicólogo*, 38:2. 125-134.

Martínez de Lizarrondo, Antidio. 2009. "Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación". *Revista Española de Educación Comparada*, 15. 251-276. https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7510

Medvedeva, Maria and Alejandro Porte,. 2017. "Immigrant Bilingualism in Spain: An Asset or a Liability?". *International Migration Review*, 51:3. 1–35.

Mijares Molina, Laura. 2006. *Aprendiendo a ser marroquíes: inmigración y escuela en España*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Miyar, María. 2020. "Consolidación y rotación de la inmigración en España". In *Cambio social en la España del siglo XXI*, J. Jesús González (ed.), 119-148. Madrid: Alianza.

Moustaoui Srhir, Adil and Júlia Llombart Esbert. 2022. "Family, school, and crossroads: The language regimentation of multilingual repertoires in youth of Moroccan origin in Spain". *Sociolinguistic Studies*, 16.

Mouw, Ted and Yu Xie. 1999. "Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: accommodation with or without assimilation?". *American Sociological Review*, 64:2. 231-252. https://doi.org/10.2307/2657529

Parameshwaran, Meenakshi. 2014. "Explaining intergenerational variations in English language acquisition and ethnic language attrition". *Ethnic and Racial Studies*, 37:1. 27-45. https://doi.org/10.1080/01419870.2013.827794

Paredes García, Florentino. 2020. "Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos". *Lengua y migración*, 12:1. 39-81. https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.65.

Portes, Alejandro and Rubén G. Rumbaut. 2001. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles: University of California Press.

Portes, Alejandro, Rosa Aparicio and William Haller. 2016. *Spanish Legacies: The Coming of Age of the Second Generation*. Los Angeles: University of California Press.

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Rahona López, Marta and Serafín Morales. 2013. *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Reher, David. and Miguel Requena. 2009. "The National Immigrant Survey of Spain: A new data source for migration studies in Europe". *Demographic Research*, 20. 253-278.

Rodríguez-Izquierdo, Rosa M. and Merike Darmody. 2019. "Policy and Practice in Language Support for Newly Arrived Migrant Children in Ireland and Spain". *British Journal of Educational Studies*, 67:1. 41-57. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973

Schmid, Monika. 2002. *First Language Attrition, Use, and Maintenance. The Case of German Jews in Anglophone Countries*. Amsterdam: John Benjamins.

Stolzenberg, Ross M. and Marta Tienda. 1997. "English Proficiency, Education, and the Conditional Economic Assimilation of Hispanic and Asian Origin Men". *Social Science Research*, 25. 26-51. https://doi.org/10.1006/ssre.1996.0588

Terrén, Eduardo. 2008. "La integración educativa de los hijos de familias inmigradas". In *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*, Antonio Izquierdo (ed.), 153-211. Madrid: Fundación Foessa.

Tremblay, Paul and Robert Gardner. 1995. "Expanding the motivation construct in language learning". *Modern Language Journal*, 79. 505–518. https://doi.org/10.2307/330002

Wang, Yang. 2021. *Integration and discrimination of Chinese ethnic minority in Spain*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pompeu Fabra. https://www.tdx.cat/handle/10803/672390

Lengua y migración / Language and Migration 15:1 (2023), 159-182
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

The invention of multilingualism

David Gramling. 2021. Cambridge University Press. 262 pp.

Reseña de Valentina Espinoza Díaz y Nicolás Albornoz

El autor David Gramling, en su libro especializado, *The invention of multilingualism*, publicado en el año 2021, problematiza desde una perspectiva crítica sobre el multilingüismo y la asertividad de este concepto en el mundo globalizado actual. En el marco de la lingüística aplicada y los estudios decoloniales, a lo largo de los cinco apartados de su libro, Gramling continúa con el legado de su obra anterior, esta vez, enfocándose en específico en la importancia de la noción de multilingüismo y su vinculación con los procesos socioeconómicos para el desarrollo de las comunidades. Con lo anterior en mente, tanto la introducción como el primer capítulo funcionan como un marco contextualizador en el que el autor discute la definición tradicional de monolingüismo considerando las necesidades geopolíticas de las diferentes regiones y las políticas públicas en torno a este, para en el resto de apartados criticar la valoración de las prácticas multilingües realizada por los territorios en función de su utilidad para el sistema económico.

En el transcurso de la introducción, el autor realiza una revisión de Pratt (2003), con el objetivo de establecer un panorama general de la enseñanza de lenguas distintas al inglés en Estados Unidos. De acuerdo con el autor, dicho ensayo logró predecir la contradicción entre la promoción de un país multilingüe y la nula preocupación por implementar políticas públicas relevantes. La ineficiencia de las acciones gubernamentales, según Gramling, no permiten alcanzar los niveles requeridos por la forma de vida actual del mundo, en donde pareciera cada vez más relevante el multilingüismo. Asimismo, el autor destaca que las prácticas públicas no estarían orientadas hacia la preservación de la diversidad lingüística de las comunidades tanto migrantes como locales sino al cumplimiento de aspiraciones netamente neoliberales. A este respecto, Gramling critica el utilitarismo con el que se observa la enseñanza de lenguas, argumentando que el propio concepto de multilingüismo, en cierta medida, indica una constelación histórica de prácticas y pensamientos sobre como el mundo puede ser entendido desde su diversidad de significados, más allá de la ortodoxia colonial, neocolonial y la estructura caucásica y heteropatriacal. No obstante, reconoce que el multilingüismo corresponde a una praxis que sucede "under pressure of powerful discourses and dispositives that yearn to impose order and organisation on people, meanings, and mea-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 183-187
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2406 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

ning-making possibilities in space and life" (p.11). Cabe destacar que si bien Gramling no expone una línea argumentativa clara a lo largo de la introducción, la presentación de los ejemplos y las vinculaciones conceptuales realizadas nos permiten inferir el propósito del autor, quien pretende observar la influencia de la sociedad neoliberal en el tratamiento del multilingüismo, para lo cual recurre a tres conceptos que reflejan los tipos de relaciones existentes entre el aprendizaje de lenguas y la sociedad, los cuales serán fundamentales para el desarrollo del resto de los apartados: *supralingüismo*, definido como la capacidad diseñada para forjar espacios de intercambio adecuados para la transacción económica, es decir, aprender idiomas "útiles" para el intercambio comercial; *ordolingüismo*, que se caracteriza por corresponder a un modelo económico sobre el multilingüismo que busca ajustar los lenguajes unos a otros para minimizar el proteccionismo y la resistencia decolonial y permitir el libre flujo del capital, e.g. lenguas francas; y *lengualismo* el cual, a diferencia del ordolingüismo, busca proteger el monolingüismo de la globalización y los efectos desestabilizadores.

"Dimensionando el multilingüismo" corresponde al título del capitulo 1 de la obra. El objetivo principal de este apartado es analizar la tensión existente entre el discurso respecto a la enseñanza de lenguas y la aplicación efectiva del multilingüismo en los territorios. Para ellos, el autor adopta la noción de *dispositivo* propuesta por Foucault (1980), quien lo describe como un esquema donde se ordenan las relaciones de poder a través de la racionalidad. Un dispositivo, bajo esta perspectiva, estaría compuesto por un conjunto totalmente heterogéneo de discursos, instituciones, decisiones normativas, enunciados científicos, etc. y las vinculaciones que se establecen entre sí. En este sentido, podríamos concluir que existe una disputa entre el multilingüismo como dispositivo con la práctica concreta del uso de diferentes lenguas en un territorio, pese a que Gramling no lo plantee explícitamente en el apartado. Con base en lo anterior, el autor propone tres categorías de análisis que transitan entre la práctica y la discursividad, útiles para abordar el concepto en disputa: instigación discursiva, deseos subjetivos, y normatividad y antinormatividad. Por medio de estos tres niveles definidos, el autor logra incorporar aspectos críticos del aprendizaje de lenguas como lo es la experiencia de la raza y la racialización, y como los procesos de colonización influyen en el aprendizaje, enseñanza y uso del lenguaje. A modo de conclusión del primer capítulo, Gramling menciona que pensar el multilingüismo como dispositivo evoca todas aquellas tecnologías contemporáneas que trabajan sobre el fenómeno translingüístico, ya sea correctores ortográficos, diccionarios, traducciones y subtítulos de películas. En definitiva, el multilingüismo es más que una experiencia personal; es un aparato de poder discursivo.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 183-187
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2406/ Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

En el capítulo 2 titulado "el problema del valor" el autor argumenta que las peculiaridades económicas de la globalización, entendidas bajo el ordoliberalismo, han jugado un rol central en el modelamiento del valor del multilingüismo. El ordoliberalismo sostiene que el comercio funciona mejor cuando el estado usa su poder regulativo para remover cualquier barrera que pueda dañar las transacciones, entre las que se encuentra precisamente el lenguaje. En este contexto, el valor del multilingüismo se ve afectado tanto por la validez que le otorga la economía global como por las apreciaciones del propio individuo. Por consiguiente, es justamente el ordoliberalismo el que genera contradicciones cuando una lengua se impone ante otra por justificaciones económicas.

El apartado tres "justicia e injusticia" problematiza en torno al posible vínculo entre la justicia y el multilingüismo. El autor menciona que esto se puede ver reflejado en la delimitación de los territorios en relación a las lenguas que existen dentro de él. En este contexto, el autor reconoce la existencia de dos visiones contrapuestas; por un lado, existe una perspectiva esencialista que propone delimitar los países según el habla que existe dentro de ellos, el problema de esta perspectiva es que supone que los países se forman de manera homogénea. La otra posición plantea que dicha delimitación no es posible, puesto que la práctica demuestra que existen casos en donde las lenguas al entrar en contacto pierden su estatus institucionalizado, por lo que en un sentido estricto, los hablantes de la variedad no normativa dejarían de considerarse parte de la comunidad lingüística del país bajo la concepción esencialista, lo que tiene como consecuencia que los procesos judiciales se ven entorpecidos y sesgados por la lengua hegemónica cuando existen hablantes de lenguas minorizadas. Ya en el final del capítulo Gramling revisa la relación entre colonialidad, multilingüismo y justicia, en donde observa que las instituciones de justicia por lo general no consideran la heterogeneidad de una lengua en una comunidad, eludiendo todo concepto de justicia.

En el capítulo 4 titulado "*Hospicing* el mono/lingualismo tardío", el autor se dedica a visibilizar que, inclusive en los casos en que el multilingüismo se aleja del ordolingüismo, este no es capaz de sobreponerse al monolingüismo. Con el propósito de profundizar en este fenomeno, Gramling incorpora el concepto decolonial *hospicing* (Oliveira & Andreotti 2015) para describir una forma o proceso desesperado que surge en los últimos momentos de una colonización ideológica. En otras palabras, el hospicing consiste en el diálogo entre el sistema colonizador y el sistema en declive o colonizado con tal de replantear la integridad entre ambos y preparar el terreno para el cambio. Teniendo como base los supuestos anteriores, el hospicing aplicado al fenómeno del monolingüismo puede evitarse en una comunidad multilingüe si es que esta: 1) obser-

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 183-187
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2406 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

va como funciona el monolingüismo en diversos contextos sociales; 2) no abandonan los proyectos idealistas si es que estos significan dejar atrás una visión subyugada por ideologías hegemónicas; 3) toman parte de la conversación de manera activa a través del multilingüismo y su ecología; y 4) demuestran preocupación por las entidades lingüísticas, delimitadas o no, que la gente dice son importantes para su vida. Gramling además admite que uno de los peligros de aceptar la ideología que subyace en el monolingüismo consiste en habituarse a prácticas que minimizan a ciertas comunidades lingüísticas con menos accesibilidad, dado que el monolingüismo corresponde a una compleja consecuencia política que constriñe la verdad, la interpretación, el reconocimiento, la curiosidad, la solidaridad y la prudencia no solo a nivel del individuo, sino también del sistema social. No obstante, el autor destaca que cuestionar el monolingüismo en ningún caso significa negar el sentido local que determina a una lengua, sino principalmente tomar responsabilidad sobre la diversidad de las prácticas lingüísticas de una comunidad cuyas raíces históricas son mucho más complejas que lo que el monolingüismo muchas veces quiere suponer. En suma, el multilingüismo como fenómeno, apartado del ordolingüismo, debe distanciarse de ideologías colonizadoras y entenderse como una invención que surge desde las genuinas prácticas locales.

Por último la obra ofrece a modo de cierre un epílogo en el que el autor realiza un sumario de los términos comunes o *undercommons* (Haarney y Moten 2013), los cuales actúan como refugios de significado ante procesos de colonización del lenguaje.

El apartado anterior culmina un libro que destaca por su interesante enfoque interdisciplinar respecto del problema del multilingüismo, constituyendo así un aporte para el desarrollo de disciplinas como la lingüística aplicada y la sociolingüística crítica. No obstante, el autor tiende a sobreutilizar neologismos y conceptos que vuelven confusa la lectura. Asimismo, no pareciera poseer un objetivo y metodología claros para un lector novato, o al menos, no es lo suficientemente transparente al presentar esos elementos. Finalmente, destacamos que si bien los ejemplos son útiles para comprender los conceptos, a lo largo del texto abusa de los recursos retóricos de ejemplificación y cita que no aportan sustantivamente al desarrollo del libro pues no están analizados ni ligados de forma coherente con el resto de su propuesta. En definitiva, aun cuando admitimos lo valioso de su aporte en tanto temática y aplicación interdisciplinar, consideramos que es un libro complejo en su escritura y cuyo hilo conductor investigativo resulta también complejo.

Valentina Espinoza Díaz
Universidad de Chile
v.espinoza.3@ug.uchile.cl
ORCID: 0009-0004-6052-9982

Nicolás Albornoz
Universidad de Chile
nicolas.albornoz.m@ug.uchile.cl
ORCID: 0000-0001-9121-600

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 183-187
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2406/ Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Referencias bibliográficas

De Oliveira Andreotti, Vanessa, Sharon Stein, Cash Ahenakew y Dallas Hunt. 2015. "Mapping Interpretations of Decolonization in the Context of Higher Education". *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4:1. 21-40.

Foucault, Michel. 2001. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gramling, David. 2021. *The invention of multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haarney, Stefano y Fred Moten. 2013. *The Undercommons: Fugitive Planning and Black Study.* Wivenhoe: Minor Compositions.

Pratt, Mary Louise. 1991. "Building a New Public Idea about Language". *Profession*, 110-119.

Lengua y migración / Language and Migration 15:2 (2023), 183-187
https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2406 / Edición en línea: ISSN 2660-7166
© Universidad de Alcalá

Autores / Contributors

Nicolás Albornoz Mora es Magíster en Filosofía por la Universidad de Chile. Ha investigado sobre la relación entre recursión y cognición social a través de la beca AUGM en la Universidad Nacional del Litoral, y actualmente es becario ANID 2023. Sus líneas de investigación son la filosofía del lenguaje, la pragmática y la lingüística cognitiva.

Alberto Álvarez-Sotomayor is Associate Professor of Sociology at the University of Córdoba. Previously he worked as a researcher for the Institute for Advanced Social Studies (IESA-CSIC). His main research interests are the determinants of educational disadvantage, the integration of children of immigrants into host societies and the sociological aspects of bilingual education.

Alba Arias Álvarez es Investigadora Postdoctoral "María Zambrano" en la Universidad de Alcalá (España). Su investigación se centra en el español en los Estados Unidos, la variación lingüística, los estudios de la diáspora, la sociofonética, el paisaje lingüístico y las actitudes e identidades lingüísticas. Su trabajo más reciente analiza datos acústicos sobre la /r/ inicial en el español de Puerto Rico, así como la situación de contacto lingüístico entre el asturiano y el español en Asturias, España. Sus investigaciones han sido publicadas en revistas como *Hispania, Open Linguistics, Linguistic Landscape, Bulletin of Hispanic Studies*, y en diversos volúmenes como "El español en la red".

Rosana Ariolfo es profesora titular de Lengua española en el Dipartimento di Studi Umanistici de la Università degli Studi di Trieste. Sus intereses de investigación se centran especialmente en la sociolingüística de la migración, los paisajes lingüísticos, la didáctica de la lengua española y, más recientemente, la metalexicografía (monolingüe, bilingüe y diferencial), temas sobre los que cuenta con varias publicaciones. Ha participado como ponente en numerosos congresos y seminarios y colabora con importantes grupos de investigación, nacionales e internacionales.

Josip Bruno Bilić es doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Obtuvo sus maestrías, en 2006, en el campo de la lingüística eslava en la Universidad Stendhal - Grenoble III y en 2008, en el campo de la política comparada en la Facultad de Ciencias Políticas de Zagreb. Se desempeñó como profesor de croata en las universidades de Lyon y Grenoble (Francia), Rosario y Buenos Aires (Argentina) y de francés en la Universidad de UTN (Argentina). Miembro del comité y examinador de la Oficina Europea de Selección de Personal (EPSO) en Bruselas, para la combinación lingüística croata-espanol-francés. Publica trabajos científicos sobre el contacto lingüístico entre la lengua croata y las lenguas romances, migraciones, políticas lingüísticas y lenguas minoritarias. Es miembro de los equipos de investigación del Instituto de Lingüística y del Instituto de Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires.

Francesca Capelli es profesora asociada de Gramática italiana en las carreras de Traductorado público de italiano y Traductorado científico-literario de italiano de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad del Salvador en Buenos Aires. Sus intereses de investigación se centran en el análisis del discurso, la memoria de la dictadura argentina, los paisajes lingüísticos y la presencia de la mafia en la Argentina. Ha participado como ponente en congresos y seminarios internacionales. Es también periodista, traductora y escritora.

Valentina Espinoza Díaz es Magíster en Lingüística con mención en Lengua española y Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Lingüística por la Universidad de Chile. Becaria ANID y ayudante de cátedra del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación son la pragmática y la lingüística cognitiva.

Ivana Franić terminó sus estudios de Maestría en 2002 y de Doctorado en 2005, con un tema de lexicografía histórica. Trabaja en el Departamento de Estudios Románicos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Zagreb, desde 2009 como profesor asistente, desde 2015 como profesor asociado y desde 2021 como profesor titular. Sus intereses científicos incluyen la sintaxis francesa, la glotodidáctica, la lexicografía y los contactos interlingüísticos. Es autora de dos libros científicos y coautora de otros cuatro y de una treintena de artículos científicos y profesionales. Es miembro de consejos editoriales de revistas científicas en Croacia y en el extranjero. Se desempeñó como vicedecana de la Facultad de Filosofía (2012-2017) y viceministra y secretaria de estado en el Ministerio de Ciencia y Educación (2017-2021). Actualmente es miembro del Consejo de la Universidad de Zagreb y presidenta del Comité de Gestión de Calidad.

David Gutiérrez-Rubio is a Post-doctoral Researcher at the University of Córdoba. His main areas of research are didactics of mathematics, teacher training, and the study of inequalities in the education system.

Eila Prats-Brugat es doctoranda del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universitat de Girona, y profesora sustituta en el Departamento de Pedagogía de la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la mentoría como herramienta de inclusión social de los adolescentes de origen inmigrante y refugiado y el papel de la perspectiva de género e interseccional en este proceso, así como también la importancia del aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida.

Òscar Prieto-Flores es profesor agregado (contratado doctor) del departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Actualmente es Coordinador del Máster en Movimientos Migratorios en el Siglo XXI: Conceptos, realidades y acciones. Ha participado en investigación básica española y europea y ha publicado artículos en revistas científicas internacionales. También ha sido recientemente *visiting scholar* en las universidades de Stanford y UMASS - Boston (Estados Unidos).

José Ángel Tejero López es investigador predoctoral en la UCJC, centrando su línea de investigación en la didáctica de español para inmigrantes. También es profesor de español en el máster de ELE UCJC y está certificado por el Instituto Cervantes. Posee la certificación de examinador DELE en todos los niveles, preparador SIELE, formador de tutores AVE Global y el certificado DADIC. Recientemente ha sido lector de español MAEC-AECID en la Universidad de El Cairo y profesor en el Instituto Cervantes.

Normas de estilo para autores

1. Los ARTÍCULOS deben dividirse en secciones y, si es necesario, en sub-secciones, de un modo razonable.

2. Los MANUSCRITOS deben enviarse acompañados de un breve currículum (50-75 palabras), así como del título, un resumen (100-150 palabras) y una lista de palabras clave tanto en inglés como en español. Igualmente, debe enviarse el nombre completo y la afiliación académica (incluida la dirección completa) de los autores, así como el identificador ORCID. Los artículos deben tener una extensión aproximada de 8000 palabras, excepto en números especiales.

3. ENCABEZAMIENTOS. No es necesario incluir encabezamientos en el artículo. No obstante, si el título del trabajo fuera muy largo, en la cubierta del artículo debe presentarse abreviado para poder elaborar un encabezamiento adecuado (máximo, 55 caracteres).

4. ÉNFASIS Y PALABRAS EXTRANJERAS. Para las palabras extranjeras y para las que se desea resaltar, utilice la letra itálica. La letra negrilla debe utilizarse solamente para destacar una palabra dentro de un texto en itálica y para los títulos. Elimine el uso de las VERSALES (excepto para resaltes muy concretos o para determinadas abreviaturas) y del subrayado (excepto para resaltar algo dentro de los ejemplos, como alternativa a la negrilla), a menos que se trate de una convención dentro de su especialidad de investigación. Para términos o expresiones específicas (p.e. 'alternancia de lenguas') utilice comillas simples. Para los fragmentos de citas textuales, utilice comillas dobles.

5. TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS. Todas las tablas, gráficos y figuras deben caber dentro de una página y han de ser legibles en el tamaño: 11,5 centímetros (² 4.5 ") x 18 centímetros (²7 "). Para las tablas, se sugiere utilizar la fuente: "Times New Roman"¨ 10 pts (mínimo: 8 pts). Las tablas, gráficos y figuras se deben numerar consecutivamente, con los subtítulos apropiados, y en el texto principal debe hacerse referencia del siguiente modo: por ejemplo, "en la tabla 2". Nunca debe hacerse la referencia mediante fórmulas del tipo "en la tabla siguiente". Indíquese la posición preferida en el texto para la tabla, el gráfico o la figura.

6. Las CITAS deben ofrecerse entre comillas dobles. Las citas de más de 4 líneas de longitud deben separarse mediante una línea en blanco encima y debajo del texto citado.

7. EJEMPLOS Y EQUIVALENCIAS. Los ejemplos deben numerarse con números arábigos entre paréntesis. Los ejemplos en otras lenguas, excepto el inglés y el español, deben anotarse en letra itálica con su traducción aproximada. Entre el texto original y la traducción, pueden incluirse equivalencias. La equivalencia interlineal no lleva ninguna puntuación ni ninguna marca de resalte. Para las abreviaturas en la equivalencia interlineal, pueden utilizarse VERSALES Y VERSALITAS, aunque se pasarán a versalitas en el formato final. En el ejemplo, observe que las líneas 1 y 2 están alineadas mediante el uso de espacios. Es esencial que coincida el número de elementos en las líneas 1 y 2. Los morfemas se separan mediante guiones. En el ejemplo siguiente, a cada nivel se le ha aplicado un tabulador:

(1) *Pongamos* *las cosas* *en su sitio*.
Let's+set (V) the things on their place
'Let's be absolutely clear about this.'

8. La revista no tendrá en cuenta los manuscritos que estén siendo evaluados por otras revistas o editoriales. Se entiende que los trabajos recibidos en esta revista no pueden ser enviados a otras publicaciones hasta que se haya tomado una decisión respecto a su publicación. Solamente de manera excepcional, en casos de acuerdos específicos y en función de la calidad del trabajo, podrá considerarse la inclusión de trabajos publicados previamente.

9. Las REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS que figuren en el texto deben ser tan completas como sea posible, anotando la página cuando sea necesario. Por ejemplo: (Preston 2003: 37). Todas las referencias incluidas en el texto deben aparecer en la relación final de referencias bibliográficas. Las referencias deben aparecer a continuación de las notas. Las referencias se deben enumerar: (1) alfabéticamente y (2) cronológicamente. Las referencias de las revistas deben darse completas, incluidas las páginas correspondientes. Los nombres de los autores deben anotarse como lo hacen los propios autores, es decir, los nombres completos o las iniciales. Los nombres de las revistas o de las editoriales no deben abreviarse (excepto las abreviaturas del tipo Ltd.). En caso de citar dos o más artículos de un mismo autor, anote las referencias comenzando con la publicación más antigua.

10. Para su publicación en la revista, los artículos se someten al informe de dos evaluadores (*ad hoc*) externos y anónimos (sistema de revisión por pares), que pueden ser tres en caso de desacuerdo. El resultado de las evaluaciones puede ser "Aceptar en su estado actual"; "Aceptar con una revisión menor", "Volver a evaluarlo tras una revisión mayor" o "Rechazar en su estado actual". El proceso de evaluación puede durar entre 2 y 4 meses.

Libros:

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Artículos:

Moreno-Fernández, Francisco y Jaime Otero. 2008. “The Status and Future of Spanish among the Main International Languages: Quantitative Dimensions”. *International Multilingual Matters*, 2:1-2. 67-83.

Capítulos de libros:

Silva-Corvalán, Carmen y Noelia Sánchez-Walker. 2007. “Subjects in early dual language development: A case study of a Spanish-English bilingual child”. En *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Kim Potowski y Richard Cameron (eds.), 3-22 [Impact: Studies in Language and Society 22]. Amsterdam: John Benjamins.

11. Se ruega a los autores que revisen cuidadosamente sus manuscritos antes del envío para evitar retrasos y costes adicionales en la fase de corrección de pruebas. El primer firmante del artículo recibirá por correo electrónico un archivo en PDF con las primeras pruebas del trabajo para su corrección. Las correcciones deberán devolverse al editor en un plazo máximo de 10 días a partir de su recepción. Por favor, realice solamente las correcciones indispensables. El editor se reserva el derecho de no incluir las correcciones que modifiquen el original de un modo sustancial, para evitar desajustes presupuestarios. Si es absolutamente necesario modificar algún fragmento grande de texto, deberá remitirse el fragmento en disco o por correo electrónico, acompañada del texto en papel.

Author guidelines

1. PAPERS should be reasonably divided into SECTIONS and, if necessary, sub-sections.

2. MANUSCRIPT submissions should be accompanied by a biographical note (50-75 words), as well the title, an abstract (100-150 words), and a list of keywords, in both English and Spanish. Also it should be sent the author(s) full name and the academic affiliation (including full address), and the ORCID id. Contributions should be approximately 8000 words, excepting special issues.

3. RUNNING HEADS. It is not necessary to include running heads with your article. However, in case of a long title please suggest a short one for the running head (max. 55 characters) on the cover sheet of your contribution.

4. EMPHASIS AND FOREIGN WORDS. Use italics for foreign language, highlighting and emphasis. Bold should be used only for highlighting within italics and for headings. Please refrain from the use of FULL CAPS (except for focal stress and abbreviations) and underlining (except for highlighting within examples, as an alternative for boldface), unless this is a strict convention in your field of research. For terms or expressions (e.g., 'context of situation') please use single quotes. For glosses of citation forms use double quotes.

5. TABLES AND FIGURES. All tables, trees and figures must fit within the following page size (if necessary, after – limited – reduction) and should still be legible at this size: 11.5 cm (² 4.5") x 18 cm (²7"). Suggested font setting for tables: Times Roman 10 pts (absolute minimum: 8 pts). Tables and figures should be numbered consecutively, provided with appropriate captions and should be referred to in the main text in this manner, e.g., "in table 2", but never like this "in the following table: ". Please indicate the preferred position of the table or figure in the text.

6. QUOTATIONS should be given in double quotation marks. Quotations longer than 4 lines should be indented with a blank line above and below the quoted text.

7. EXAMPLES AND GLOSSES. Examples should be numbered with Arabic numerals in parentheses. Examples in languages other than English or Spanish should be in italics with an approximate translation. Between the original and the translation, glosses can be added. This interlinear gloss gets no punctuation and no highlighting. For the abbreviations in the interlinear gloss, CAPS or SMALL CAPS can be used, which will be converted to small caps by our typesetters in final formatting. Please note that lines 1 and 2 are lined up through the use of spaces: it is essential that the number of elements in lines 1 and 2 match. If two words in the example correspond to one word in the gloss use a full stop to glue the two together. Morphemes are separated by hyphens.

Every next level in the example gets one indent/tab.

(1)	*Pongamos*	*las cosas*	*en su sitio*.
	Let's+set (V)	the things	on their place
	'Let's be absolutely clear about this.'		

8. The editors will not consider manuscripts which are under consideration by other publishers. It is assumed that once you have submitted an article to this journal, it will not be sent to other publishers until a decision about inclusion has been made. Only in exceptional cases, by special arrangement, which will depend on the quality of the work, will the editors consider previously published material.

9. REFERENCES in the text should be as precise as possible, giving page references where necessary; for example: (Preston 2003: 37). All references in the text should appear in the list of References. The References should follow the Notes. References should be listed (1) alphabetically and (2) chronologically. Names of journals should be given in full with page references. Authors' names should be given in the way the authors do themselves, i.e., with full first name(s) and/or initials. Do not abbreviate the names of publishers (other than dropping 'Ltd.' etc.) or journals. In cases where two or more different papers by an author are cited please provide the references in ascending order; that is, starting with the author's oldest publication.

10. For its final publication, papers are submitted to the report of two anonymous external reviewers (*ad hoc*) (peer review system), who may be three in case of disagreement. The result of the evaluation can be: "To accept in its current state", "To accept with minor revision", "Back to submit to a major review" or "Reject in its current state". The review process can take between two and four months.

Books:

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Article in journal:

Moreno-Fernández, Francisco and Jaime Otero. 2008. "The Status and Future of Spanish among the Main International Languages: Quantitative Dimensions". *International Multilingual Matters*, 2:1-2. 67-83.

Article in book:

Silva-Corvalán, Carmen and Noelia Sánchez-Walker. 2007. "Subjects in early dual language development: A case study of a Spanish-English bilingual child". In *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Kim Potowski and Richard Cameron (eds.), 3-22 [Impact: Studies in Language and Society 22]. Amsterdam: John Benjamins.

11. Authors are kindly requested to check their manuscripts very carefully before submission in order to avoid delays and extra costs at the PROOF STAGE. The first author of a contribution will receive a PDF of first proofs of the article for correction via email and will be requested to return the corrections on a hard copy to the journal editor within 10 days of receipt. Please limit corrections to the essential. It is at the publisher's discretion not to implement substantial textual changes or to charge the author. If it is absolutely necessary to change larger chunks of text, it is best to submit the changes on disk (with identical hard copy).

Normas para el envío de originales

1. Se invita a los AUTORES a enviar previamente al director de la revista, preferiblemente por correo electrónico, un resumen de su artículo.
2. Los MANUSCRITOS deben enviarse acompañados de un breve currículum (50-75 palabras), de un resumen (100-150 palabras), de una lista de palabras clave, del nombre completo y de la dirección de los autores. Los artículos deben tener una extensión aproximada de 8000 palabras, excepto en números especiales.
3. Los manuscritos pueden enviarse como archivos adjuntos si no contienen fuentes poco comunes. En caso de que contengan elementos poco comunes, deben enviarse a la dirección editorial 4 ejemplares en papel. Un vez aceptado un artículo, se podrá solicitar al autor que envíe la versión final mediante archivo adjunto de correo electrónico o en disquete, haciendo uso de una versión actualizada de Microsoft Word©, y dos ejemplares impresos en papel por una sola cara.
4. Los AUTORES son responsables del cumplimiento de las leyes de propiedad intelectual en lo que se refiere a los derechos de reproducción de otras fuentes. La propiedad de los artículos publicados en la revista es de la editorial. Una vez aceptado el artículo, la editorial remitirá un contrato referido a los derechos de autor. La editorial podrá reservarse el derecho a denegar, de modo razonado, los permisos solicitados por escrito por los autores para disponer de sus trabajos con otros fines.
5. Los autores (el que figure en primer lugar) recibirán un ejemplar de cortesía del volumen de la revista en que aparezca su artículo.
6. Los manuscritos y toda la correspondencia editorial debe enviarse a la editora general a la siguiente dirección:

Dra. María del Carmen Fernández Lópe
Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alcalá
28801 – Alcalá de Henares (Madrid) – España
lengua.migracion@uah.es

7. El envío de reseñas debe hacerse a la siguiente dirección:

Dra. Silvana Guerrero González
Universidad de Chile
siguerrero@u.uchile.cl

8. La revista no tendrá en cuenta los manuscritos que estén siendo evaluados por otras revistas o editoriales. Se entiende que los trabajos recibidos en esta revista, no pueden ser enviados a otras publicaciones hasta que se haya tomado una decisión respecto a su publicación. Solamente en casos de acuerdos específicos, podrá considerarse la inclusión de trabajos publicados previamente.
9. Los nombres y las direcciones de correo electrónico remitidos a la revista serán utilizados exclusivamente para los fines de esta publicación y no se dispondrá de ellos para ningún otro propósito.
10. Para su publicación en la revista, los artículos se someten al informe de dos evaluadores externos y anónimos (sistema de revisión por pares), que pueden ser tres en caso de desacuerdo.

    Como parte de su normativa, LENGUA Y MIGRACIÓN se adhiere de forma estricta al código ético de COPE para la publicación de artículos científicos (www.http://publicationethics.org/).

Guidelines for contributors

1. AUTHORS are invited to initially submit an abstract of their contribution preferably via email to the editor at the address given below.
2. MANUSCRIPT submissions should be accompanied by a biographical note (50-75 words), an abstract (100-150 words), a list of keywords, and the author(s) full name and address. Contributions should be approximately 8000 words, excepting special issues.
3. Manuscripts may be submitted as email attachments if they do not contain unusual fonts. Otherwise 4 hard copies should be sent to the editorial address. Upon acceptance the author will be requested to submit the final version as email attachment or on disk, saved in any recent version of Microsoft Word, and two hard copies printed on one side only.
4. Authors are responsible for observing the laws of COPYRIGHT when quoting or reproducing material from other sources. The copyright to articles published in Spanish in Context is held by the Publisher. A Copyright Assignment form will be provided by the Editors upon acceptance of your article. Permissions for the author to use the article elsewhere will not be withheld unreasonably, upon written request.
5. Each (first named) author of main articles will receive a complimentary copy of the issue.
6. Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to the Editors at the following address:

Dra. María del Carmen Fernández López
Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Alcalá
28801 – Alcalá de Henares (Madrid) – Spain
lengua.migracion@uah.es

7. Proposals for book reviews should be sent to:

Dr. Silvana Guerrero González
Universidad de Chile
siguerrero@u.uchile.cl

8. The editors will not consider manuscripts which are under consideration by other publishers. It is assumed that once you have submitted an article to this journal, it will not be sent to other publishers until a decision about inclusion has been made. Only by special arrangement will the editors consider previously published material.
9. The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.
10. For its final publication, papers are submitted to the report of two anonymous external reviewers (peer review system), who may be three in case of disagreement.

    As part of its policy, LENGUA Y MIGRACIÓN (LENGUAGE AND MIGRATION) strictly adheres to COPE publication ethics and publication malpractice statement (www.http://publicationethics.org/).

Índice

Lengua y migración

Artículos:

"Desde que llegué a ahora he notado un cambio con el catalán": el rol de la mentoría social en la adquisición de la lengua vehicular en niños/as y adolescentes inmigrantes
Eila Prats-Brugat y Òscar Prieto-Flores 7

Aspectos sintácticos en el contacto con el español en la lengua de herencia de los croatas en la Argentina
Josip Bruno Bilić e Ivana Franić 33

El italiano en el paisaje lingüístico de Buenos Aires como campo de disputa de la representación y autorrepresentación de la italianidad en Argentina
Francesca Capelli y Rosana Ariolfo 63

A Little Caribbean in Madrid: analysis of the Dominican identity in the public space
Alba Arias Álvarez 103

ELEOIM: estudio sobre la enseñanza de ELE en las EOI de la Comunidad de Madrid
José Ángel Tejero López 131

Language acculturation among the children of immigrants in Spain at the end of the prodigious decade of immigration
Alberto Álvarez-Sotomayor y David Gutiérrez-Rubio 159

Reseña:
The invention of multilingualism
Valentina Espinoza Díaz y Nicolás Albornoz Mora 183

Autores 189

https://doi.org/10.37536/LYM.15.2.2023
ISSN 2660-7166 (edición en línea)

Universidad de Alcalá

EDITORIAL UNIVERSIDAD DE ALCALÁ